

Une stratégie nationale pour la Santé Culturelle

→ Promouvoir et pérenniser
l'éveil culturel et artistique
de l'enfant de la naissance
à 3 ans dans le lien
à son parent (ECA-LEP)

Rapport au ministre de la Culture

Mission « Culture petite
enfance et parentalité »

Sophie Marinopoulos

Psychologue
et psychanalyste,
expert de l'enfance
et de la famille

Table des matières

Remerciements	9		
Origine, attendus et périmètre de la mission	11		
Synthèse	17—20		
Une mission tournée vers un nouveau concept: la Santé Culturelle	17		
Orientation stratégique	18		
Objectif de la stratégie nationale de l'ECA-LEP	19		
Pour une politique d'attention à l'ECA-LEP	19		
A1			
Arguments théoriques en faveur de l'ECA-LEP	23—55		
I.1 L'enfance dans la culture: une préoccupation vieille d'un demi-siècle	24		
I.2 La culture pour les tout-petits aujourd'hui?	24		
I.3 Un triptyque: culture-bébé-démocratie	25		
I.4 Lutter contre la malnutrition culturelle	26		
I.5 La responsabilité des écrans dans la malnutrition culturelle	28		
I.5.1 Les écrans et le numérique	28		
I.5.2 Il y a écran et écran	29		
I.5.3 La question de l'adulte face aux écrans	30		
I.6 Être nourri culturellement n'est pas synonyme d'être cultivé	31		
I.7 Ouverture sur un nouveau concept: la Santé Culturelle	31		
I.7.1 Santé Culturelle et universalité	31		
I.7.2 Les nourritures de la Santé Culturelle	32		
I.7.3 Grandir en humanité	32		
I.7.4 Les articles de la Santé Culturelle	33		
II.1 Notre condition humaine	34		
II.1.1 Notre condition humaine n'est pas sans conditions	34		
II.1.2 La néoténie	34		
II.1.3 Notre espèce fabulatrice	35		
II.1.4 Notre drogue dure	35		
II.2 Nouvelles approches scientifiques	36		
II.2.1 L'épigénétique	36		
II.2.2 La plasticité cérébrale	36		
⊙ De la psychanalyse à la plasticité cérébrale	36		
⊙ Développement du cerveau et rôle de l'environnement	37		
⊙ Développement du cerveau et identité sexuée	38		
II.2.3 Les travaux sur l'entraide	38		
II.3 La filiation	38		
II.3.1 La grande métamorphose	38		
II.3.2 L'axe biologique de la filiation	39		
II.3.3 L'axe juridique de la filiation	39		
II.3.4 L'axe psychique de la filiation	40		
II.4 La parentalité	40		
II.4.1 Un néologisme: la parentalité	40		
II.4.2 Les travaux de Didier Houzel	40		
II.4.3 Parentalité, fonctions parentales et modernité	41		
II.4.4 Grossesse et naissance d'un processus de parentalité	42		
⊙ Les quatre mouvements de la grossesse psychique	42		
⊙ Les trimestres de la grossesse psychique	42		
⊙ L'accouchement: une symphonie émotionnelle entre délivrance et violence	43		
II.4.5 Précarité plurifactorielle et parentalité	43		
⊙ Précarisation et monoparentalité	43		
⊙ Précarisation et séparation	44		
⊙ Précarisation matérielle et sociale	44		
⊙ Précarisation et mutation	44		
⊙ Précarisation et migration	44		
II.4.6 La métamorphose de l'adulte en parent: un mouvement culturel	44		
II.5 Le développement de l'enfant	45		
II.5.1 Des sens à la pensée: un modèle relationnel pour penser	45		

II.5.2 L'identification, un axe majeur pour les soins à l'enfant	46	I.2.6 Penser l'accompagnement des enfants et des adultes dans la salle de spectacle	60
II.5.3 Grandir, un travail d'équipe: le chantier de l'attachement	46	I.2.7 Juste avant le début de la représentation	60
II.5.4 Grandir, un travail d'équipe: le chantier de l'intersubjectivité	47	I.2.8 Le temps de la proposition artistique	60
⊙ Subjectivité et intersubjectivité	47	I.2.9 L'après-représentation	60
⊙ Intersubjectivité et proto-conversation	47	I.3 Le livre, symbole de la culture	60
⊙ Intersubjectivité et sociabilité	48	I.3.1 À l'origine	60
II.5.5 Grandir, un travail d'équipe: le chantier du langage	48	I.3.2 Deux voies au service de l'enfance et du livre	61
⊙ Une condition structurelle du langage: créer un écart	48	I.3.3 Cadre de référence: lire avec un tout-petit et son parent	61
⊙ Tragédie et merveille du langage	49	⊙ Lire ensemble, un partage culturel	61
⊙ L'appétence sociale comme ouverture culturelle et langagière	50	⊙ L'enfant, le parent et le livre	61
II.5.6 Quelques concepts en faveur de l'ECA-LEP	51	⊙ Lire avec un tout-petit dans un cadre professionnel: où, qui, quoi, quand et comment?	62
II.5.7 L'esthétique chez l'enfant	51	1. Être lecteur avec des tout-petits	62
II.5.8 Le rapport de l'enfant à la nature	52	2. Une séance de lecture avec des tout-petits, ça se prépare, ça se pense, ça se construit	62
II.6 L'enseignement de la carence affective	54	3. Lire, oui, mais pas n'importe quels albums!	63
II.6.1 Quand la culture du lien sensoriel et émotionnel fait défaut	54	I.3.4 À l'origine, il n'y a rien à «apprendre», seulement à recevoir pour éprouver	63
II.6.2 L'altération de la santé relationnelle et ses conséquences	54	I.3.5 Le dispositif «Premières pages»	63
II.7 Un nouveau défi sanitaire nécessitant une coordination interministérielle	55	I.4 Le jeu: un art de grandir	66
		I.4.1 Croissance et jeu	66
		I.4.2 L'ALF: pour une politique d'éducation populaire	66
		I.4.3 Le jeu et la nature	67
		II.1 Une attente sociale	69
		II.2 Un nouveau socle anthropologique	69

A2

Arguments-cadre en faveur de l'ECA-LEP 57-69

I.1 Le spectacle d'art vivant	58
I.2 Le spectacle d'art vivant: cadre pratique	59
I.2.1 Les quatre temps du spectacle d'art vivant	59
⊙ La création	59
⊙ La préparation	59
⊙ La représentation	59
⊙ L'après-représentation	59
I.2.2 Le lieu de la représentation	59
I.2.3 Éléments artistiques	59
I.2.4 La communication de l'organisateur	60
I.2.5 L'accueil des parents et/ou accompagnants et des très jeunes enfants	60

B

Des initiatives inspirantes pour un schéma de politique publique en faveur de l'ECA-LEP 71-109

I.1 La danse prénatale: quand l'art prépare la naissance, Tours - Centre-Val de Loire	73
Partenariat entre la Cie Cincle Plongeur et des sages-femmes	
I.1.1 Le bassin féminin: premier berceau du bébé	73

I.1.2. Déroulement d'une séance, accompagnée de musiques ou d'ambiances sonores	74	I.11 «Le monde à portée d'oreilles»:	86
I.1.3. Remarques sur les rythmes de la naissance physiologique	74	travail de collectage de comptines et de chansons, Rennes - Bretagne	
I.2 Des initiatives culturelles variées pour soutenir le lien parents-enfant à l'Espace Andrée Chedid - Issy-les-Moulineaux	74	Service Médiation et action éducative des bibliothèques de Rennes et association Musique en herbe	
Fédération nationale des écoles des parents et des éducateurs (FNEPE) et Espace Andrée Chedid - Île-de-France		I.11.1 Réalisation pratique	86
I.3 La musique en néonatalogie, Marseille - Provence-Alpes-Côte d'Azur	75	I.11.2 Intérêt du projet entre parents et professionnels	87
Hôpital de la Conception AP-HM, Marseille - Association Musique et Santé		I.12 Un partenariat artiste-département au service des tout-petits et de leurs parents: le jardin d'Émerveille, Seine-Saint-Denis - Île-de-France	87
I.3.1 Musique et Santé	75	Vincent Vergone	
⊙ Infant Direct Song (la chanson adressée au bébé)	76	I.13 «Et si on prenait le temps...»:	88
⊙ Favoriser les liens parent-enfant	76	un temps d'accueil pas comme les autres, Uzès - Occitanie	
⊙ Projections pour l'avenir	76	Service petite enfance de la communauté de communes Pays d'Uzès	
I.3.2 L'action en néonatalogie	76	I.14 Un équipement modèle au croisement des arts, de la culture, de l'éducation et de la parentalité: le festival Petits et Grands, Nantes - Pays de la Loire	90
I.3.3 Autour de la musique: des actions variées	77	Festival Petits et Grands	
I.4 Le livre au pôle mère-enfant du CHU de Caen, Caen - Normandie	77	I.15 Tout petit et déjà spectateur: le festival Méli'Môme, Reims - Grand Est	91
Association «Matulu» et CHU de Caen		Association Nova Villa	
I.5 «À la PMI, les livres, ça crée un sacré lien...», Nord-Pas de Calais - Hauts de France	78	I.16 Itinérance et lecture pour tous, Tours - Centre-Val de Loire	91
Association Lis avec moi - La Sauvegarde du Nord		Association Livre Passerelle	
I.6 «Raconte-moi une histoire»: un atelier pour lire au bébé et à sa maman durant l'hospitalisation, Montesson - Île-de-France	80	I.17 Une vision nationale en faveur de l'éveil culturel et artistique des tout-petits: la semaine de la petite enfance et les Girafes Awards - France	93
Centre hospitalier Théophile Roussel		Association Agir pour la petite enfance	
I.7 Ateliers parents-enfants Pikler Lóczy, Villeurbanne - Auvergne-Rhône-Alpes	81	I.17.1 La Grande Semaine de la petite enfance	93
Association Pikler Lóczy France et association La Cause des parents		I.17.2 Les Girafes Awards	93
I.8 Les crèches Agapi, pour un accueil au plus près de l'éveil et de la nature, Île-de-France	82	I.18 Les Semaines de la petite enfance au cœur du maillage territorial: dix ans d'effervescence, Finistère - Bretagne	93
Crèches Agapi		CAF du Finistère et association Très Tôt Théâtre	
I.9 Des expériences sensorielles et esthétiques: Le café ludique, Avignon, Provence-Alpes-Côte d'Azur	83	I.18.1 Éveiller le tout-petit	94
CAF du Vaucluse		I.18.2 Guider le tout-petit et l'adulte qui l'accompagne	94
I.9.1 Café ludique au grand air: «On y danse!»	83	I.18.3 Imaginer et construire ensemble	94
I.10 Un projet artistique qui donne le temps aux parents: «Pompon», Occitanie - Provence-Alpes-Côte d'Azur et Belgique	84	I.18.4 Enrichir et former	94
Compagnie Balabik		I.19 Quand les territoires deviennent un laboratoire d'actions concertées en faveur des tout-petits et de leurs parents - Île-de-France	95
I.10.1 Description	84	Conseil départemental de la Seine-Saint-Denis	
I.10.2 L'impact de «Pompon», comme de toute proposition artistique pour tout-petits	85	I.19.1 Ouverture par le mouvement physique	95
⊙ Sur les enfants	85	I.19.2 Investir les infrastructures localesl.	96
⊙ Sur les parents	85	I.19.3 Le partenariat avec les huit parcs départementaux	96
⊙ Sur les professionnels	85	I.19.4 S'inspirer du jardin d'Émerveille	96
⊙ Sur les politiques publiques	85	I.19.5 Ouverture par le mouvement réflexif	96
I.10.3 Les partenaires de «Pompon»	85		

I.19.6 Ouverture par l'action	96
⊙ La littérature	96
⊙ Le cinéma	96
⊙ L'ouverture des champs des possibles	96
⊙ La musique et les langues	96
⊙ Le spectacle vivant de qualité	97
I.20 Un «salon du livre» intercommunal, Pays de la Loire	98
Communauté de communes d'Erdre et Gesvres et association Millefeuilles	
I.21 Les Samedis enchantés pour oser l'éveil artistique et la créativité, Beychac et Cailleau Montussan, Saint Sulpice et Cameyrac, Yvrac - Nouvelle Aquitaine	98
Association Galipette	
I.22 Les Petits Matins: de la culture tout au long de l'année, Nantes - Pays de la Loire	100
Théâtre Athénor	
I.23 «Culture et petite enfance»: nourrir le lien parents-enfants, ouvrir le monde aux tout-petits,- Bourgogne - Franche-Comté	100
Conseil départemental de la Côte-d'Or	
I.24 Quand les parents s'organisent, Paris - Île-de-France	101
Les Titis de la Butte d'Or	
I.25 Le Théâtre du Grand T: pour un théâtre de la relation, Nantes - Pays de la Loire	102
Théâtre du Grand T	
I.26 L'Agence culturelle Grand Est et sa boîte à outils consacrée à la toute petite enfance et aux arts vivants dans un esprit de diffusion, - Grand Est	102
Agence culturelle Grand Est	
I.27 Le théâtre d'ombres enrichit l'imaginaire des tout-petits, Sainte Clotilde - La Réunion	103
La compagnie La vie à pied	
I.28 Des ressources essentielles à l'accompagnement des acteurs de l'ECA-LEP et une diffusion de textes exigeants, à l'image des besoins des tout-petits, - France	104
Association Enfance et Musique	
I.29 Créer du lien social entre les familles, Villiers-le-Bel, - Île-de-France	105
Association pour la création théâtrale et audiovisuelle (ACTA)	
A. Trois types d'ateliers dans les lieux petite enfance/ parents-enfants	105
B. Exposition de Claire Dé dans la médiathèque Erik Orsenna (trois semaines)	105
I.30 «Les Sols», spectacle pensé pour les enfants de la naissance à 3 ans et leurs parents - International	106
Compagnie Shifts	
I.30.1 L'accueil et le dialogue spécifiques au projet tout	107

jeune public	
I.30.2 Une scénographie sur mesure	107
I.30.3 L'éveil	107
I.30.4 Interactivité, jeux et témoins complices	107
I.30.5 La création augmentée	107
I.31 L'exigence au service des enfants: l'opéra Bambino - International	108
Liam Paterson, compositeur, et Phelim McDermott, metteur en scène	
I.32 Charleroi, la ville «bébés admis», le festival Pépites, l'Art et les tout- petits et le Théâtre de La Guimbarde unissent leur passion pour les plus petits et leurs parents	109
Belgique	
I.33 Reggio Emilia et son regard sur l'enfant comme citoyen actif et moderne de la ville	109
Italie	



Les fondamentaux pour un schéma de politique publique en faveur de l'ECA-LEP **113—137**

I.1 La culture pour les tout-petits, ce n'est pas du superflu: reconnaissance du concept de Santé Culturelle, reconnaissance du bébé comme être de culture	114
I.2 Les parents: des acteurs incontournables	115
I.3 Les parents et la Protection maternelle et infantile	116
I.4 Les professionnels de l'enfance	117
I.4.1 Statut et formation	117
I.4.2 Les professionnels de l'enfance et l'ECA-LEP	119
I.4.3 La parole est aux professionnels	119
I.5 Rôle et place des TISF dans l'ECA-LEP comme axe de soutien à la parentalité	120
I.6 Pour un nouvel enseignement: la pluriculture de l'éveil	121
I.7 L'artiste	122
⊙ L'artiste apporte son art aux tout-petits	123
⊙ L'artiste n'est pas un professionnel de l'enfance	123
I.8 Manifeste: 40 propositions pour le jeune public	123

I.9 La médiation culturelle: un vecteur de réussite pour l'ECA-LEP	124	VI.2. Hommage à Frédéric Passy, «apôtre de la paix», premier Prix Nobel de la paix	148
I.10 Le rôle des associations dans la défense et la diffusion de l'ECA-LEP en France	125	VI.3 La Santé Culturelle sur son versant «éveil», nouvel indicateur de richesse	148
I.10.1 Les associations loi 1901: statut et raison d'être	125	VI.4 Propositions pour une évolution des droits humains de la naissance à 3 ans au niveau international	149
I.10.2 Les associations culturelles sont un patrimoine, une mémoire de notre histoire culturelle	125	⊙ Proposition n° 1:	149
I.10.3 La fragilisation des associations	125	Inscrire le droit à l'éveil dans la Déclaration universelle des droits de l'homme, à l'article 26	
I.11 Et les territoires?	126	⊙ Proposition n° 2:	149
I.12 La pérennisation: viser la continuité	127	Inscrire le droit à l'éveil dans la Déclaration des droits de l'enfant, à l'article 28	
I.13 Les budgets, ou le prix de la paix sociale	127	⊙ Proposition n° 3:	150
I.14 Construire une cartographie de l'ECA-LEP en France	128	Inscrire la Santé Culturelle dans les programmes de l'OMS	
II.1 Une politique des trois A qui reconnaît que toute souffrance sociale est une souffrance culturelle	129		
II.2 Le droit culturel au service de la politique des trois A	129		
II.3 Les réflexions et observations de la Société française de la santé publique (SFSP): accompagnement à la parentalité et inégalités sociales	131		
II.4 Penser la Santé Culturelle pour la politique des trois A en associant l'ECA-LEP aux plans de périnatalité	133		
II.5 Pour une politique culturelle à dimension sociale prenant en compte une pensée environnementale et écologique au service des enfants	134		

D

Pour une politique culturelle à dimension sociale 139—151

I. Pour une politique ambitieuse	140
II. Premier A: une politique culturelle a dimension sociale pour «Attendre»	142
III. Deuxième A: une politique culturelle a dimension sociale pour «Accueillir»	143
IV. Troisième A: une politique culturelle a dimension sociale pour «Accompagner»	145
V. Des billets à coupon solidaire	147
VI. Intégrer aux grands textes sur les droits humains les notions d'éveil et de Santé Culturelle du jeune enfant	148
VI.1 L'éveil à l'épreuve des significations imaginaires sociales	148

Liste des auditions Juillet-décembre 2018

Institutions nationales et politiques	153
Ministère de la culture	
⊙ Secrétariat général	153
⊙ Drac Pays de la Loire	153
Assemblée nationale	153
Ministère des solidarités et de la santé	153
Défenseur des droits	153
Autres personnalités politiques	153
CNAF - Caisse nationale des allocations familiales	153
Haut Conseil à la Famille, à l'Enfance et de l'Âge (Hcfea)	153
Administration de la culture de la Fédération Wallonie Bruxelles	153
Collectivités territoriales	153
Chercheurs et universitaires	154
Acteurs du livre et de la lecture	154
Acteurs des arts vivants	154
Acteurs de la santé, de la femme et de la petite enfance	154

Bibliographie de références pour l'ECA-LEP

Rapports	156
Ouvrages	156
Dossiers et articles	160

Remerciements

Avant de laisser place à ce rapport « Culture-Enfance-Parentalité », je tiens à remercier Monsieur le Ministre de la Culture, Franck Riester, qui a fait en sorte que ma mission puisse se poursuivre.

Je remercie également Madame Françoise Nyssen, qui m'a offert toute sa confiance pour la réalisation de cette mission. Son engagement en faveur d'une culture pour tous et son intérêt pour l'accompagnement de la croissance des plus petits dans un bain culturel ont permis d'inscrire ce travail dans une réflexion ministérielle.

Le ministère de la Culture a placé la construction du lien du jeune enfant à ses parents parmi les préoccupations culturelles, prolongeant l'effort de ses prédécesseurs en matière d'éveil artistique et culturel des tout-petits depuis 1989.

Plus largement, ce rapport participe à l'extension de la notion de culture, engagée en 1970 avec le Fonds d'intervention culturelle (FIC), et rejoint la vision de Jacques Duhamel, qui affirmait que la politique culturelle ne doit pas seulement consister dans une démocratisation des œuvres d'art, mais aussi être au cœur de la société pour enrichir la vie quotidienne des citoyens.

C'est ainsi que, depuis des décennies, des acteurs de terrain – artistes, associations artistiques et culturelles, responsables ministériels, départementaux, municipaux, chercheurs, spécialistes de la petite enfance – réalisent un travail de fourmi, tissant les liens indispensables pour rendre la culture accessible au plus grand nombre et la transformer en un levier social, un axe d'intégration pour l'enfant et ses accompagnants. Tous sont porteurs d'une même ambition de faire reconnaître l'enfant comme un spectateur à part entière, exigeant, en attente du respect qui lui est dû et de la nourriture culturelle dont il a besoin. Penser l'enfant, s'adresser à l'enfant, dessiner une politique publique d'éveil culturel et artistique (ECA) en sa faveur, en prenant en compte les liens à ses parents (LEP), permet d'interroger le modèle de société que nous souhaitons offrir aux générations futures.

C'est donc tout naturellement vers ces « praticiens experts » que je me suis tournée pour recueillir leurs avis, leurs actions, leurs travaux, leurs observations, leurs désirs, leurs expériences, leurs regards, recevant en retour leur générosité et leur engagement. Au vu du temps imparti, nous ne pouvions pas solliciter tous les acteurs concernés, mais nous nous sommes appliqués à recevoir des personnalités expérimentées, porteuses de l'histoire de l'éveil culturel et artistique et pouvant jouer un rôle majeur de transmission.

Toutes m'ont guidée, nourrie, afin que je puisse rendre compte au mieux de la réalité de leur travail et du cadre dans lequel cet éveil peut se développer. À l'heure où je m'apprête à mettre cela par écrit, je tiens à leur adresser mes sincères remerciements et toute ma gratitude.

Mes remerciements vont également au secrétariat général du ministère de la Culture, avec une mention spéciale à Aurélie Lesous, qui a été présente tout au long de ce projet à travers un appui technique indispensable, mais aussi une patience, un professionnalisme et des conseils qui m'ont été infiniment précieux.

Je tiens à saluer tout particulièrement :

- ⊙ Madame Mariette Darrigrand pour son accompagnement dans la construction du glossaire de la Santé Culturelle et des initiatives inspirantes contenues dans le livret ;
- ⊙ Monsieur Daniel Lenoir pour ses conseils et sa présence généreuse au cours de la rédaction de ce rapport ;
- ⊙ Madame Corinne Lepage, ancienne ministre de l'Environnement, pour ses encouragements et ses propositions avisées ;
- ⊙ Madame Isabelle Martin pour avoir pris le temps de réunir un groupe de travail d'artistes et de professionnels expérimentés ;
- ⊙ Monsieur le professeur Jean-François Mattei, ancien ministre de la Santé, pour sa disponibilité et son expertise éclairante, qui m'ont permis d'aller plus loin dans mes préconisations ;
- ⊙ Madame Anne-Laure Rouxel pour sa fidèle présence, son expérience inspirante et ses créations en faveur des plus petits et de leurs parents ;
- ⊙ Madame Élise Roy pour sa relecture attentive et bienveillante ;
- ⊙ Madame Joëlle Turin pour son regard, son immense expérience, sa générosité et son travail de coordination, alliés à une présence rassurante ;
- ⊙ Monsieur Vincent Vergone pour sa pensée stimulante, la richesse de son travail et le temps passé à la coordination du groupe « Nature », qu'il a constitué.

Origine, attendus et périmètre de la mission

Cette mission est née de préoccupations partagées entre une ministre déterminée à faire de la culture pour tous une réalité, en prenant la mesure des besoins culturels de chacun, et une spécialiste de la famille et de l'enfance inquiète de la détérioration des liens parents-enfants. L'instauration entre nous d'un dialogue de confiance, reconnaissant ce que nous pouvions l'une et l'autre apporter à nos concitoyens, chacune à sa place respective, a permis la mise en route de ce travail : une mission qui concernerait les enfants de la naissance à 3 ans et préconiserait pour eux, sur l'ensemble du territoire, le développement d'actions d'éveil culturel et artistique (ECA) dans le lien à leurs parents (LEP), doublée d'un axe de réflexion sur ce que je nomme la Santé Culturelle, définie comme la santé de nos liens. L'idée est d'associer les questions de santé aux questions de culture, en démontrant que l'une ne va pas sans l'autre.

Ce concept me permet de relever ce que je repère comme un nouveau défi sanitaire : la malnutrition culturelle.

Notre attention doit se concentrer sur l'effort d'offrir à nos enfants la possibilité de grandir dans une culture du sensible, de l'esthétique, des mots, afin qu'ils puissent développer leurs capacités identifiantes, le respect d'autrui, la protection de la dignité, la reconnaissance de la différence, l'empathie – tous ces éléments qui jouent un rôle majeur dans la pacification sociale.

Un certain nombre de contraintes ont entouré la rédaction de ce rapport.

D'abord, le ministère a décidé que, cette mission étant volontaire, je serai seule à la mener, sans aucun appui, et que je l'effectuerai gracieusement. Cette condition a engendré une première difficulté, puisqu'il s'agissait de réaliser seule les auditions et le recueil de documents tout en poursuivant mes engagements professionnels. Cependant, j'ai pu compter sur l'aide décisive des personnes auditionnées, qui m'ont transmis les travaux dont elles avaient connaissance, créant un socle de solidarité et d'entraide sur lequel ce rapport a pu s'appuyer. Mon travail solitaire d'analyse des données et d'écriture a donc été entouré d'une grande générosité et de nombreux encouragements.

Parallèlement, les auteurs ont nourri ce projet, compensant l'impossibilité de multiplier les auditions à l'infini – bien que nous ayons pu tout de même nous entretenir avec une centaine de personnes.

Ces contributions ont irrigué ma réflexion, me permettant de développer mes argumentations et préconisations.

Une autre difficulté est venue compliquer notre tâche : le temps imparti. La mission a commencé le 20 août 2018 et devait se terminer le 20 décembre suivant. Elle a finalement été prolongée jusqu'au 20 janvier 2019. La période estivale a empêché toute audition, personne ne pouvant se rendre disponible en juillet ni en août. Puis, dès le mois de septembre, les bouleversements politiques et le départ de différents ministres, dont celui de Madame Françoise Nyssen, m'ont privée des interlocuteurs avec lesquels la lettre de mission et son périmètre avaient été discutés au ministère. À partir de là, je n'ai plus eu aucun contact avec le cabinet. La présence d'Aurélie Lesous, au secrétariat de la direction générale de la Culture, m'a permis de surmonter les moments de découragement et de mener la mission à son terme.

Ces contraintes nous ont conduits à renoncer à élargir notre mission à l'international, comme nous avions espéré pouvoir le faire, et à recadrer nos priorités. Il n'était pas envisageable d'aller observer dans d'autres pays les politiques culturelles qu'ils mettaient en œuvre en faveur des très jeunes enfants. Toutefois, de nombreuses initiatives nous sont parvenues d'au-delà des frontières, et nous avons pu contacter par téléphone des artistes, des associations culturelles et des institutionnels étrangers.

La lettre de mission fixait trois grands axes :

◎ L'axe central faisait appel à mon expertise et aux travaux scientifiques existants pour exposer les arguments en faveur du développement de l'éveil culturel et artistique pour les très jeunes enfants dans le lien à leurs parents (ECA-LEP).

◎ Le deuxième axe consistait à recueillir les initiatives inspirantes sur tout le territoire et à en extraire une réflexion pour une politique culturelle en faveur de l'ECA-LEP, en mettant en lumière les conditions nécessaires non seulement à son émergence, mais aussi à sa pérennisation.

◎ Enfin, le troisième axe reposait sur la formulation d'une proposition de grande envergure en faveur d'une politique culturelle à dimension sociale, dans un esprit de démocratisation de la culture, d'accessibilité pour tous et de reconnaissance des besoins des très jeunes enfants et de leurs parents.

Dans la présentation de notre stratégie d'ECA-LEP, nous proposons une première partie en deux volets.

La partie A1 exposera les soubassements théoriques de notre projet. Elle découle d'une démarche scientifique, publique, prospective, pour dégager des éléments de réflexion en faveur de l'ECA-LEP. Nous étudierons des travaux scientifiques et puiserons à des sources orales et écrites pour mieux connaître les données accumulées. Nous rencontrerons des chercheurs et théoriciens encore en activité, mais prendrons aussi en compte la littérature scientifique venue d'auteurs qui nous ont précédés. Nous revisiterons dans ces travaux la constitution de notre condition humaine afin de comprendre le mouvement d'humanisation comme un mouvement culturel. Notre volonté de nous pencher sur les liens parents-enfant va nous amener à introduire quelques notions sur la filiation pour envisager les mutations de la famille et de la parentalité, dès la conception de l'enfant, dans une approche sociologique, psychologique, psychique. Comprendre ce qu'est un parent aujourd'hui et comment il se construit est indispensable pour conduire des réflexions sur l'ECA-LEP. Nous nous intéresserons ensuite au développement de l'enfant dans ses processus de construction. Ces différentes étapes vont nous permettre de préciser notre concept de « Santé Culturelle », qui naît de la rencontre du travail des professionnels de l'enfance et de la famille et des artistes qui s'engagent auprès des très jeunes enfants pour les nourrir sensoriellement et répondre à leur appétence.

La partie A2 sera consacrée aux intuitions-observations et aux expériences des associations artistiques, des artistes, mais aussi des professionnels de l'enfance et des institutionnels. Des auditions de groupe ont été menées autour de trois thèmes : le livre, la nature et la danse – ce dernier thème ayant servi à une réflexion plus globale sur le cadre de référence pour une « représentation » à destination d'un très jeune public avec ses parents. Nous avons confié chaque groupe à un praticien dont l'expérience fait l'expertise. Celui-ci, que nous nommerons *expert de terrain*, a fait le choix de la composition de son groupe. Notons dès à présent la richesse de ces groupes, qui ont réuni des artistes, des professionnels de l'enfance, des chercheurs, des responsables de services (enfance et famille, culture, espaces verts...), des travailleurs sociaux, des personnels de la CAF, des formateurs... L'initiative de solliciter ceux que nous appellerons les *grands témoins* de notre mission s'est révélée particulièrement constructive.

Ces regards croisés – corpus théorique en partie A1, corpus pratique (reposant sur l'expérience théorisée) en partie A2 – vont nous permettre de repérer des fondamentaux pour la construction d'un cadre de référence en faveur de l'ECA-LEP. Le choix de cette consultation transversale reposait sur le souhait d'une méthodologie s'appuyant sur une réflexion pluridisciplinaire, multi-professionnelle, à l'écoute d'approches et de positionnements variés. L'expérience de chacun nourrit ainsi un cadre plus riche dans un objectif commun au service de l'ECA-LEP.

Notre deuxième partie, la partie B, recueille les initiatives existantes en faveur de l'ECA-LEP et les présente dans un livret. Elle donne une visibilité à un ensemble d'initiatives inspirantes dans les régions, en faisant apparaître les structures porteuses et leur rôle dans le maillage territorial de l'ECA-LEP. À cet effet, un questionnaire a été réalisé à destination des DRAC (directions régionales des affaires culturelles), des associations culturelles et artistiques, des artistes, des associations familiales, des RAM (relais assistants maternels), des EAJE (équipements d'accueil du jeune enfant), des responsables des directions générales des ministères de la Santé et de l'Écologie, ou encore des institutions telles que la CNAF. Ce recueil d'expériences rendra compte du dynamisme de nos régions en matière d'ECA-LEP et des partenaires professionnels et institutionnels mobilisés. Certaines associations historiques, chevilles ouvrières d'un mouvement en faveur de l'enfant et de ses parents et accompagnants, ont été auditionnées. Elles ont défendu dès les années 1970-1980 les valeurs d'intégration par la culture, d'éducation populaire et de mixité sociale. À ce titre, elles jouent un rôle de transmission et sont porteuses d'histoire.

Pour notre troisième partie, la partie C, notre rapport s'attardera sur des initiatives « inspirantes » au regard de nos trois A : Attendre, Accueillir, Accompagner. Cela nous permettra d'aborder la question des fondamentaux pour un schéma de politique publique en faveur de l'ECA-LEP. Nous relèverons en première partie les conditions nécessaires au développement de ce schéma ; puis nous prendrons appui sur les travaux nationaux validant les besoins d'une politique des trois A. Des entretiens ciblés ont été menés auprès de personnalités compétentes dans les services ministériels et collectivités concernés, mais aussi auprès de professionnels de terrain, en particulier dans le domaine de la santé.

14 Des questions adressées à nos grands témoins et experts sont venues compléter cette réflexion.

Dans notre quatrième partie, la partie D, nous proposons tout d'abord de construire une politique culturelle à dimension sociale en faveur de l'ECA-LEP selon l'axe des « trois A » :

- ① une politique pour Attendre l'enfant avec ses parents
- ② une politique pour Accueillir l'enfant et ses parents
- ③ une politique pour Accompagner l'enfant et ses parents

Nous envisageons, pour répondre aux contraintes financières, de créer un billet à coupon solidaire qui viendra alimenter un compte spécifique.

Ensuite, nous proposons que la France suggère des modifications des grands textes internationaux – droits de l'homme, droits de l'enfant, textes de l'OMS – afin d'intégrer la notion d'éveil. Pour le moment, ces textes évoquent un droit à l'« éducation ». Or on n'éduque pas un bébé, on l'éveille pour l'accueillir dans sa culture et le nourrir dans ses besoins fondamentaux.

À tous ceux qui m'ont accompagnée dans cette aventure, un grand merci¹.

1 Voir la liste des personnes auditionnées.

Synthèse

Une mission tournée vers un nouveau concept: la Santé Culturelle

Notre mission place son curseur sur le lien des parents à leur enfant de la conception à 3 ans. Nous avons délibérément choisi cette période de la vie dite « sensible » à cause des transformations internes qu'elle engage, des remaniements personnels que vit l'adulte dans son devenir parent et des enjeux du développement de l'enfant dans ses liens familiaux. Un processus qui se nourrit de rencontres, de partages, de temps, de sensorialité, d'émotions, de symbolique. Une nourriture culturelle indispensable à la naissance du « sujet ».

Nous préconisons un regard sur ce temps de la vie pour cultiver les liens précoces en vue de soutenir la naissance de l'« être relationnel ». Par la promotion de la *culture de nos liens*, nous appelons à prendre soin de notre société. La responsabilité collective que toute démocratie appelle de ses vœux se cache dans des gestes simples d'attention et de précaution.

Si les écologistes ont parfaitement démontré que nous avons atteint les limites de l'acceptable en pillant nos réserves naturelles et en détruisant notre planète, avec toutes ses composantes vivantes, il en est de même de notre humanité.

Le petit humain a des besoins incontournables. Pour exister, il lui faut un autre que lui-même, du temps, de l'empathie, de l'affection, du corps, des regards, de l'éveil sensoriel, de la symbolique, du langage, des pensées, des projections... Loin d'être fragile, il présente une vulnérabilité native que nos progrès ne doivent jamais perdre de vue afin de concilier modernité et émancipation.

« Que la modernité soit "en crise", voilà qui ne date pas d'hier. C'est même au fond la tarte à la crème des dossiers sur la modernité. Et pour une raison simple: la modernité n'est pas en crise, elle est une crise: la crise d'adolescence de l'humanité². »

Et ce sont nos plus petits qui peuvent nous guider sur le chemin de la complexité, nous conduisant à prendre la mesure de nos besoins. Des besoins pour « grandir » qui, au-delà des centimètres et du poids attendus, demandent que l'enfant soit nourri continuellement dans son corps et dans son être. La médecine de l'être³ telle que nous l'avions définie il y a une dizaine d'années répond à une hygiène, à une attention, à une

nutrition qui lui sont propres. La culture que nous définissons comme la culture de nos liens, de notre *mouvement d'humanisation*, ce mouvement que le bébé porte dans son appétence sociale, c'est-à-dire son appétence culturelle, nous autorise à poursuivre une réflexion interministérielle sur un sujet de politique publique. Nous le situons au cœur de nos travaux sur ce que nous nommons la *Santé Culturelle*, un concept centré autour de la notion d'éveil.

La Santé Culturelle réhabilite une culture universelle, une culture dite *sans frontières* que porte l'éveil humanisant de nos tout-petits. Culture naissant de l'appétence du petit humain, qui a un désir infini de communiquer, de s'ouvrir au monde, aux langues, à l'autre, culture de l'altérité et de l'accueil de la différence, la Santé Culturelle ouvre sur la connaissance de soi et la reconnaissance des autres. Elle permet à chaque sujet de construire son identité, de partager avec d'autres que soi. La Santé Culturelle est porteuse d'apaisement personnel et de pacification sociale.

La culture pour tous ne se décrète pas ; elle se vit, s'inscrit dans le quotidien des familles, et ce dès la naissance de l'enfant. Imprégnés par l'expérience partagée de l'éveil et de ses apports tant pour le bébé que pour eux-mêmes, les parents mesureront la force de grandir dans un « bain culturel ». Éveil culturel, lecture, chant, arts plastiques, danse, théâtre, marionnettes, jeux, musées, cirque : tout est propre à faire grandir les enfants dans une approche sensible et esthétique à l'origine de leur équilibre. Un pari majeur pour notre société, qui doit prendre appui sur les parents, premiers interlocuteurs de l'enfant.

Pourquoi aujourd'hui? Cette question légitime trouve sa réponse dans notre modernité gourmande d'accélération, de consommation, d'efficacité, de rendement, d'expertises en tout genre – autant de cultures « entravantes » pour la construction du lien parent-enfant. Parmi ces entraves, la monoculture de l'écran doit pouvoir être interrogée et contrée en déployant une pluculture de l'éveil.

En 2001, le rapport de l'inspection du ministère de la Culture concernant l'association Enfance et Musique faisait paraître un rapport d'évaluation dans lequel elle engageait une réflexion sur le « déclin de la transmission culturelle » à partir de l'évolution de la sociologie familiale⁴. Y étaient pointés le développement

2 Frédéric Guillaud, «La modernité: crise d'adolescence de l'humanité?», *Le Philosophoire*, 2005/2, n°25, p.77-88.

3 Sophie Marinopoulos, «La médecine de l'être», in Didier Sicard et Georges Vigarello (dir.), *Aux origines de la médecine*, Fayard, 2011.

4 Association Enfance et Musique, «Rapport d'évaluation, février 2011», par Sylvie Pébrier, inspectrice des enseignements artistiques-musique, et François Rouchard, expert analyse financière, service de l'Inspection.

des familles monoparentales, le travail des femmes, l'éloignement des grands-parents, le manque de relais extérieurs, tout cela mettant en péril la transmission culturelle. Pour notre part, au-delà de cette perte de la transmission culturelle au sein de la famille, nous observons des incidences sur le plan psychique, particulièrement au niveau de la construction des liens familiaux, et ce dans tous les milieux sociaux. La santé relationnelle⁵ et ma clinique avec les familles depuis trois décennies me conduisent à constater que les enfants de notre culture qui échappent à la famine, nos enfants bien nourris, présentent des signes de *malnutrition culturelle*: appauvrissement du langage, faible sécurité interne, perte d'estime de soi, baisse de la résistance à la frustration, excitabilité relationnelle, manque d'expériences sécurisantes... Un mal-être auquel nos conditions de vie ne sont pas étrangères. Un malaise que les parents partagent en nous confiant leurs difficultés dans le lien précoce à leur enfant. Une réalité qui se traduit par des parents qui viennent de plus en plus nombreux dans nos lieux d'accueil pour être soutenus dans leur parentalité⁶.

Toutefois, cette modernité est la nôtre, et si nous pouvons dénoncer ses aspects négatifs, nous devons aussi énoncer des pistes de travail, rester constructifs, entretenir l'espoir – autrement dit, imaginer comment saisir le meilleur de notre modernité pour en faire une alliée. En nous demandant: «Où réside le meilleur de la modernité?», nous souhaitons donner à la culture la possibilité de formuler une réponse qui aille dans le sens des mouvements d'humanisation et d'émancipation que requiert la naissance du sujet.

Par le présent rapport, nous appelons ainsi à une politique culturelle consciente du rôle que peut jouer l'éveil culturel et artistique des tout-petits dans le lien à leurs parents, en faveur de la construction de l'enfant et du soutien aux parents.

Mettre un frein à ce que certains nomment la «civilisation mécanique» est au cœur de notre mission, afin d'affirmer que notre condition humaine n'est pas sans conditions.

Et il y a urgence. Urgence à re-nourrir substantiellement nos tout-petits. Comme les enfants de l'après-guerre ont été nourris de lait, les bébés de la société hypermoderne doivent l'être de ce lait symbolique qu'est le lien humain. Ce n'est pas avec des objets que le bébé veut communiquer, mais avec d'autres sujets, lesquels doivent lui proposer une véritable nourriture culturelle.

Orientation stratégique

Notre stratégie vise à promouvoir et à pérenniser l'éveil culturel et artistique en faveur de l'enfant dans le lien à ses parents (ECA-LEP) et à en faire un axe fort de politique publique. Nous nous associons à l'esprit des travaux de France urbaine, qui déposait en mai 2008 son rapport «Réussir la généralisation de l'éducation artistique et culturelle (EAC)⁷», avec un slogan ambitieux: «100% des jeunes touchés par un dispositif d'éducation artistique et culturelle». À partir des trois mêmes lettres – E, A et C, le E d'«éducation» étant remplacé par le E d'«éveil» –, notre sigle – ECA – porte une ambition politique tout aussi grande et propose que l'éveil précède l'éducation. Pour que l'éducation artistique et culturelle prenne sens, il est nécessaire de l'inscrire dans un continuum qui s'origine dans l'éveil. Démocratiser l'éveil artistique et culturel demande de l'inscrire dans le quotidien des familles, d'aller là où sont les jeunes enfants et leurs parents, de viser un développement massif de l'éveil culturel et artistique.

Notre approche intégrative se fonde sur une compréhension des enjeux du développement de l'enfant et de ses besoins fondamentaux, qui dépassent les préoccupations nutritionnelles et médicales. Même dans les situations d'urgence où les actions sanitaires sont essentielles, nous souhaitons que le fait d'être nourri culturellement soit reconnu comme étant dans l'intérêt du lien parent-enfant.

À l'heure où le bébé est une «personne», un «sujet», nous proposons d'inscrire dans nos programmes de lutte contre la pauvreté des actions sanitaires et culturelles. Les unes ne vont pas sans les autres. Fournir des couches, des vêtements, du lait, est fondamental au même titre qu'apporter des temps d'éveil si nous voulons que nos enfants gardent le désir de vivre et de devenir.

C'est pourquoi, en matière de politiques en faveur de l'enfance et de la parentalité, nous défendons le rapprochement des ministères par des conventions d'action coordonnées issues d'une réflexion commune posant les initiatives d'ECA-LEP comme une obligation, et non comme une option.

Ces politiques auraient le mérite de positionner le bébé et ses parents au centre de nos engagements. Elles mettraient en œuvre une approche de Santé Culturelle en trois temps, que nous désignons par les trois A:

- ① Attendre
- ② Accueillir
- ③ Accompagner

Nous pourrions ainsi penser l'association santé-culture ① pendant l'attente de l'enfant, ② à sa naissance et ③ dans l'accompagnement des trois premières années de la vie familiale.

«Un bébé tout seul, ça n'existe pas», selon la célèbre phrase de Donald Winnicott. Il soulignait par là que le bébé est un être relationnel que nous devons

5 Sophie Marinopoulos, «La médecine de l'être», *op. cit.*

6 «Les Pâtes au beurre», à Nantes (association PPSP - «Les Pâtes au Beurre»), sont un lieu d'accueil gratuit, anonyme et sans rendez-vous destiné aux parents, avec ou sans leurs enfants, quel que soit l'âge de ces derniers. En 2017, 4 500 personnes s'y sont présentées. Voir www.lespatesaubeurre.fr.

Notons aussi l'existence des REAAP (réseaux d'écoute, d'appui et d'accompagnement des parents), tenus par la CNAF sur tout le territoire. → Annexe 38

7 Rapport d'étude de l'INET-France urbaine, «Réussir la généralisation de l'éducation artistique et culturelle», 31 mai 2018, rédigé par Claire Aïtout, Olivier Mérot, Aurélie Pasquier et Noor-Yasmin Djataou.

reconnaître dans ses besoins de premiers liens. À propos de l'éveil culturel et artistique dans le lien à ses parents, l'ECA-LEP, nous poserons que :

Là où il y a des bébés, il doit y avoir de l'ECA-LEP.

Dans la présentation de notre stratégie d'ECA-LEP, nous proposons une première partie en deux volets : la partie A1 exposera les soubassements théoriques de notre projet. La partie A2 sera consacrée aux intuitions-observations et aux expériences des associations artistiques, des artistes, mais aussi des professionnels de l'enfance et des institutionnels.

Notre deuxième partie, la partie B, recueille les initiatives existantes en faveur de l'ECA-LEP et les présente dans un livret. Elle donne une visibilité à un ensemble d'initiatives inspirantes dans les régions, en faisant apparaître les structures porteuses et leur rôle dans le maillage territorial de l'ECA-LEP.

Notre troisième partie, la partie C, à partir de ces initiatives « inspirantes » va identifier les différents piliers d'une politique publique de l'ECA-LEP. Nous verrons ainsi quels sont les fondamentaux sur lesquels peuvent s'appuyer un schéma d'une politique publique en dégageant les conditions argumentées nécessaires et les travaux institutionnels pouvant valider les axes des 3A.

Dans notre quatrième partie, la partie D, nous proposons de construire une politique nationale culturelle à dimension sociale en faveur de l'ECA-LEP selon l'axe dit des « trois A ».

Plus largement cette quatrième partie engagera des propositions pour les grands textes internationaux des Droits de l'Homme, des Droits de l'enfant, et de l'OMS pour intégrer l'éveil dans les droits énoncés et faire connaître la Santé Culturelle.

Objectif de la stratégie nationale de l'ECA-LEP

La stratégie nationale pour promouvoir et pérenniser l'éveil culturel et artistique du tout-petit dans le lien à ses parents s'adresse aux décideurs politiques, aux directions régionales dans les domaines de la santé, de la culture et du social, ainsi qu'à tous types d'organisations, de fédérations et d'associations. Plus largement, il s'agit de défendre des arguments et des recommandations en faveur de l'ECA-LEP qui pourront être utilisés par le plus grand nombre. Ces arguments et recommandations pourront être repris par des protocoles interministériels, des guides, des services d'information ou encore des messages de prévention pour les familles.

Il s'agit aussi de faire reconnaître l'ECA-LEP que porte la Santé Culturelle comme un nouvel indicateur de richesse et lui donner toute sa dimension comme valeur sociale, comme indicateur de la qualité de la vie.

Les objectifs poursuivis sont donc :

- ⊙ D'inscrire l'ECA-LEP comme un nouvel indicateur de richesse
- ⊙ Reconnaître la culture dans son rôle d'humanisation
- ⊙ Défendre l'importance de l'ECA-LEP au regard des travaux sur le développement de l'enfant

- ⊙ Reconnaître le tout-petit comme un interlocuteur à part entière ayant des droits (cf. les droits de l'enfant) et comme un citoyen doté d'une appétence culturelle
- ⊙ Reconnaître l'ECA-LEP comme vecteur de santé ; inscrire la Santé Culturelle dans tous les textes de politique publique
- ⊙ Sensibiliser les décideurs politiques et les directions régionales à l'importance de l'ECA-LEP comme axe de développement de l'enfant et de soutien à la parentalité, en mettant en lumière les initiatives inspirantes
- ⊙ Renforcer l'ECA-LEP comme moyen de lutte contre les exclusions et les discriminations
- ⊙ Renforcer la présence de l'art et de la culture dans les services de la petite enfance
- ⊙ Donner aux associations historiques les moyens de préserver notre patrimoine culturel en organisant la préservation de leurs écrits
- ⊙ Soutenir les associations pour qu'elles puissent mener des actions sur tout le territoire
- ⊙ Défendre l'artiste comme un interlocuteur essentiel pour la Santé Culturelle des enfants
- ⊙ Construire une politique culturelle à dimension sociale sur l'ensemble du territoire
- ⊙ Créer des maisons « Culture et parentalité » pour favoriser l'ECA-LEP, à l'image des maisons des adolescents
- ⊙ Encourager la réalisation d'une cartographie de l'ECA-LEP sur tout le territoire
- ⊙ Défendre les liens entre l'ECA-LEP et les grands textes internationaux sur l'enfance
- ⊙ Favoriser la pluriculture de l'éveil pour lutter contre la monoculture de l'écran : faire reculer la place de l'écran dans la vie des très jeunes enfants (1 enfant sur 2 entre 0 et 3 ans, utilise un écran interactif nomade, seul dans 30 % des cas⁸) en démultipliant les actions d'ECA-LEP ;
- ⊙ Que l'ECA-LEP soit intégré dans les grands textes internationaux, textes garants des droits de tous les humains : droits de l'Homme, droits des enfants, texte de l'OMS

Pour une politique d'attention à l'ECA-LEP

Naître à la vie, naître à la culture, naître en humanité sont des processus indissociables. Nous sommes des êtres de langage, des êtres de récit qui recherchons sans cesse le sens de ce que nous vivons, partageons, construisons. Depuis toujours, nous inventons des supports de dialogue que l'art porte au fil des siècles dans un esprit de transmission. Préserver cette capacité à dire sous toutes les formes est central. Espèce fabulatrice, nous portons notre culture. Elle lie les femmes et les hommes entre eux de la naissance à la mort. Elle invente la famille, premier lieu social, lieu d'humanisation, d'inscription citoyenne. Une famille qui change, évolue, aspire à de nouvelles configurations, sans pouvoir échapper à ce qui la

définit: les liens. Nous sommes des êtres de relation, et le plus petit atome social est la relation.

Dans le cadre de notre mission, il est fondamental de garder en mémoire que le cerveau ne retient pas les connexions neuronales liées aux meilleures expériences relationnelles, mais celles liées aux plus fréquentes. D'où notre choix de porter le regard sur le lien parents-enfant de la naissance à 3 ans. C'est une volonté de politique culturelle, une politique d'attention à l'émergence de nos êtres.

« La politique est l'art de garantir une unité de la cité dans son désir d'avenir commun, son individuation, sa singularité comme devenir-un⁹. »

« L'une des premières questions que ne cesse de poser la politique est celle du lien social¹⁰. »

L'arrivée de l'enfant, la qualité de l'accueil de sa naissance, puis de son développement, sont au cœur de toutes nos missions démocratiques. L'enfance est un temps de la vie qui nous origine dans une histoire humaine commune, à partager. En prendre la mesure, c'est considérer l'enfant comme un citoyen à part entière, avec des droits qui doivent être appliqués. Alors que la Convention des droits de l'enfant énonce toutes les conditions qui garantissent sa construction et son bien-être, force est de constater que ces droits, bien acquis sur le principe, sont insuffisamment pris en compte dans nos pratiques, tout particulièrement en ce qui concerne le très jeune enfant, avant la scolarisation. Notre mission souhaite s'engager pour des propositions internationales visant à introduire, au côté du droit à l'éducation des enfants, leur droit à l'éveil.

Pour donner toute sa force à l'ECA-LEP, nous devons promouvoir une approche culturelle dès la naissance, une approche qui porte clairement le message de notre appartenance culturelle dès l'aube de la vie et qui défende les valeurs attachées à la *politique d'attention* que nous appelons de nos vœux : solidarité, égalité, mixité sociale, lutte contre la discrimination, éducation populaire.

À l'image de l'écologie, qui vise à « éviter l'extinction du vivant¹¹ », selon Dominique Bourg, professeur à l'université de Lausanne, la culture, dans son attention au lien parents-enfant, cherche à préserver les conditions vitales à la construction du sujet et s'affirme comme gardienne des relations.

Cette approche des liens précoces de l'enfance que nous défendons dans ce rapport participe à l'objectif social de « bien vivre » que réclament les sociétés dites de transition dans lesquelles la France s'inscrit. Dans leur éthique, ces sociétés reconnaissent les acteurs sociaux travaillant sur l'axe des politiques des temps de vie – de l'accompagnement de la naissance jusqu'à la mort – comme des anticipateurs, nécessaires à des sociétés du bien vivre.

Pour notre part nous y associons les artistes qui par leur approche sensible des enjeux des relations humaines, traduisent cette part intime qui relie les êtres entre eux. Ils sont indispensables à toute société et en

sont les garants car « grâce à l'acte de l'artiste surgit dans le monde quelque chose de nouveau, qui introduit des transformations au-delà de toute explication. L'acte artistique touche à tout ce qui échappe à la pensée. Il permet pourtant d'y accéder et de métamorphoser ce qu'il touche ». ¹²

Et l'appel à la transformation est au cœur d'une société qui s'engage pour que 100% des enfants bénéficient de l'ECA-LEP.

9 Bernard Stiegler, « De la misère symbolique », *Les Cahiers d'éveil*, n°3, 2005

10 Stéphane Habib, *Faire avec l'impossible. Pour une relance du politique*, Hermann, 2017.

11 Dominique Bourg, *Une nouvelle Terre. Pour une autre relation au monde*, Desclée de Brouwer, 2018.

12 François Ansermet in Prune Nourrit « serendipity », éditions Actes Sud, 2018.

A

Arguments théoriques en faveur de l'ECA-LEP



I. Vers un nouveau regard sur la culture

I.1 L'enfance dans la culture: une préoccupation vieille d'un demi-siècle

Après la constitution en 1959 d'un ministère chargé spécifiquement des affaires culturelles et confié à André Malraux, avec pour objectif de démocratiser la culture, la création du Fonds d'intervention culturelle (FIC) en 1971 a permis à Jacques Duhamel de concrétiser l'accès à la culture dans le quotidien de chacun. Pour lui, la dimension interministérielle était nécessaire à la politique culturelle, et le FIC en a favorisé la pratique en nouant sur le terrain des contrats avec les collectivités locales, en lançant de nombreuses opérations pour tous publics, en ouvrant des bibliothèques (Clamart), en sensibilisant les enfants à l'art en milieu scolaire (les Musicoliers), en créant des liens entre la culture et le cadre de vie (aménagement d'espaces publics de jeu pour les enfants), enfin en ouvrant la culture aux populations défavorisées et en mettant sur pied des programmes d'habitat, vie sociale, aménagement du territoire...

Entre 1977 et 1979, les premières actions en direction des tout-petits voient le jour avec l'opération «Ateliers des tout-petits», menée par l'Assistance éducative et recherche (AER) à destination d'enfants handicapés de moins de 6 ans et de leurs parents dans des crèches, des écoles maternelles et des centres spécialisés.

À partir des années 1980, le FIC s'engage pour des actions dans les PMI (services de protection maternelle et infantile) et soutient les opérations lancées par ACCES pour le livre, par Enfance et Musique pour l'éveil musical, par l'ADEC pour la danse, par le MIRE (Mouvement d'information et de réflexion sur l'enfant) pour l'ouverture de la maison des parents du XVII^e arrondissement de Paris, mais aussi de lieux d'éveil en zones rurales.

On voit comment la culture a pris sous son aile la question de l'enfance en l'associant aux thèmes chers au FIC — la présence culturelle dans les quartiers défavorisés et en milieu rural, le soutien aux situations de handicap —, avec le souci d'accompagner les collectivités locales dans la promotion de cette politique globale.

En 1983, reprenant les principales orientations du FIC, la DDC (Direction du développement culturel) signe un protocole d'accord avec le ministère de l'Éducation nationale. En 1986, après la disparition de la DDC, la politique petite enfance du ministère de la Culture est reprise par la nouvelle Délégation aux enseignements et aux formations (DEF).

En 1989, le ministère de la Culture engage avec le ministère de la Famille une politique commune d'éveil culturel et artistique du jeune enfant.

Le protocole signé en juin 1989 affirme la nécessité d'intégrer des activités d'éveil culturel et artistique dans le projet éducatif des lieux d'accueil des jeunes enfants et d'impliquer les familles dans leur mise en œuvre. Ce protocole encourage la participation des professionnels du secteur culturel à la formation initiale et continue des personnels de la petite enfance, et soutient aussi les actions exemplaires qui, dans les lieux d'accueil des tout-petits, mettent l'accent sur la dimension culturelle.

Cependant, dès 1990, les crédits consacrés à la politique petite enfance par le ministère de la Culture sont déconcentrés. L'idée générale est de soutenir les DRAC dans la mise en œuvre de cette politique en région. Cette nouvelle organisation demande une coordination DRAC-DDASS (directions départementales des affaires sanitaires et sociales) qui ne se fait pas sans difficultés. Toutefois, les initiatives se poursuivent, et l'on voit notamment la publication de la brochure «Abécéd'Art. Éveil culturel et petite enfance», qui s'adresse conjointement aux professionnels du secteur culturel et à ceux des structures d'accueil petite enfance. Un recensement des actions d'éveil culturel et artistique pour les jeunes enfants est proposé, démontrant la richesse des initiatives.

À la fin du quinquennat de François Hollande, un nouveau protocole¹³ d'accord sur l'éveil artistique et culturel du jeune enfant, signé par Audrey Azoulay, ministre de la Culture, et Laurence Rossignol, ministre de la Famille, de l'Enfance et des Droits des femmes, confirme l'importance de l'éveil artistique et culturel dans la qualité de l'accueil de la petite enfance. Un cadre national pour l'accueil du jeune enfant¹⁴ est signé en 2017, s'organisant autour de «Dix grands principes pour grandir en toute confiance». Le cinquième principe concerne l'éveil artistique et culturel du jeune enfant et fait actuellement l'objet d'un travail d'élaboration. Le sixième principe joint la nature aux questions d'éveil.

I.2 La culture pour les tout-petits aujourd'hui?

Lors des auditions des associations artistiques et culturelles, des artistes, des compagnies, des professionnels de l'enfance, des DRAC et des institutions, tous ont appelé à davantage de cohérence et ont affiché leur volonté de faire évoluer

13 *Pour l'éveil artistique et culturel des jeunes enfants, Protocole d'accord entre le ministère de la Culture et de la Communication et le ministère des Familles, de l'Enfance et des Droits des femmes, 20 mars 2017. → Annexe 4*

14 *Cadre national pour l'accueil du jeune enfant, ministère des Familles, de l'Enfance et des Droits des femmes. → Annexe 5*

la culture pour les tout-petits. Si les échanges soulignent l'existence d'un mouvement général en faveur de la petite enfance, il est observé que, paradoxalement, la culture pour les bébés reste un sujet délicat à défendre. Les acteurs de terrain s'entendent opposer des réponses lourdes de sens: «superflu», «pas dans les priorités», «ça ne sert à rien»... Ils font donc le constat d'un écart fort entre ce qui est préconisé, ce qui est déclaré et ce qui est mis en action. Ce décalage entraîne chez eux de nombreuses déceptions et un grand sentiment de fatigue, tout particulièrement chez les artistes, dont les créations sont peu écoutées et rarement retenues dans les programmations.

Pour lutter contre la discrimination dans l'accès à la culture dont souffre un pan de notre population, à savoir les bébés, **la mission formule les préconisations suivantes:**

Préconisation n°1

La mission préconise que les pouvoirs publics reconnaissent l'éveil culturel et artistique (ECA) de l'enfant de la naissance à 3 ans comme un axe de santé, et l'éveil culturel et artistique dans le lien enfant-parents (ECA-LEP) comme un axe de prévention et de soutien à la parentalité. Ainsi, la mission encourage à un découplage des ministères afin d'instaurer la plus vaste communication possible et de sensibiliser l'ensemble de la société à la place de l'enfant et à ses besoins fondamentaux en matière d'ECA.

Préconisation n°2

La mission préconise qu'une politique publique en faveur de l'ECA et de l'ECA-LEP soit mise en place sur tout le territoire et soit reconnue comme une priorité conforme aux droits de l'enfant. L'éveil ainsi développé pour les enfants de la naissance à 3 ans permettra que des programmes d'éducation artistique et culturelle prennent ensuite le relais. L'éveil préexiste à l'éducation.

Préconisation n°3

La mission préconise la prise en compte par l'État du fait que l'ECA-LEP est une approche universelle de l'enfant et de ses parents, qu'il est source d'égalité, de lutte contre la discrimination, et porte l'espoir d'une pacification des liens.

1.3 Un triptyque: culture-bébé-démocratie

Notre mission en faveur de l'ECA-LEP s'inscrit dans l'esprit des années 1970, avec l'apport majeur de Jacques Duhamel pour l'élargissement des préoccupations de la culture. Nous le synthétiserons par une affirmation: *Le bébé a un rôle crucial à jouer dans notre agora démocratique*¹⁵.

Si nous sommes tous d'anciens bébés privés de souvenirs conscients par notre amnésie infantile, le regard que nous portons sur nos tout-petits est révélateur de nos origines communes. En prendre soin, c'est prendre soin de tous.

En accordant au bébé l'intérêt qu'il mérite, nous reconnaissons implicitement son pouvoir d'influencer positivement nos multiples débats philosophiques, éthiques et juridiques: penser l'attente de l'enfant, se préoccuper de sa naissance, accorder de l'importance aux premiers liens sont autant de sujets qui nous mobilisent. Regarder un bébé, c'est regarder une part de soi, un commencement de notre humanité.

À cet égard, les controverses que suscite la procréation médicalement assistée sont source d'enseignements. Car ce n'est pas tant l'existence de la technique qui fait naître le conflit entre ceux qui veulent l'autoriser largement et ceux qui posent des interdictions drastiques, mais bien le fait que nous touchons directement à notre condition native. Plus précisément, la technique s'immisce dans nos récits modernes d'enfantement. Si c'est la technique qui est attaquée dans la réalité, nous devons admettre notre crainte abyssale de voir qu'elle touche au cœur même de notre «espèce fabulatrice» (pour reprendre le terme de Nancy Huston) — la crainte de ne plus pouvoir se dire, se raconter, s'inscrire dans une histoire narrative. C'est d'ailleurs la réponse première de tous ceux qui utilisent la technique: ils assurent qu'ils vont «tout dire» à l'enfant. Un récit de réalité qui explique la procréation tout en laissant hors les mots le récit de l'enfantement, celui qui lie réalité imaginaire et symbolique. Alors, la crainte jamais directement énoncée demeure: pourrions-nous encore donner du sens à nos naissances? Pourrions-nous encore construire nos récits, nous, êtres culturels pris dans des liens symboliques complexes? Reconnaissons donc que le petit humain, avant même d'être conçu, nous plonge au cœur de notre culture humaine. Il nous garde éveillés sur notre condition culturelle et permet que cela «se parle».

Une autre démonstration en forme d'interrogation vient souligner le rôle de la culture dans nos sociétés: *de quoi dépend-on pour se sentir en vie ou réel?* La réponse est un constat: la vie ne se définit pas seulement par l'aptitude autonome à respirer. La vie est un éveil où le petit homme doit pouvoir être aspiré dans un désir d'existence transmis par ceux qui s'engagent auprès de lui, ses parents, et dans lequel il est acteur à part entière. Parents des soins, de la protection, de la stimulation, de la projection, mais aussi parents symboliques qui pensent l'enfant dans son devenir et lui donnent le bagage affectif pour qu'il puisse grandir. L'existence est relationnelle, et une attention démocratique est nécessaire pour nourrir cette appétence à vivre. L'ECA-LEP en est un axe fort.

Enfin, prenant appui sur les mots de la philosophe Marie-José Mondzain, nous souhaitons ajouter: «La culture est polyglotte, la dictature ne connaît qu'une langue¹⁶.»

15 Interpellation énoncée par Sylvain Missonnier à propos des fœtus dans «Le premier chapitre de la vie? Nidification fœtale et nidation parentale», *La Psychiatrie de l'enfant*, 2007/1 (vol. 50), p.61-80.

16 Marie-José Mondzain, *Confiscation. Des mots, des images et du temps*, Les Liens qui Libèrent, 2017.

I.4 Lutter contre la malnutrition culturelle

La malnutrition physique des enfants est bien connue. La malnutrition culturelle, en revanche, est méconnue sous cette appellation, mais nombreux sont ceux qui reconnaîtront ses effets.

De quoi s'agit-il ?

Il est nécessaire, dans un premier temps, de situer l'origine de ce concept dans mon expérience clinique de plus de trente ans. Celle-ci englobe à la fois un travail de consultations, d'écoute de parents, de thérapies d'enfants, et un engagement parallèle depuis 1999 dans un lieu d'accompagnement des familles que j'ai créé. Ce lieu s'appelle « Les Pâtes au beurre¹⁷ », car il s'agit d'une cuisine où chacun peut venir se poser et se restaurer psychologiquement. Gratuit, anonyme et sans rendez-vous, c'est un endroit où les familles se présentent librement, avec ou sans leurs enfants et quel que soit l'âge de ces derniers, pour chercher du soutien quand elles se sentent prêtes à parler. C'est un espace solidaire, ouvert à la mixité sociale et culturelle, dans un souci d'égalité et de lutte contre les discriminations. Au fil des ans, les parents ont créé une relation de confiance avec ce lieu et ses équipes de psychologues et psychomotriciens.

Ma clinique et des centaines d'autres expériences de cliniciens au niveau national et international constituent un véritable laboratoire pour nos réflexions communes. Elles nous permettent de noter un certain nombre de comportements infantiles plus prégnants dans les modes de vie qui ont émergé au cours des trois dernières décennies. Des modes de vie qui associent opulence et pauvreté au-delà de toute considération socio-économique, ce qui me conduit à parler de *malnutrition culturelle*. Il s'agit d'un mal-être invisible exprimant un manque d'expériences qui fragilise la connaissance de soi et la reconnaissance des autres.

Cette malnutrition nouvelle sévit dans nos sociétés modernes au milieu même du confort matériel et de l'hyperconsommation. L'opulence est son terreau : écrans, accumulation d'objets et de jouets, perte de contact avec la nature, manque d'expériences d'éveil, diminution du temps de jeu libre... Tout cela a une forte incidence sur le « grandir » du très jeune enfant.

À des fins de simplification, examinons la place du jouet dans nos sociétés occidentales. La très grande majorité des enfants, y compris dans les milieux dits populaires, possèdent de nombreux jouets. Cette profusion est devenue chose courante dans tous les foyers, pourtant les parents ne cessent de nous rapporter que les enfants jouent de moins en moins avec tous ces jouets. Cela rejoint les observations des spécialistes de l'enfance, qui notent que les très jeunes enfants, par exemple, ne manipulent les jouets que pour très vite les délaissés. Ils perdent leur appétence à les apprivoiser, à entrer dans une découverte ludique soignée de leur construction interne. La relation à l'objet et sa découverte, qui offrent à l'enfant l'expérience de ses ressources, est délaissée au profit de la possession de l'objet. Cette consommation frénétique qui procure en abondance des possibilités de « posséder » ne s'accompagne pas toujours d'une expérience de soi ni d'une construction

interne de ses ressources. Il en est de même avec les activités de loisirs, qui viennent prendre une place occupationnelle. Il faut « faire quelque chose », l'ennui étant prohibé. Nous ne percevons plus l'espace laissé par l'ennui comme un temps de recherche, un exercice de la capacité enfantine à trouver une activité, c'est-à-dire à aller puiser en soi, en laissant son imaginaire se mettre au service de sa vie cognitive.

Or, pour grandir, l'enfant a besoin de multiplier les expériences sensorielles, émotionnelles, affectives, motrices, langagières, des expériences qui prendront appui sur son corps en mouvement. Corps libre d'agir, d'inventer, de créer, dans un temps qui est propre à chaque enfant. L'expérience est toujours singulière.

Les enfants de nos sociétés perdent le contact avec leur corps en mouvement, car les règles sécuritaires de la petite enfance organisent l'espace des enfants en répondant aux angoisses des adultes, au détriment des besoins premiers de l'enfant. Ils perdent aussi le contact avec l'espace que propose la nature, avec le temps de l'ennui, avec l'émergence de leur imaginaire à l'origine de leur pensée. Or le corps est pensée, et la pensée est corporelle, comme le soulignent de nombreux auteurs cliniciens de l'enfance auxquels je m'associe.

Bien entendu, il ne s'agit pas de recommander la confiscation des jouets, qui sont source de joie pour l'enfant quand il les reçoit, mais de comprendre que l'opulence matérielle, si elle n'est pas accompagnée de relations, est synonyme de privation. Beaucoup de parents se plaignent de leurs enfants qui « ont tout » et ne « savent pas s'occuper seuls ». En effet, le « jouet », comme l'« objet » ou l'« activité », ne nourrit pas l'enfant en soi. Nous rejoignons à ce sujet Maria Montessori quand elle déclare : « Les objets [...] doivent être “présentés”, offerts comme un présent, œuvre et source de culture, [...] ouvrant la voie à une activité humanisante pour l'enfant. »

L'expérience reste au cœur de la vie d'un enfant et demande, dans un premier temps, une présence. Dans le « trop », l'enfant ne peut pas vivre une expérience sereine tant il est excité par la profusion d'objets et, simultanément, par le sentiment d'être livré à cette profusion. Nous mesurons alors à quel point des expressions antinomiques peuvent s'associer. Ils ont tout et rien en même temps. Ils font et ne réalisent rien en même temps. Ils sont entourés et seuls en permanence.

Nous voyons ainsi se dessiner deux niveaux de l'existence : un niveau visible, que nous pourrions dire social, et l'autre, invisible, lié à la vie interne, psychique. C'est cette part invisible qui appartient au processus d'humanisation que nous devons préserver. C'est l'objet de notre culture.

Argument en faveur de l'ECA-LEP

L'ECA-LEP s'adresse à l'enfant en appétence de liens. Il se situe dans la relation et l'expérience, et non dans la consommation. Ainsi, il apporte la nourriture sensorielle, émotionnelle, langagière, relationnelle, indispensable à la construction des ressources internes du tout-petit.

Être privé d'expériences de soi, donc de ressources internes, entraîne un ensemble de conséquences qui expliquent les mots que nous prononçons à propos des enfants d'aujourd'hui. Ils sont dits

maladroits, pris dans des problèmes d'attention, de concentration, de repères spatio-temporels, avec des incidences sur l'accès au monde des mathématiques et de l'abstraction, sur le développement langagier, la narrativité, la capacité à structurer son langage, la compréhension de la langue et de ses règles.

Notre modernité, aveuglée par ses ambitions, ne veut pas voir ce qu'elle induit chez le petit humain. Elle ignore qu'elle séquestre une nourriture essentielle de l'enfance, une nourriture avant tout culturelle. Elle voit l'enfant comme un adulte en miniature, dans une logique «adulto-morphique», et non comme un adulte en devenir. Ces manifestations de l'enfance s'inscrivent pour moi dans le spectre des manifestations de malnutrition culturelle.

Argument en faveur de l'ECA-LEP

L'ECA-LEP encourage à regarder l'enfant comme un être en devenir, et non comme un adulte en miniature. L'ECA-LEP lutte contre l'adulto-morphisme en pensant l'enfant dans sa construction, dans le mouvement de son grandir.

Nous devons prendre cette question à bras-le-corps et réaliser à quel point l'ECA-LEP est un allié pour lutter contre la malnutrition culturelle. Notre vigilance sera salutaire et viendra contrer les maux de nos enfants (troubles du langage, difficultés scolaires, tentatives de suicide chez les 8-12 ans, addictions...).

La réflexion de Majid Rahnema, dans son essai *Quand la misère chasse la pauvreté*¹⁸, illustre parfaitement cette question de l'opulence et de la pauvreté. Ce livre est une grande source d'inspiration pour nos travaux, car il souligne l'importance de préserver nos richesses relationnelles. Majid Rahnema constatait que, pendant des millénaires, les modes de vivre et de produire de nos sociétés étaient restés basés sur la simplicité et des rapports de convivialité. Mais un tournant est survenu, et nous sommes passés à une économie productiviste et à une quête du profit individuel. Des femmes et des hommes qui, jusqu'alors, avaient vécu avec la quantité suffisante pour subvenir à leurs besoins et s'étaient inscrits dans des relations sociales et solidaires se sont brusquement vus projetés dans de nouvelles pauvretés.

Pour Majid Rahnema, l'apparition de la pauvreté modernisée repose sur la prolifération de besoins induits, socialement fabriqués, qui s'accompagne, pour la plupart des humains, de l'impossibilité de les satisfaire : «La pauvreté conviviale est propre aux sociétés dites vernaculaires (c'est Ivan Illich qui pour la première fois a utilisé ce terme au lieu de sociétés traditionnelles), des sociétés qui ont un caractère organique, où il n'y a pas encore des individus au sens moderne du mot, mais des *sujets* (*subjectum* ou soumis à quelque chose), dans un corps social dont ils sont les *membres*. Cette catégorie de pauvreté n'est pas choisie, mais vécue comme une pratique de bon sens, face à la nécessité. Il s'agit là d'une condition fondée sur les principes de simplicité, de frugalité, de partage et de considération pour ses prochains. Elle traduit ce concept que les Iraniens appellent le *qana'at* (le contentement de ce qu'on a et de ce qui est

perçu comme la part de chacun dans l'ordre cosmique). Elle représente une éthique et une volonté de vivre ensemble, selon des critères culturellement définis de justice, de solidarité et de cohésion sociale. Ce type de pauvreté a été le lot de toutes les populations du monde pré-industriel : tirer le meilleur parti de ce qu'elles avaient ou pouvaient avoir en commun. Les sociétés vernaculaires représentaient des microcosmes dont la richesse relationnelle était garante d'une vie équilibrée, bien qu'empreinte de frugalité¹⁹.» Et d'ajouter : «Pour Thomas d'Aquin, la pauvreté représentait le manque de *superflu*, la misère, le manque du nécessaire.»

Par ce regard posé sur les sociétés traditionnelles, Majid Rahnema appelle à une meilleure compréhension de notre approche économique afin de lutter intelligemment contre les problèmes que créent nos modes de vie et d'inventer des solutions adaptées à notre modernité.

Bernard Stiegler, lui, parle de «misère symbolique» à propos des industries qui développent une manière de nous faire adopter des comportements de consommation en fonctionnalisant la dimension esthétique de l'individu (c'est-à-dire son rapport au sensible). Notre part singulière, que nous devons à la singularité des objets avec lesquels nous sommes en relation, est pervertie par les objets industriels, standardisés. À ses yeux, «les techniques audiovisuelles du marketing conduisent à faire que progressivement mon passé vécu, à travers toutes ces images et ces sons que je vois et j'entends, tend à devenir le même que celui de mes voisins [...] mon passé étant de moins en moins différent de celui des autres parce que mon passé se constitue de plus en plus dans les images et les sons que les médias déversent dans ma conscience, mais aussi dans les objets et les rapports aux objets que ces images me conduisent à consommer, il perd de sa singularité, c'est-à-dire que je me perds comme singularité²⁰».

Pour en revenir à la question de nos enfants et du paradoxe dans lequel ils vivent, nous insistons sur le rôle indispensable de l'ECA-LEP dans les réponses que nous pouvons y apporter ensemble. L'ECA-LEP ne cherche pas la profusion ou la consommation, mais bien la *relation*. L'artiste propose par son art un temps d'éveil qui nourrit la relation, laissant à l'enfant et à ses parents le choix de s'y inscrire à leur rythme et sous une forme qui leur est propre. La culture dans cette période de la vie est une proposition.

Argument en faveur de l'ECA-LEP

L'ECA-LEP reconnaît le bébé comme acteur de la relation et s'adresse à son aptitude à communiquer corporellement en prenant appui sur son parent. L'ECA-LEP, en proposant des œuvres originales, lutte contre la misère symbolique qu'induit la consommation d'objets standardisés.

18 Majid Rahnema, *Quand la misère chasse la pauvreté*, Actes Sud, 2003.

19 Majid Rahnema, «Quand la misère chasse la pauvreté», *Revue Quart Monde*, «Reconsidérer la pauvreté?», n° 192, 2004.

20 Bernard Stiegler, *De la misère symbolique*, Les Cahiers d'éveil, Enfance et Musique n° 3, 2005.

Préconisation n°4

La mission préconise de généraliser et pérenniser progressivement l'instauration de l'ECA et de l'ECA-LEP dans les lieux d'accueil de la petite enfance et les espaces familiaux — PMI, centres sociaux, RAM, LAEP — afin de pallier les effets de la malnutrition culturelle. Par cette approche, c'est l'enfant dans son «grandir», le parent dans sa transformation et le lien dans sa temporalité qui seront reconnus et pris en compte.

Préconisation n°5: La mission préconise d'inscrire les artistes comme des partenaires des professionnels de la petite enfance, participant au développement global de l'enfant dans sa dynamique relationnelle.

I.5 La responsabilité des écrans dans la malnutrition culturelle

I.5.1

Les écrans et le numérique

Au premier trimestre de 2016, la Fondation pour l'enfance²¹ a organisé des ateliers de travail qui ont réuni une trentaine de participants, dont l'auteur de ce rapport. Venus d'horizons variés, nous étions invités à partager nos connaissances sur le sujet «L'enfant et le numérique». Dans un premier temps, nous nous sommes concentrés sur les conditions d'accès, les différents contenus disponibles, l'accompagnement et les multiples conséquences du numérique sur les enfants de 0 à 6 ans. Puis nous avons abordé les mêmes questions pour les enfants de 7 à 10 ans. Il en est ressorti un livret sur la vie numérique des tout-petits en deux volets: une partie «Constats» et une partie «Plan d'action».

Pour la partie «Constats», dix points ont été identifiés:

- ⊙ On observe un abaissement constant de l'âge auquel les enfants accèdent régulièrement, seuls ou accompagnés, au numérique.
- ⊙ Il est important de se concentrer sur les enfants de moins de 10 ans, pour lesquels les enjeux numériques, les conditions d'usage et les réponses apportées sont peu développés.
- ⊙ Au sein de cette tranche d'âge, il convient de se pencher en particulier sur les 0 à 6 ans. Les 0 à 3 ans montrent un vif intérêt pour le numérique, et les 4 à 6 ans y sont totalement plongés.
- ⊙ Il apparaît clairement que les 0 à 6 ans sont délaissés par les recherches ainsi que par les politiques éducatives et publiques, alors qu'ils constituent une cible commerciale de premier plan.
- ⊙ Les connaissances sur les effets physiques et psychiques du numérique sur les jeunes enfants sont sans cesse mises en avant, mais insuffisamment étayées.
- ⊙ Les enfants fréquentent et explorent le numérique alors même que certains acquis

indispensables à leur développement (sensoriels, moteurs, psychiques, relationnels) ne sont pas assurés.

- ⊙ Un suréquipement numérique peut masquer un sous-investissement éducatif.

Les adultes reconnaissent la place du numérique dans la vie des enfants sans vraiment avoir de repères sur l'utilisation en fonction des âges et des besoins de l'enfant.

- ⊙ Un usage intense peut conduire à un risque notable d'isolement. Quels que soient ses atouts, le numérique ne se substitue pas à la présence des adultes ni à la diversité des échanges avec eux.
- ⊙ La protection précoce de l'identité numérique est quasi inexistante, de même que la sensibilisation des parents et des professionnels de l'enfance à cet impératif. Un sujet d'autant plus délicat qu'il n'existe pour ainsi dire pas de dispositions légales et réglementaires s'appliquant aux mineurs, ni de contrôles, ni de formations adéquates proposées aux adultes.

De ces constats, la Fondation pour l'enfance a déduit un ensemble de préconisations:

- ⊙ Pas de numérique sans la présence des adultes.
- ⊙ Apprendre à connaître les pratiques familiales, les parents étant souvent surconnectés.
- ⊙ Proposer des règles simples applicables en famille.
- ⊙ Le numérique n'apprend pas tout.
- ⊙ Fixer des limites et des régulations plutôt que des interdits.
- ⊙ Réserver aux enfants des moments et des espaces de créativité et de liberté hors du numérique.
- ⊙ Définir clairement ce dont un enfant a besoin en fonction de son âge.
- ⊙ Évaluer la qualité des contenus, leur adéquation à l'âge et aux besoins de l'enfant.
- ⊙ Informer sur les produits qui répondent à l'intérêt de l'enfant afin de permettre aux adultes de faire un choix.
- ⊙ Instaurer dès la naissance le droit à l'identité numérique de l'enfant, étoffer les dispositions juridiques qui s'y appliquent, favoriser leur connaissance et leur respect par les adultes. Fixer un cadre pour la collecte et l'utilisation des données personnelles des mineurs.

Ces préconisations, que nous qualifierions de modérées, permettent de poser des limites et d'acter les besoins de l'enfant. Nous y souscrivons.

Ne pas diaboliser les écrans, maintenir en tant que parent une relation avec l'enfant en l'accompagnant dans ses choix, inscrire des moments d'activités extérieures, de jeux, d'interactions avec ses pairs: ce sont autant de points que nous défendons. La diabolisation de l'écran ne permet pas de «penser l'écran». Nous devons ensemble prendre conscience que l'écran, quel qu'il soit, ne doit pas priver l'enfant d'une vie relationnelle. L'enfant ne doit pas s'enfermer avec les écrans.

Les pédiatres, à travers l'AFPA (Association française de pédiatrie ambulatoire)²², ont suivi dès 2011 les préconisations de Serge Tisseron²³. Ils expliquent ainsi que les écrans sont d'extraordinaires supports de divertissement et d'éducation... à condition d'être découverts au bon moment et dans de bonnes conditions.

Serge Tisseron a édicté la règle des «3-6-9-12» pour sensibiliser les parents à la nécessité de prévenir les abus et les mésusages des écrans :

- ⊙ Pas d'écran avant 3 ans, ou en tout cas à éviter le plus possible. En effet, de nombreux travaux montrent que l'enfant de moins de 3 ans ne gagne rien à la fréquentation des écrans²⁴.
- ⊙ Pas de console de jeu portable avant 6 ans. Dès que les jeux numériques sont introduits dans la vie de l'enfant, ils accaparent toute son attention, et cela se fait évidemment aux dépens de ses autres activités. En outre, avant que l'enfant sache lire, n'autoriser que les jeux sensori-moteurs et basés sur la stéréotypie motrice²⁵.
- ⊙ Pas d'Internet avant 9 ans, et un Internet accompagné jusqu'à l'entrée au collège. L'accompagnement des parents ne vise pas seulement à éviter que l'enfant soit confronté à des images difficilement supportables. Il doit lui permettre d'intégrer trois règles essentielles à propos d'Internet : tout ce que l'on y met peut tomber dans le domaine public ; tout ce que l'on y met y restera éternellement ; tout ce que l'on y trouve est sujet à caution, parce qu'il est impossible de savoir si c'est vrai ou si c'est faux.
- ⊙ Internet seul à partir de 12 ans, avec prudence. Là encore, un accompagnement des parents est nécessaire. Il faut définir avec l'enfant des règles d'usage, convenir d'horaires prédéfinis de navigation, mettre en place un contrôle parental...

Si la règle des «3-6-9-12» est nécessaire, elle n'est pas suffisante. Cadrer le temps d'écran, et cela à tout âge, est essentiel. Entre 3 et 5 ans notamment, les enfants n'ont rien à gagner à passer plus d'une heure par jour devant un écran. Par ailleurs, ils doivent bénéficier d'une éducation qui leur permette de comprendre les conditions de production des divers médias et leurs modèles économiques : c'est le rôle de l'institution scolaire.

Les écrans doivent être encadrés dès l'enfance, et l'enfant doit être éduqué aux médias. La règle des «3-6-9-12» est une pièce majeure de ce dispositif, mais une pièce seulement.

Ces propositions formulent des mises en garde et rejoignent notre volonté de mettre de la pensée sur les effets des écrans sur les très jeunes enfants. Mais,

en entendant des parents toute la journée dans notre lieu d'accueil ou en consultation, nous mesurons à quel point ils se sentent démunis, pris dans une vie trépidante et compliquée qui les conduit à autoriser l'écran à leur enfant même lorsqu'ils sont informés des effets délétères que provoquent les excès.

Le plus souvent, leurs confidences nous révèlent que l'écran sert de baby-sitter, mais aussi qu'il répond à leur angoisse quand ils imaginent à quoi s'occuperait l'enfant livré à lui-même : « Comme ça, je sais où il est » ; « Quand il est devant l'écran, je peux aller m'occuper de la maison ou prendre une douche » ; « Au moins, il ne fait pas de bêtises » ; « Là, il est calme » ; « Je ne l'entends plus, ça me fait du bien » ; « Ça me laisse un peu de temps pour moi »...

Les fonctions de l'écran pour le parent d'un très jeune enfant sont donc multiples : il rassure l'adulte, lui offre du temps, évite la rencontre avec l'enfant dans ses manifestations enfantines, fait la nounou, crée le silence... Ce sont autant de fléaux pour la construction du lien parents-enfant, et nous devons tenter de les aborder au-delà de la question de l'écran. Car il s'agit bien de l'enfant dans les manifestations de son enfance, de sa place dans la famille, mais aussi de sa place dans la société et des règles qui régulent l'intimité familiale et qui peuvent varier.

Voilà pourquoi les propositions de diffusion de l'ECA-LEP veulent se recentrer sur ces questions : qu'est-ce qu'un enfant ? Quels sont ses besoins ? Comment l'accompagner pour qu'il s'ouvre au monde ? L'ECA-LEP entend favoriser la rencontre avec l'enfant, le partage d'expériences émotionnelles et sensorielles, les temps passés ensemble pour imaginer et rêver, les espaces pour découvrir son enfant. L'objectif n'est pas de refuser l'écran, qui est un objet central de notre modernité, mais d'en faire un allié du « grandir » de nos enfants, plutôt qu'un ennemi.

Aujourd'hui, les difficultés des enfants à être en relation (isolement relationnel) et à contenir leurs émotions (passage à l'acte), leur manque d'attention (problèmes de concentration, qui est un mouvement d'effort, alors que l'écran propose une posture passive), leur hyperactivité (décharge motrice après l'extrême immobilité qu'induit le rapport à l'écran) sont à réfléchir au regard de cette place dominante de l'écran dans la vie du très jeune enfant, en lien avec la malnutrition culturelle que nous observons.

I.5.2

Il y a écran et écran

Ce serait une erreur de conclure que l'écran est forcément une « mauvaise chose » pour l'enfant. En effet, quid des tout-petits et du cinéma ? Le ministère de la Culture, conscient de l'importance de ce vecteur culturel pour les tout-petits, a décidé d'accorder une subvention, en 2019, aux travaux de recherche qui permettront de comprendre ce que le cinéma peut apporter aux très jeunes enfants.

Dans cette perspective, les Journées professionnelles Cinémas 93²⁶, qui se sont tenues du 14 au 16 novembre 2018 à Pantin, ont consacré une journée

22 L'AFPA est une association nationale regroupant plus de 1 600 pédiatres, soit plus de 60% des pédiatres d'exercice ambulatoire (médecine de l'enfant en dehors de l'hôpital : pédiatres libéraux et pédiatres travaillant en PMI ou en institutions). Elle est engagée dans le Collège national de la pédiatrie (CNDP) aux côtés de six autres communautés pédiatriques.

23 Serge Tisseron, *3-6-9-12. Apprivoiser les écrans et grandir*, Éres, 2017.

24 Serge Tisseron, *Les Dangers de la télé pour les bébés*, Éres, 2009.

25 Isabelle Gravillon et Serge Tisseron, *Qui a peur des jeux vidéo ?*, Albin Michel, 2008.

26 Cinémas 93 œuvre à la diffusion culturelle en s'appuyant sur un réseau de vingt-quatre

aux tout-petits. À cette occasion, le professeur Bernard Golse²⁷ a centré son intervention sur « La culture et l'image entre acquisitions et apprentissages » : « Les premières acquisitions ne sont pas des apprentissages. Tenir assis, marcher, parler, dire oui, je... sont des émergences, des transformations de compétences en performances. Les acquisitions surgissent du dedans, les apprentissages viennent du dehors et de l'autre (dans « comprendre », il y a « prendre »). Le passage des acquisitions aux apprentissages est marqué par la crise des deux ans et demi (Geneviève Haag), et ceci doit être pris en compte dans le débat sur le début de la scolarité. Dans cette perspective, l'accompagnement de l'enfant face aux images et au cinéma ne représente pas seulement une ouverture sur la culture, mais une aide au passage des acquisitions aux apprentissages, à la condition impérative que l'enfant ne soit pas laissé seul devant les images, mais qu'il y accède en compagnie d'un adulte dans une atmosphère d'intérêt et de plaisir partagés. »

Nous retrouvons là les « ingrédients » nécessaires pour que le tout-petit puisse bénéficier d'un spectacle, quel qu'il soit, y compris le « spectacle-cinéma » :

- ⊙ Préparer l'enfant à aller au spectacle ou à une projection
- ⊙ Prendre en compte ses parents
- ⊙ Penser l'accueil au regard de son jeune âge
- ⊙ Ne pas le laisser vivre seul la projection
- ⊙ Partager les émois que procure le spectacle ou la projection cinématographique
- ⊙ Tenir compte de la capacité d'attention du tout-petit
- ⊙ Faire des choix de qualité

Le cinéma pour les tout-petits est à la croisée des arts et a toute sa place dans l'éveil artistique et culturel d'un très jeune enfant.

Argument en faveur de l'ECA-LEP

L'ECA-LEP est une proposition pour que l'enfant et ses parents vivent ensemble une expérience sensible, esthétique, faite d'émotions et de relations. Partager une projection cinématographique est une proposition culturelle à part entière qui permet à l'enfant de recevoir des images dans une atmosphère pensée pour lui.

Préconisation n°6

La mission préconise de reconnaître le cinéma pour le tout-petit comme une nourriture culturelle et d'encourager la recherche sur les relations entre éveil culturel, images cinématographiques, développement de l'enfant et effets sur le lien parents-enfant.

salles publiques et associatives de Seine-Saint-Denis, mène des actions d'éducation à l'image, dont la coordination des dispositifs départementaux (Ma première séance, École et cinéma, Collège au cinéma), et accompagne la création cinématographique avec la coordination de l'Aide au film court, dispositif de soutien à la création de la Seine-Saint-Denis

27 Bernard Golse est pédopsychiatre, professeur des universités, praticien hospitalier de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent à l'université Paris-Descartes, chef du service de pédopsychiatrie de l'hôpital Necker-Enfants malades, psychanalyste. Il est également président de l'association Pikler Lóczy France.

1.5.3

La question de l'adulte face aux écrans

La question des écrans interroge aussi la place que l'écran occupe dans la vie du parent. Nous voyons comment, dans le quotidien des familles, l'écran « fait écran » aux besoins d'attention de l'enfant. Celui-ci, voyant son parent occupé « ailleurs », accentue encore sa quête relationnelle, épuisant son parent par des demandes répétées. Ce parent non disponible, tout en étant présent, renvoie aux travaux sur la carence affective et sur la dépression maternelle qui nous ont guidés à propos des effets sur l'enfant de *l'absence psychique du parent*. Parent absent, car n'arrivant pas à penser l'enfant, à lui accorder une attention et à comprendre ses besoins. Pris dans le rythme de sa vie, face à une intrusion permanente de SMS, de mails, d'appels qui le dispersent et lui donnent le sentiment d'être obligé de répondre dans l'instant, le parent en oublie la réalité de l'enfant.

Loin d'être un jugement de valeur, ce constat naît d'observations concrètes sur l'impact de ces nouveaux écrans sur le lien parents-enfant. Les enfants d'aujourd'hui quémandent de l'attention et en deviennent exigeants et difficiles. Contrairement à ce qu'on entend, ils ne sont pas capricieux en demandant toujours plus, mais, au contraire, attendent de recevoir une nourriture psychique qui leur est vitale.

Parallèlement à cet effet destructeur pour la qualité du lien parents-enfant, mais aussi pour le développement du jeune enfant, nous voyons toute une génération d'adultes en grande difficulté face à la frustration. Les adultes d'aujourd'hui ne savent pas, ne veulent pas attendre. Par exemple, ils ne cessent de cliquer sur leur téléphone pour obtenir le moindre renseignement, savoir où se rendre, où se procurer l'objet de leur désir, etc. Tout vient à eux très vite, les propulsant dans un rapport au temps qui s'accélère, le temps entre leur demande et sa réalisation se rétrécissant à l'extrême. Lors de nos consultations, nous observons des parents pris dans la difficulté de vouloir tout, tout de suite, de la part de leur enfant — qu'il comprenne immédiatement la règle éducative, quel que soit son âge, qu'il ne la conteste pas lorsqu'elle est énoncée, qu'il soit d'emblée performant dans ses acquisitions, etc. Ce rapport des adultes à la frustration, lié à l'écran qui répond immédiatement, vient provoquer des crispations et des incompréhensions dans le lien parents-enfant.

Aujourd'hui, c'est toute une éducation à l'écran qui doit pouvoir être parlée avec les parents afin de les aider à trouver des règles qui seraient bénéfiques à leurs relations familiales.

Argument en faveur de l'ECA-LEP: L'ECA-LEP permet aux parents de prendre le temps de partager un moment de plaisir qui contribue au renforcement du lien parents-enfant. L'ECA-LEP est une proposition pour résister à la facilité de l'écran, qui isole les membres d'une même famille. Favoriser l'ECA-LEP, c'est encourager le partage.

I.6 Être nourri culturellement n'est pas synonyme d'être cultivé

Dans nos sociétés occidentales, décompensations, dépressions, tentatives de suicide chez les jeunes et les moins jeunes continuent de surprendre quand elles surviennent dans un contexte social et psychologique considéré comme porteur d'une certaine qualité de vie. «Avoir tout à portée de main» serait garant de notre équilibre tant interne que social. Nos sociétés dites modernes ont tendance à associer «opulence» et «bien-être», nous entraînant dans une course à l'avoir, à la consommation. Société du plein, société de saturation qui voit ses membres devenir des «individus coureurs» qui veulent bien faire, être performants, s'inscrivant à leur insu dans le «toujours plus» — toujours plus vite, toujours plus opérant, toujours plus puissant —, s'allégeant au passage de l'écoute de soi, de la prise en compte de ses émotions, mais aussi de l'autre. L'individualisme attaque l'altérité et les liens qu'elle appelle.

Stressés, tendus, en perte de repères et de sens, ils tentent de survivre psychiquement en s'isolant chaque jour davantage. Certains ont noté l'aubaine que représente cette situation pour le nouveau business des vendeurs de «mieux-être», qui promettent de redonner du sens à votre vie à grand renfort de stages onéreux. Ces pratiques de «vide», à l'image des week-ends de silence, de diète, de méditation ou d'isolement, sont à entendre comme des temps de «vidange psychique» pour individus mécanisés. Bien entendu, seuls les plus favorisés peuvent se les offrir, ce qui est en soi le symptôme d'une époque.

Cette approche de la vie, nous la retrouvons dans les messages que nos jeunes reçoivent à l'école. Le culte de la performance immédiate, de la réussite à travers une accumulation de «savoirs», est encore trop présent. L'injonction «il faut travailler pour réussir» arrive très tôt dans la vie d'un enfant et passe sous silence *l'expérience de soi*, qui est le travail central de l'enfance pour comprendre le monde et l'interpréter en associant nourriture culturelle, réussite et accession au statut d'être «cultivé».

«Préserver le sens de sa vie», véritable moteur de notre condition humaine, demande que nous proposons aux bébés et aux jeunes enfants une nourriture culturelle faite de sensorialité, de temps pour éprouver, expérimenter, être acteurs de leurs découvertes. C'est inscrire le statut de Sujet du bébé, sa dignité, le respect qui lui est dû dans nos priorités, et ce en renforçant le lien de confiance avec ses parents.

— Inviter les parents à partager avec leurs enfants des expériences vivantes et émotionnelles qui prennent appui sur le monde du sensible et de l'esthétique favorise directement le devenir culturel de l'enfant. L'éveil artistique et culturel, en se penchant sur les besoins du lien parents-enfant, comme notre mission souhaite y encourager, délivrerait un message fort de santé publique. Les artistes en lien avec les professionnels de l'enfance y joueraient un rôle central, avec le soutien de leurs institutions, elles-mêmes soutenues par leurs ministères.

Préconisation n°7

La mission préconise que le ministère de la Culture soit à l'origine de messages forts sur l'ECA-LEP comme axe majeur du développement de l'enfant et de la construction du lien à ses parents. Pour formuler ces messages, elle encourage le ministère de la Culture à mettre en place un groupe de réflexion composé d'artistes intervenant auprès des jeunes enfants dans différentes disciplines, d'associations à l'origine de la promotion de l'EAC, de professionnels de l'enfance, d'experts de l'enfant et de la famille, de chercheurs, d'institutionnels.

Préconisation n°8

La mission préconise que les ministères de la Culture, des Solidarités, de la Santé et de la Transition écologique et solidaire mettent en place une documentation commune sur l'ECA et sur l'ECA-LEP. Ses messages viendront distinguer la question de l'éveil de celle de la stimulation: éveiller l'enfant n'est pas le stimuler, mais instaurer un environnement qui lui permet d'être acteur de sa croissance.

I.7 Ouverture sur un nouveau concept: la Santé Culturelle²⁸

I.7.1

Santé Culturelle et universalité

La Santé Culturelle est un concept porteur d'universalité qui ouvre sur notre civilisation humaine. Elle concerne tous les enfants du monde, qu'ils naissent en Asie, en Afrique, en Amérique, en Europe ou en Océanie.

La Santé Culturelle rappelle que le bébé humain à peine né, et quelle que soit son origine culturelle, est tout entier dans une préoccupation de rencontre. Rencontrer un autre que soi fait partie de notre patrimoine d'être humain, et les bébés se présentent avec cette appétence à «être avec». Naissance de soi et reconnaissance des autres comme base de l'histoire humaine et base de l'équilibre, de la santé de chacun.

La Santé Culturelle s'inscrit dans l'esprit de la déclaration de l'OMS: «La santé est un état de complet bien-être physique, mental et social, et ne consiste pas seulement en une absence de maladie ou d'infirmité.» L'OMS reconnaît ainsi que l'avenir de toutes les sociétés repose sur les enfants et encourage à prendre en compte la santé, la croissance et le développement de chacun. Cependant, ces recommandations, bien que tournées vers la dimension générale de la santé, sont très axées, dans les textes, sur la malnutrition et les maladies infectieuses qui frappent particulièrement les nouveau-nés à travers le monde. Or je souhaiterais évoquer mon expérience au sein d'ONG intervenant dans des pays en guerre pour démontrer que, pour guérir un enfant, il faut certes soigner son corps, mais aussi prendre soin de son être. Là est l'ouverture à la Santé Culturelle²⁹.

28 Concept de l'auteure de ce rapport, issu de ses travaux sur l'enfance, la famille et la société.

29 La notion de Santé Culturelle a été l'objet de discussion avec le psychanalyste Roland Gori qui préfère évoquer la question du soin plutôt que la notion de «santé».

Mon expérience s'est déroulée il y a quelques années auprès d'équipes médicales amenées à sauver de nombreux enfants de la mort. Dans les pays en guerre où elles intervenaient, ces enfants étaient les victimes innocentes des conflits armés. Ces équipes expérimentées ont pris conscience que, une fois les soins dispensés, les enfants «sauvés» se trouvaient dans un état de dépression grave. Ils ne jouaient plus, mangeaient à peine, ne parlaient plus. Alors qu'on leur avait sauvé la vie, ils se laissaient mourir psychologiquement. La demande qui m'a été faite consistait à expliquer à ces équipes la place du jeu comme vecteur de santé pour les enfants et à envisager, dans ces pays secoués par la guerre, d'associer équipe médicale et ludothèque. Ici, jouer permettait de retrouver le sens de la vie, de renouer avec les expériences à l'origine de la part vivante de chacun.

Cet exemple montre que notre santé d'humains va bien au-delà de la santé de notre corps, et nous devons en prendre la mesure. Les enfants savent nous signifier qu'ils refusent de vivre si l'on ne prend en compte que leur corps. S'il faut évidemment garantir à tout prix la santé, la croissance et le développement de chacun, comme le préconise l'OMS, il convient de le faire dans un esprit global et d'y intégrer les recommandations de la Santé Culturelle, dont l'approche universelle autorise la mise en œuvre de programmes mondiaux.

Préconisation n°9

La mission préconise d'intégrer la Santé Culturelle à la déclaration de l'OMS: «La santé est un état de complet bien-être physique, mental et social, et ne consiste pas seulement en une absence de maladie ou d'infirmité.» L'OMS reconnaît ainsi que l'avenir de toutes les sociétés repose sur les enfants et encourage à prendre en compte la santé, la croissance et le développement de chacun. La mission encourage l'État à être force de proposition pour inscrire l'EAC et l'ECA-LEP dans les programmes de santé de l'OMS.

1.7.2

Les nourritures de la Santé Culturelle

Tout commence à la naissance. Derrière le quotidien routinier du petit humain, avec ses activités simples et répétitives, se cache un travail d'humanisation que nous ne soupçonnons pas. Le bébé dort, mange, ouvre les yeux, pleure, et de ces activités naît une production complexe. Quand un enfant est nourri, c'est toute une chaîne de signifiants qui se met en marche. En recevant le lait, il éprouve dans son corps une satiété qui dépasse le simple acte de manger. Être nourri lui apporte des sensations qui font naître des émotions dans un dialogue relationnel à l'origine de l'altérité. Naître soi et reconnaître l'autre sont deux mouvements s'inscrivant dans la santé relationnelle, elle-même englobée dans une méta-santé: la Santé Culturelle. Dès le début de sa vie, le bébé partage une expérience très primaire, originaire, qui le construit et fait naître sa pensée.

Ainsi naît la langue aux quatre coins du monde, simple mouvement de la vie qui se dit en se mouvant. Ainsi est l'être parlant à l'aube de sa naissance. La réalité de sa vie débutante se limite à tendre la bouche vers quelque chose qu'il ne connaît pas, dont il ne connaît même pas l'existence, mais que tout son corps lui réclame par l'intermédiaire d'un bataillon de réflexes. Par ce mouvement d'étirement de la bouche, il signifie sa faim, il dit son désir. Dès la première expérience de tétée, il n'aura de cesse de la reproduire, encore et encore, ingurgitant le lait, mais aussi et surtout une nourriture imaginative.

Riche de cette expérience nouvelle fondée sur l'image qui surgit de son corps apaisé, le bébé s'ouvre à la pensée. Le corps est «pensée». La pensée est corporelle, car elle se présente au départ comme un imagier, et rien, ni la modernité, ni les avancées scientifiques et technologiques, n'a changé la naissance des êtres parlants. Notons aussi que, si le petit homme a bu, il a surtout absorbé avec tout son être un autre que lui-même. Il lui faudra quelques semaines pour ressentir que son corps est séparé de celui qui le nourrit. Processus fondamental dans son cheminement de petit être parlant: la reconnaissance de l'existence d'un «deux». Être deux pour se parler, se rencontrer, communiquer en se regardant, en se touchant, en s'imaginant, en se laissant traverser par les images de celui qui vous pense, être touché par son existence. L'altérité est un langage qui associe naissance et reconnaissance. Langage qui distingue le nouveau-né de tous les êtres vivants. Par cet acte de pensée communicante, il naît humain, il est humain.

À notre naissance d'humain, c'est-à-dire à l'aube de notre carrière de communicant, à J+0, nous ne pouvions imaginer cette réalité. Seule notre bouche tendue, ouverte ou obstruée dans un rythme continu, composait notre monde. Dans ce petit rien, il y a tout ce qui construit notre monde de parlant: soi, l'autre et un désir mutuel de rencontre. La culture est dans ce triptyque, ainsi que l'art, qui vient dire à un autre que soi quelque chose de soi. «S'adresser à» est un encouragement culturel synonyme d'éveil culturel. Cela participe pleinement de l'art de communiquer du tout-petit, qui sait être réceptif à la parole qui lui est adressée et y répondre avec son bagage sensoriel.

Et dans le monde des bébés les sens s'interchangent, permettant de nombreuses combinaisons. Ils observent avec leur peau, touchent avec leurs yeux, goûtent avec leurs mains, sentent avec leurs oreilles, entendent avec leur corps, nous captant tel des fils invisibles qui nous lient et nous relient à eux. Ils s'éveillent donc grâce aux propositions que leur font leurs environnements sensoriels, émotionnels, relationnels. Un éveil au cœur de leur croissance qui vient en lieu et place d'une nourriture culturelle dont le bébé ne peut pas se passer. Sa croissance en dépend.

1.7.3

Grandir en humanité

Pour grandir en humanité jusqu'à l'âge adulte, il faut pouvoir accéder dans son corps à des expériences sensibles et esthétiques qui sont en soi des aliments culturels. Toujours plus complexes et plus variés, ces derniers ouvrent la porte à l'autonomie, qui est constituée de naissance de soi et de reconnaissance des autres, de sécurité interne, de capacité à donner et à recevoir

de l'affection, d'intersubjectivité, de représentations, d'empathie, de juste distance à l'autre, d'accès à la symbolisation. Grandir culturellement est un processus très singulier qui n'est pas linéaire, mais se fait par vagues d'expériences venant marquer une forme de maturité. Le moi du petit humain est un « moi mille-feuille » qui additionne les expériences en posant, couche après couche, de fins feuillettes de soi. Et, au cours de ce processus, les images évolutives de sa propre personne vont permettre à l'enfant d'advenir en tant que sujet.

Quand on propose à un tout-petit des expériences culturelles, des rencontres avec un environnement sensible et esthétique qui convoque toutes sortes de formes artistiques, on l'inscrit dans une longue lignée : l'histoire des humains qui, de tout temps, a su offrir des expressions sur l'époque en guise de nourriture culturelle. Les partager permet de parcourir notre histoire commune, mais aussi de donner à chaque enfant l'occasion de se construire. Accéder à une part sensible de soi, être touché par la beauté sont des signes d'équilibre et d'harmonie qui ne doivent pas être ignorés. Car, en perdant cette aptitude à « être touché », nous perdons aussi nos capacités à prendre l'autre en compte, à être en empathie, à l'écoute, dans le respect de la différence. L'éloignement de ces ressources entraîne une perte des valeurs de partage, d'entraide, d'équilibre relationnel. Pour lutter contre les incivilités et l'incivisme, nous devons promouvoir notre Santé Culturelle, soutien de notre civilisation.

La Santé Culturelle appelle à une approche de la santé plus vaste que celle proposée par nos programmes de santé publique, encore très fidèles à la santé du corps. Aux côtés des conseils nutritionnels prodigués aux parents, nous souhaiterions que soient inscrits des conseils d'humanité pour favoriser les liens parents-enfants, apaiser les relations sociales, pacifier les relations interculturelles.

Préconisation n°10

La mission recommande que, aux côtés de conseils nutritionnels donnés aux parents, soient inscrites dans les carnets de santé des informations concernant la dimension du « grandir en humanité » que portent l'ECA et l'ECA-LEP. La Santé Culturelle serait ainsi nommée et reconnue dans sa fonction d'apaisement des relations sociales et de pacification des relations interculturelles.

Argument en faveur de l'ECA-LEP

L'ECA et l'ECA-LEP permettent à l'enfant de grandir en humanité en lui offrant des espaces-temps pour accéder dans son corps à des expériences sensibles et esthétiques.

Argument en faveur de l'ECA-LEP

L'ECA et l'ECA-LEP préservent cette aptitude à « être touché », à « être sensible à », qui conduit à l'empathie.

1.7.4

Les articles de la Santé Culturelle

À côté des premiers soins du post-natal, des conseils en nutrition et des programmes de prise en charge des maladies, nous souhaiterions voir dans tous les recueils de conseils de santé — carnets de santé par pays, recommandations nationales de santé publique, mais aussi grands textes de l'OMS — une rubrique visant à promouvoir l'éveil du tout-petit en soulignant ses bienfaits en termes de santé globale. La Santé Culturelle a ainsi l'espoir de faire reconnaître notre spécificité humaine.

Nous définissons le cadre général de la Santé Culturelle à travers les douze articles suivants :

Article premier : La Santé Culturelle permet de poser l'éveil de l'enfant comme une condition de son équilibre : éveiller, c'est humaniser.

Article 2 : La Santé Culturelle favorise la reconnaissance du petit humain comme un être relationnel ayant une appétence à communiquer.

Article 3 : La Santé Culturelle prend en compte le besoin vital du petit humain d'être inscrit dans un tissu narratif qui l'ouvre à la vie.

Article 4 : La Santé Culturelle fait valoir que les expressions sensorielles, émotionnelles, gestuelles, corporelles, langagières, s'apparentent à des expressions artistiques à part entière, porteuses de sens et soutenant la part vivante du sujet.

Article 5 : La Santé Culturelle pose l'universalité des besoins qui la sous-tendent.

Article 6 : La Santé Culturelle inscrit la dimension civilisationnelle de son exercice.

Article 7 : La Santé Culturelle reconnaît que les artistes ont un rôle majeur à jouer dans la promotion des programmes de Santé Culturelle à destination des enfants.

Article 8 : La Santé Culturelle reconnaît les professionnels de l'enfance comme des interlocuteurs privilégiés des enfants et de leurs parents.

Article 9 : La Santé Culturelle affirme que la connaissance de soi et la reconnaissance des autres passe par un processus de croissance porteur d'apaisement personnel et de pacification sociale.

Article 10 : La Santé Culturelle est pluriculturelle et reconnaît l'apport nourricier de chaque culture pour le développement des enfants.

Article 11 : La Santé Culturelle occupe une place centrale parmi les droits culturels capables de décloisonner le monde culturel et le monde social et médical.

Article 12 : La Santé Culturelle, en réclamant l'éveil pour tous, lutte contre les inégalités et les exclusions.

II. Fondements scientifiques de l'argumentation

II.1 Notre condition humaine

II.1.1

Notre condition humaine n'est pas sans conditions

Notre modernité, gourmande d'accélération, de consommation, d'efficacité, de rendement, d'expertises en tout genre, est porteuse d'une foule d'éléments perturbants pour la construction du lien parents-enfant. Plus globalement, nous constatons que les progrès qui facilitent notre quotidien sont à l'origine de nouveaux maux. C'est là l'autre face de la modernité. Car il semblerait que l'humain ait du mal à supporter le rythme qu'il s'impose à lui-même. Notre condition humaine ne serait-elle pas en train de nous rappeler qu'elle n'est pas sans conditions ?

Vaincre la fatalité biologique, et prioritairement la mort, transformer les institutions, s'émanciper à tout prix, vivre vite, éviter toute souffrance, gagner en liberté, promouvoir le bonheur : voilà, pêle-mêle, quelques-unes des aspirations de notre modernité. Pourtant, croire que tout ce qui est nouveau est forcément meilleur est une illusion.

« Dérivée de cette dernière approximation, vient l'idée la plus courante, la moins élaborée – celle disons qu'on trouve à la télévision – selon laquelle la modernité, c'est ce qui vient d'arriver. Et comme notre monde se veut moderne, on valorisera spontanément toute innovation. Cette valorisation est inséparable d'une certaine manière de vivre et de penser qui, sans considérer le fond, affectionne le changement pour lui-même, le mouvement, l'innovation permanente. La question dès lors n'est même plus de savoir si le changement nous conduit vers quelque chose de plus conforme aux principes de la modernité (la liberté individuelle, par exemple) ou s'il nous en éloigne (par une forme de régression contraire à la liberté individuelle), car l'essentiel est que « ça bouge »³⁰. »

L'humanité a besoin de mouvement. Elle est mouvement. Pour autant, elle ne peut s'adapter à toutes les circonstances et elle a ses limites. La naissance de l'être humain est, en soi, une démonstration des besoins fondamentaux de l'existence.

Si les écologistes ont parfaitement démontré que nous avons atteint les limites de l'acceptable en pillant nos réserves naturelles et en détruisant notre planète, avec toutes ses composantes vivantes, il en est de même de notre humanité. Le petit humain a des besoins incontournables. Pour exister, il lui faut un autre que lui-même, du temps, de l'empathie, de l'affection,

du corps, des regards, de l'éveil sensoriel, de la symbolique, du langage, des pensées, des projections... Loin d'être fragile, il présente une vulnérabilité native que nos progrès ne doivent jamais perdre de vue si nous voulons concilier modernité et émancipation.

« Que la modernité soit "en crise", voilà qui ne date pas d'hier. C'est même au fond la tarte à la crème des dossiers sur la modernité. Et pour une raison simple : la modernité n'est pas en crise, elle est une crise : la crise d'adolescence de l'humanité³¹. »

Argument en faveur de l'ECA-LEP

L'ECA-LEP répond à notre condition humaine, qui est une condition relationnelle. « Vivre, c'est vivre avec. » En s'adressant à l'enfant et à ses parents, l'ECA-LEP propose de nourrir la relation.

II.1.2

La néoténie

Freud écrit en 1926, dans *Inhibition, symptôme et angoisse*, que la première cause de névrose vient de l'état de détresse et de dépendance du petit homme, explicitement lié à sa néoténie : Ce facteur biologique instaure les premières situations de danger et crée le besoin d'être aimé qui ne quittera plus l'être humain. « Ainsi, nous compenserions notre condition néoténique par notre condition névrotique³² ». Inachevé dans le monde, sujet en détresse, le petit homme a une demande insatiable de liens qui fait partie de ses besoins vitaux. C'est donc dans la rencontre avec un autre que soi qu'il va se sentir corporellement exister avant de se savoir en vie. C'est ainsi qu'il va passer de la dépendance à l'indépendance, qu'il va tenter de construire la juste distance que réclament les rapports humains.

Et c'est dans un corps-à-corps que le tout-petit naissant va découvrir la culture de la vie, par son corps sensoriel en éveil qui va nourrir son appétence à communiquer. Être de langage, le bébé parle le corps avant de parler les mots.

« La force de ce faible par nature va être d'imposer l'avènement de la culture humaine.³³ » Tandis que l'animal habite et épuise son intelligence dans l'instant, n'ayant ni passé ni avenir, l'homme, pour survivre, compense sa faiblesse en habitant le temps. Il sait anticiper, il sait qu'il va mourir, et son instrument, le langage, lui permet de ramener les choses absentes dans le présent, de se les re-présenter. Le langage met un signe, une

31 *Ibid.*

32 Israël Nisand et Jean-François Mattei, *Où va l'humanité?*, Les Liens qui Libèrent, 2013.

33 *Ibid.*

image, à la place d'une présence. Ainsi, l'éducation s'apparente à un processus de transmission, transmission du trajet de l'humanisation qui va de la présence à l'absence. Parler permet de rendre présent ce qui est absent, inscrivant la capacité humaine à symboliser. Dolto associait d'ailleurs éduquer et humaniser. Nous ajouterons qu'éveiller et humaniser vont de pair.

Argument en faveur de l'ECA-LEP

Éveiller, c'est humaniser. C'est proposer au tout-petit un langage incarné qui porte la vie. La dimension corporelle qu'offre l'ECA-LEP donne de l'épaisseur au langage qui ouvre au symbolique.

II.1.3

Notre espèce fabulatrice³⁴

Le règne de Frédéric II, originaire des Marches italiennes, roi des Romains, de Germanie, d'Italie, de Sicile et de Jérusalem, s'est étendu entre 1220 et 1250³⁵. Cet homme très cultivé (il parlait neuf langues : le latin, le grec, le sicilien, l'arabe, le normand, l'allemand, l'hébreu, le yiddish et le slave), féru de poésie, de mathématiques, de sciences naturelles et de fauconnerie, a sacrifié la vie de plusieurs enfants dans sa quête de la *langue originelle*. Quelle pouvait-elle être ? Sans doute celle d'Adam et Ève. À moins que ce ne soit la langue que parlait Dieu en créant le monde. Était-ce l'hébreu ? Était-ce l'araméen ? Mystère. Un mystère angoissant qui le conduisit à mener cette expérience que raconte Fra Salimbene de Parme, moine franciscain : Frédéric II confia des bébés — une douzaine, dit-on — à des nourrices qui avaient pour instruction de ne leur parler sous aucun prétexte. Elles pouvaient les langer, les baigner, les nourrir, mais toute parole, toute carresse, toute cajolerie leur étaient interdites. Les bébés dépérèrent et moururent jusqu'au dernier. Naître en vie est une chose, porter un désir de vie en est une autre. À la croisée de la culture et de la santé, cette démonstration est sans appel sur ce que sont nos besoins fondamentaux, sur notre condition néoténique qui appelle la présence d'un autre parlant, portant, réconfortant, fantasmant — d'un autre animé de vie. Naître culturellement, c'est être accueilli par la langue. Naître dans la dignité revient à naître dans une attention culturelle qui accueille.

Nancy Huston s'est inspirée de notre condition humaine pour écrire *L'Espèce fabulatrice*, un essai qui rappelle cette conscience de la mort et du temps que seul possède l'humain, et qui génère en lui une angoisse immense. Pour la conjurer, il interprète, crée, invente, se raconte et raconte des « fictions », désireux de donner à son existence un sens sans lequel elle serait insupportable. La narrativité devient l'essence même de la vie, dotant le réel de sens. Notre tissu narratif est une seconde nature, et il participe au processus développemental de l'être humain, conjointement avec les processus de subjectivation.

« Innombrables sont les récits du monde », disait Roland Barthes pour souligner combien la dimension du récit est caractéristique de l'humanité.

34 Nancy Huston, *L'Espèce fabulatrice*, Actes Sud, 2010.

35 Ernst Kantorowicz, *L'Empereur Frédéric II*, Gallimard, 1987.

Argument en faveur de l'ECA-LEP

L'ECA-LEP est un accueil humanisant dans un tissu narratif aux formes variées : théâtre, lecture, danse, musique, marionnettes, arts plastiques, cirque...

Préconisation n° 11

La mission préconise de soutenir les artistes dans leurs créations, qui nourrissent le tissu narratif indispensable à la construction de l'identité du tout-petit. La narrativité est l'essence même de la vie. Les artistes répondent à la quête de l'enfant, qui cherche à comprendre le monde qui l'entoure et à y trouver sa place de sujet.

II.1.4

Notre drogue dure

Pouvoir se raconter, se dire, est à l'origine de notre équilibre individuel et collectif. Interpréter le monde qui nous entoure pour le comprendre est notre drogue dure, selon Nancy Huston : « Le sens dépend de l'humain, et l'humain dépend du sens³⁶. » En d'autres termes, c'est l'humain qui invente du sens, car c'est pour lui une technique de survie. La narrativité et l'interprétation lui sont donc vitales. À notre insu, d'ailleurs, nous racontons sans cesse des histoires, nous fabulons par l'intermédiaire de nos mythes, de la religion, des contes, des récits familiaux. À tous les niveaux de notre existence, le récit donne sens à la vie. Paul Ricoeur a parlé de l'identité narrative en partant de l'idée que « tout individu s'approprie, voire se constitue, dans une narration de soi sans cesse renouvelée. Il ne s'agit pas d'une histoire objective, mais de celle que, scripteur et lecteur de ma propre vie, "je" me raconte sur moi-même. L'identité personnelle se constitue ainsi au fil des narrations qu'elle produit et de celles qu'elle intègre continuellement. Là est l'identité narrative³⁷ ».

Un bébé aussi a besoin de donner du sens à ce qu'il ressent. Dans les soins précoces qu'il reçoit à l'aube de sa vie, après avoir été rassasié de nourritures sensorielles, émotionnelles et affectives, le petit homme va emprunter la voie du récit, celle du langage, de la pensée, qui lui permettra plus tard de commencer ses phrases par « je » et de se raconter, prenant plaisir à se mouvoir dans le monde nouveau des mots de sa vie. Acteur et spectateur de lui-même, il construit son monde, son histoire, triant ses divers ressentis, faisant la part entre ce qui émane de lui et ce qui émane de l'autre, donnant à chacun une juste place dans une histoire psychique et symbolique.

La devinette que les enfants instaurent très précocement dans leurs jeux appartient à cet exercice de la vie. Au-delà du jeu visible s'engage la construction de soi.

« Installé sur le dos de sa mère, il frotte ses mains pour retirer le sable collant, tentant parfois de saisir entre ses doigts un grain minuscule qu'il jette en l'air, puis il penche son visage sur la partie plate du corps

36 Nancy Huston *op. cit.* page 15

37 Paul Ricoeur, *Le Champ psycho(patho)logique*, cité par Bernard Golse et Sylvain Missonnier, *Récit, attachement et psychanalyse. Pour une clinique de la narrativité*, Érès, 2005.

sous lui. Soudain il ne rit plus et tout son corps se tend dans une seule activité: tracer des formes avec le doigt à même la peau. Il est si sérieux qu'il est difficile d'imaginer qu'il joue. Il commence. La première lettre est tracée, mais si maladroitement que la mère est incapable de la deviner. Elle demande une seconde chance. Accordée! Rien. Elle n'en sait rien. Elle ne peut décoder le sens du dessin fait sur son dos. Y en a-t-il vraiment un? L'enfant ne sait pas encore écrire. Il a vu quelques lettres à l'école, mais on ne peut pas dire qu'il s'en souvienne. La mère réalise qu'elle ne peut pas trouver, car il ne dessine aucune forme signifiante. [...] Elle vient de comprendre... de comprendre le jeu. Il ne cherche pas à écrire des lettres. Il invente un prétexte pour jouer avec sa peau, pour la parcourir tactilement. [...] Il palpe la peau les yeux fermés, parfois la saisit entre le pouce et l'index, provoquant un pincement à peine douloureux, juste ce qu'il faut pour sentir le tressaillement de sa mère, l'absorber, le prendre en sa peau jusqu'à ce que celle-ci tressaille à son tour. Il se baisse alors, pose sa tête sur les omoplates, écoute la peau vibrer sous l'effet du pincement, prend son pouce dans sa bouche en laissant entrouvertes ses lèvres, qui très vite laissent fuir sa salive, et, le visage inondé de sa production liquide, il écoute sa mère. Ses bruits intérieurs, son sang qui coule, son odeur qui l'enveloppe. Sa mère liquide, aqueuse, odorante, celle qu'il avait tout à lui quand il était dans le noir de ses entrailles. Alors il fait du noir, ferme les yeux pour reproduire l'obscurité, celle d'avant... avant-avant. Et il se souvient. Quand ils sont nés, ensemble. Elle à la maternité, lui à la vie³⁸. »

Pour l'enfant, puiser dans le «sens» de ce qu'il ressent est une voie de construction. Pour grandir, il a besoin de comprendre, de mettre du sens sur les événements. Les propositions d'éveil sont des expériences de mise en sens qui construisent précocement l'enfant.

Argument en faveur de l'ECA-LEP
L'ECA et l'ECA-LEP soutiennent le mouvement qui va des sens au sens et qui construit la vie interne de l'enfant.

II.2 Nouvelles approches scientifiques

Deux nouvelles approches scientifiques proposent un regard instructif pour notre stratégie en faveur de l'ECA-LEP. Il s'agit des travaux sur l'épigénétique et sur la plasticité cérébrale, qui démontrent l'importance de l'environnement dans le devenir adulte de nos enfants.

II.2.1 L'épigénétique

L'épigénétique, science du XXI^e siècle par excellence, étudie comment l'environnement dans toutes ses composantes peut être amené à modifier notre génome. Une réflexion porteuse de nombreuses promesses, qui démontre que tout est mouvement et que tout est interdépendant,

inaugurant une nouvelle manière d'appréhender notre propre constitution. L'épigénétique vient abolir la dichotomie inné/acquis et rend obsolète tout débat autour d'elle. Elle a un impact considérable sur les théories de l'évolution, remettant en question la doctrine classique selon laquelle les séquences d'ADN interviennent dans la transmission des caractères d'une génération à l'autre. Il est démontré que les mécanismes épigénétiques contrôlent également l'héritage de caractères transgénérationnels — preuve qu'il existe un lien entre les stimulations environnementales et les modifications de l'expression de certains gènes.

Avant l'émergence de cette discipline, la plupart des biologistes étaient persuadés que les êtres vivants n'étaient que le produit de leurs gènes. Nous pensions que nous étions prédéterminés par un programme génétique. Aujourd'hui, nous savons que nous disposons d'un réel potentiel d'action sur notre génome, puisque notre ADN peut être influencé par notre environnement personnel: nourriture, stress, qualité des relations, vie sociale, lieu de vie, etc. Nos choix de vie peuvent avoir des conséquences sur notre «être».

Par extension, l'épigénétique autorise à imaginer une société plus juste, où chacun pourrait bénéficier d'un environnement porteur. Il est évident qu'un enfant jouissant dès sa naissance des meilleures conditions de vie aura un développement plus harmonieux, mais l'épigénétique va au-delà de ce que nous savons des effets de la culture familiale sur nos comportements et nos personnalités: elle démontre que nos êtres ont une dimension beaucoup plus «fluide» que cela.

Cette approche a quelque chose d'extrêmement réjouissant. D'ailleurs, le scientifique Joël de Rosnay, docteur ès sciences, conseiller du président d'Université et président exécutif de Biotics International, s'appuie sur les dernières découvertes en épigénétique pour appeler au développement d'une démocratie participative, enjoignant les nouvelles générations à aller vers plus de coopération et d'optimisme³⁹. De fait, l'ECA-LEP peut puiser dans cette science un grand nombre d'arguments justifiant son déploiement national.

Argument en faveur de l'ECA-LEP
L'ECA-LEP, en participant à la création d'un environnement de qualité pour le développement du lien parents-enfant, favorise l'égalité des chances dont l'épigénétique démontre la possibilité.

II.2.2 La plasticité cérébrale

On parle de «plasticité cérébrale» pour décrire cette capacité du cerveau à se façonner au gré de l'histoire vécue⁴⁰.

De la psychanalyse à la plasticité cérébrale

Bien que nous accordions une place à la plasticité cérébrale dans ce rapport, nous tenons à rappeler que l'enfant n'est pas un simple cerveau. Le petit

38 Sophie Marinopoulos, *Dites-moi à quoi il joue, je vous dirai comment il va*, Les Liens qui Libèrent, 2010.

39 Joël de Rosnay, *La Symphonie du vivant*, Les Liens qui Libèrent, 2018.

40 Catherine Vidal, *Nos cerveaux, tous pareils, tous différents!*, Belin, 2017.

humain est un être de désir, et la psychanalyse, cette grande dame souvent décriée, n'a cessé de le rappeler. Sans doute son discours n'est-il pas dans l'air du temps, ou son approche pas suffisamment pédagogique pour être entendue. À moins qu'il ne s'agisse d'autre chose. En effet, l'approche psychanalytique est une approche du sujet. Or qui dit sujet dit construction, singularité, liberté de pensée, autonomie psychique, épanouissement dans la relation à l'autre, transmission, récit, reconnaissance et prise en compte de la vulnérabilité, de l'empathie et de l'entraide. Tout ce qui aujourd'hui se voit remis en question par les discours dominants sur l'autodétermination de l'individu, l'individualisme, la communication en lieu et place de la transmission, l'hymne à la performance, la norme, l'effacement de l'histoire singulière...

Mais force est de constater que plus les psychanalystes sont sommés de se taire, plus les enfants rappellent à leurs aînés qu'il n'est pas bon d'oublier ses origines — origines fabulatrices d'un sujet parlant qui s'inscrit dans une histoire qui le constitue et qui se doit de donner du sens à ce qu'il vit. Ainsi, nos plus petits sont nos plus grands résistants. Par leurs comportements, leurs « symptômes », qui nous amènent souvent à dire qu'ils font « n'importe quoi », alors qu'ils nous éclairent sur le sens de ce qu'ils subissent, ils montrent qu'ils n'acceptent pas cette forme de modernité avide de rapidité, de performance, de toute-puissance et d'immortalité. C'est une modernité qui ne rime pas avec humanité. Les enfants le disent à leur manière et réclament un environnement plus adapté à leurs besoins. Les plus grands travaux sur la carence affective ont été écrits dès les années 1950, démontrant comment un environnement « *insecure* » peut atteindre profondément l'enfant dans la construction de son soi. Les situations de séparation, d'abandon, de dépression maternelle entraînant des défauts de soins premiers ont été examinées, conceptualisées, théorisées, formant des générations de spécialistes de l'enfance. Bon nombre de leurs approches ont si bien démontré leur pertinence qu'elles sont devenues des gestes familiers, des « allant de soi ».

Avant d'en venir à la plasticité cérébrale, autorisons-nous un insert sur la place qu'occupent les écrans chez les adultes parents. Notons par exemple comment un parent qui nourrit son bébé tout en téléphonant, en regardant un écran ou en jouant sur une appli répond certes aux besoins vitaux physiologiques de l'enfant, mais l'affame dans ses besoins psychiques. Le « holding » winnicottien, selon lequel le bébé a besoin d'être porté physiquement et psychiquement, est, dans ce cas de figure, inopérant. Porté, nourri, le bébé est pourtant en situation d'agonie psychique, en proie à un sentiment de perte, et ce sans que rien ne le laisse paraître.

Dans nos consultations, les plaintes parentales à propos d'enfants « instables », « ne supportant pas la frustration », « manquant d'attention à l'école », viennent comme un « dire » sur ce que vivent profondément ces enfants, spécialistes de la vie interne en quête de liens à tout prix. Et les parents en difficulté aujourd'hui sont nombreux. Ils sont prisonniers de l'injonction d'être de bons parents, de se conformer à la norme imposée, de rendre leurs enfants heureux au nom de la dictature du bonheur. Les enfants qui arrivent dans nos bureaux sont investis et abandonnés en même temps. L'épreuve de notre modernité réside dans

ce paradoxe indicible : des parents soucieux de bien faire, ou plus exactement de « bien être », dans la quête d'une perfection appelée par la modernité, qui en cela les trahit. Pour nous dégager de notre culpabilité collective, nous créons du soutien à la parentalité, lequel, au fil des ans, donne lieu à un capharnaüm de recettes et de recommandations inquiétantes.

C'est là qu'intervient la plasticité cérébrale, qui peut nous aider à prendre conscience que ce qui se joue pour l'enfant dans son environnement est central, et notre responsabilité immense.

Développement du cerveau et rôle de l'environnement

Quand le nouveau-né voit le jour, son cerveau compte cent milliards de neurones. À partir de cet instant, ils ne vont cesser de se multiplier. Mais la fabrication du cerveau est loin d'être terminée : les connexions entre les neurones commencent à peine à s'effectuer. Seulement 10 % sont présentes à la naissance ; les 90 % restantes se formeront plus tard.

Dans les phases ultérieures de développement du cerveau, éminemment complexes, l'interaction avec le monde extérieur joue un rôle prépondérant. Pour construire son intelligence, le bébé fixe dans les fibres de son cerveau les informations qu'il reçoit de son environnement. Chaque image, chaque interaction laisse une trace — la mémoire de l'expérience vécue — en connectant des neurones. Ces connexions entre les neurones s'appellent des synapses. Elles se forment dès la vie intra-utérine et se poursuivent en s'accéléralant après la naissance. L'enfant acquiert ainsi une grande quantité de synapses pendant les premières années de sa vie. Il lui suffit de vivre et d'être en relation avec le monde pour que se crée un foisonnement de connexions neuronales permettant d'assurer les grandes fonctions sensorielles, motrices ou cognitives. Dans cette dynamique, la structuration de la matière cérébrale est le reflet intime de l'expérience vécue.

Un manque d'étagage et d'exploration au cours de cette période se solde par un cerveau « mal nourri » et entrave la construction de l'intelligence. C'est pourquoi, pendant la vie précoce, il est essentiel d'interagir avec l'enfant et de le laisser explorer le monde. Au fur et à mesure de sa croissance, une sorte d'élagage synaptique se produit. Autrement dit, le cerveau fait le ménage. Après avoir créé des milliards de connexions neuronales, il commence à renforcer les plus utilisées d'entre elles, tandis que les moins utilisées s'affaiblissent progressivement, avant d'être éliminées. Quand on grandit, on perd deux tiers de ses possibilités neuronales, mais on devient expert dans le troisième tiers, le plus souvent mobilisé. Ainsi, loin de voir son intelligence reculer, on devient spécialiste de la langue, de la culture, des comportements régulièrement perçus et reproduits.

Pour ce qui concerne le sujet de notre mission, il est fondamental de garder en mémoire que « le cerveau ne retient pas les connexions neuronales liées aux meilleures expériences, mais celles liées aux plus fréquentes⁴¹ ». Aujourd'hui, notre responsabilité est grande : nous pouvons faire de la plasticité cérébrale

une grande opportunité ou, au contraire, une grande vulnérabilité. L'ECA-LEP offre une opportunité inestimable de nourrir précocement les enfants dans leurs ressources.

Développement du cerveau et identité sexuée

Comme l'explique Catherine Vidal, les capacités de plasticité du cerveau apportent un éclairage nouveau sur les processus qui contribuent à forger nos identités sexuées⁴². À la naissance, le petit humain n'a pas conscience de son sexe. Il l'acquiert progressivement, à mesure que ses capacités cérébrales se développent. Ce n'est qu'à partir de 2 ans et demi qu'il devient capable de s'identifier à l'un des deux sexes⁴³. Pourtant, dès la naissance, il évolue dans un environnement sexué. En effet, la chambre, les jouets, les vêtements diffèrent selon le sexe de l'enfant. De nombreuses expériences de psychologie ont montré que les adultes, inconsciemment, n'ont pas les mêmes façons de se comporter avec les bébés : ils ont plus d'interactions physiques avec les bébés garçons, alors qu'ils parlent davantage aux filles. Ce sont les relations avec l'environnement familial, social et culturel qui vont orienter les goûts et les aptitudes de l'enfant et contribuer à forger ses traits de personnalité en fonction des modèles du masculin et du féminin qui dominent la société. Mais tout ne se joue pas pendant l'enfance. À chaque âge de la vie, la plasticité du cerveau permet de changer ses habitudes, d'acquérir de nouveaux talents, de choisir différents itinéraires de vie.

Argument en faveur de l'ECA-LEP

Le cerveau ne retient pas les connexions liées aux meilleures expériences, mais celles liées aux plus fréquentes. Notre responsabilité est grande: nous pouvons faire de la plasticité cérébrale une grande opportunité ou, au contraire, une grande vulnérabilité. L'ECA-LEP offre une opportunité inestimable de nourrir précocement les enfants dans leurs ressources.

II.2.3

Les travaux sur l'entraide

Quand on parle culture, humanité, principe du vivant, nous ne pouvons pas faire l'économie d'un « examen attentif de l'éventail du vivant – des bactéries aux sociétés humaines en passant par les plantes et les animaux – [qui] révèle que l'entraide est non seulement partout, mais présente depuis la nuit des temps. C'est simple: tous les êtres vivants sont impliqués dans des relations d'entraide. Tous. L'entraide n'est pas un simple fait divers, c'est un principe du vivant⁴⁴ ».

En examinant le premier environnement de l'enfant, c'est-à-dire ses parents, nous devons pouvoir réfléchir aux conditions nécessaires pour qu'il reçoive précocement des modèles d'entraide. Comme l'écrit Jean Claude Ameisen, la culture s'imprime dans notre biologie de génération en génération: « Il s'agit plus

simplement d'une réinitiation chez les nouveau-nés, à chaque génération, par un individu adulte, dans le cas présent sa mère, qu'elle soit biologique ou d'adoption – d'une manière particulière de se construire. Par-delà la nature particulière des gènes et de l'ADN dont un enfant hérite de ses parents, l'environnement extérieur et des caractères acquis par les parents au cours de leur existence font aussi partie de ce que l'on nomme de manière ambiguë l'hérédité⁴⁵. » Ainsi, l'hérédité est un tout, et notre rôle est de prendre soin de l'environnement de chaque enfant naissant, de son environnement relationnel avec ses parents.

C'est tout le sens éthique de notre volonté de favoriser un environnement de qualité par ce que nous appelons ici une *politique d'attention*, s'inscrivant dans l'observation des besoins de l'enfant. Cette observation est une manière de ralentir le temps, de poser le regard sur l'enfant et sur ses besoins premiers afin de mettre en route cette relation d'aide qui est un modèle d'entraide future. On pourrait parler d'éveiller l'enfant à l'entraide, de le rendre attentif et disponible pour un autre que lui, de l'ouvrir au monde pour qu'il s'y sente bien et en prenne soin.

Puisque l'épigénétique nous a montré qu'il fallait dépasser les oppositions binaires nature/culture, inné/acquis, prenons en compte le fait que le patrimoine génétique et l'environnement jouent un rôle *ensemble* dans l'expression de nos comportements. Les interactions sont permanentes entre les gènes et les différents niveaux d'environnement. Cet enseignement de l'épigénétique change notre regard et rejoint ce que nous apprennent les travaux sur l'entraide. C'est ainsi que David Cesarini, chercheur au Massachusetts Institute of Technology (MIT), a chiffré l'influence du facteur génétique et celle du facteur culturel dans l'expression d'un comportement coopératif en menant des expériences sur des vrais jumeaux⁴⁶. Il est apparu que les gènes interviendraient pour 10% à 30% dans l'expression de certains comportements coopératifs, et l'environnement pour 70% à 90%.

Argument en faveur de l'ECA-LEP

L'entraide est un principe du vivant à cultiver dès la petite enfance en offrant un environnement pluri-culturel, ambition que porte l'ECA-LEP. La capacité à favoriser les attitudes coopératives repose à 70% sur la qualité de l'environnement offert à l'enfant.

II.3 La filiation

II.3.1

La grande métamorphose

Il paraît difficile d'aborder la question de l'ECA-LEP sans évoquer la grande métamorphose de la filiation, et plus généralement de la famille et de la parenté, dans nos sociétés occidentales contemporaines. Selon les auteurs du rapport ministériel sur la famille, « la génération du

42 *Ibid.*

43 Gaid Le Maner-Idrissi, *L'identité sexuée*, Dunod, 1997.

44 Pablo Servigne et Gauthier Chapelle, *L'entraide. L'autre loi de la jungle*, Les Liens qui Libèrent, 2017.

45 Jean Claude Ameisen, *Dans la lumière et les ombres. Darwin et le bouleversement du monde*, Fayard, 2008.

46 Cesarini D et al « Heritability of cooperative behavior in the trust game », *Proceeding of the national Academy of sciences USA* N° 105 p.3721-3726.

baby-boom aujourd'hui aux commandes⁴⁷ » se vit depuis les années 1970 comme celle qui porte et incarne cette métamorphose. En effet, c'est avec l'arrivée à l'âge adulte des *baby-boomers* qu'on a vu se développer les méthodes modernes de contraception, l'émancipation sexuelle, l'union libre et la filiation hors mariage, le couple où chacun travaille, la valeur d'égalité des sexes, les séparations et les divorces, les familles mono-parentales et recomposées...

« Mais voilà que, pour la première fois, cette génération se trouve à son tour mise en question par celle de ses propres enfants, qui l'interroge sur ce qu'elle a fait ou n'a pas fait. Une nouvelle génération d'adultes qui certes est héritière des bouleversements familiaux du dernier tiers du xx^e siècle, mais qui témoigne aussi de nouveaux problèmes, apporte de nouvelles problématiques, et surtout porte de nouvelles aspirations et de nouveaux espoirs. En témoignent par exemple la multiplication des couples mixtes dans un monde de plus en plus international, le recours croissant aux nouvelles technologies de la procréation, le développement important de l'homoparentalité, l'aspiration à une implication plus décisive des hommes dans la conciliation entre vie familiale et vie professionnelle, les formes nouvelles d'exercice concret de la paternité ou encore un questionnement renouvelé sur les identités masculines et féminines. Sur la filiation, les origines et la parentalité, la génération du baby-boom, qui a porté le changement, acceptera-t-elle de se laisser interroger par la suivante ? Saura-t-elle l'écouter ? Sera-t-elle capable de remettre en cause certains de ses schémas de pensée et de revoir certaines de ces certitudes ? Telle est l'interrogation qui surgit inévitablement quand on se penche sur la vaste question des transformations de la filiation en général⁴⁸. »

Attardons-nous encore quelques instants sur la question de la filiation pour mieux comprendre la construction familiale, et donc les parents auxquels nous nous adressons aujourd'hui, issus d'une histoire générationnelle riche en mutations. La filiation, si elle se voit bousculée par un mouvement qui traverse toute la société, garde cependant ses trois piliers fondateurs. Ce sont eux, désormais, qui sont sommés de s'adapter.

II.3.2

L'axe biologique de la filiation

L'axe biologique de la filiation est l'axe de la procréation. L'enfant est le résultat de produits de corps. On parle d'enfant *biologique* pour exprimer son lien de corps à ceux qui l'ont procréé. Les progrès de la procréation médicalement assistée ont considérablement complexifié cet axe, jusqu'alors considéré comme « naturel ». Depuis qu'il est possible de fabriquer des enfants avec ou sans sexualité, avec ou sans corps, et même

avec ou sans vie (procréation *post mortem*), des questions inédites surgissent. Nous savons fabriquer du corps, de la biologie, en nous appuyant sur notre capacité à isoler des cellules et à les reproduire. Mais il reste ensuite à permettre au sujet d'exister, de s'inscrire dans une histoire, de la vivre, de la porter et de la transmettre. C'est le défi des nouvelles familles d'aujourd'hui.

En mars 2002, on pouvait lire dans le quotidien *Libération* cette phrase à propos du « désir gay » : « Il suffit d'un pot de confiture et d'une seringue pour faire un enfant et pour devenir père. » Cette affirmation, qui se focalise sur la dimension biologique, presque zoologique, de la reproduction, fait totalement l'impasse sur la construction de la parentalité. Devenir et être parent n'est pas un processus biologique, et toutes les histoires d'adoption viennent démontrer que le cheminement de la filiation est une construction. L'homoparentalité a eu le mérite d'ouvrir le débat sur les liens entre parentalité, sexualité et biologie, provoquant le désarroi de toute une société, prise au dépourvu face à sa propre transformation. La demande des couples de même sexe d'inscrire le droit au projet d'enfant dans une conjugalité aujourd'hui affirmée a bousculé nos acquis. Les débats se sont poursuivis en 2018 avec la loi sur la PMA, qui soulève des interrogations autour des notions de paternité et de maternité, particulièrement quand plusieurs adultes sont engagés dans un projet d'enfant. Notre mission ne peut ignorer ces nouveaux questionnements, qui touchent au cœur du lien parents-enfant et qui nous sont rapportés par les professionnels de la petite enfance.

II.3.3

L'axe juridique de la filiation

L'enfant, une fois né, est reconnu par son père et sa mère et inscrit sur un livret de famille. Cette reconnaissance, portée par l'axe juridique de la filiation, nomme les protagonistes de la famille et marque leur naissance sociale. On ne peut pas s'autoproclamer parent. L'enfant devient fils ou fille d'un homme transformé juridiquement en père et d'une femme transformée juridiquement en mère. La loi est le cadre à l'intérieur duquel peuvent se déployer les enjeux psychiques de toute histoire filiative. Elle doit jouer un rôle de tiers et créer cet espace indispensable face au désir individuel. Le droit institutionnalise les liens de filiation en dehors de la biologie. C'est le cas par exemple en matière d'adoption. Là, l'enfant est institué fils ou fille du couple, comme s'il était issu de lui, créant la nécessité pour les membres de ce trio de se situer dans des places qui les relient en tant que parents et enfant. Les élaborations juridiques sont destinées à créer une fiction capable de fabriquer une famille, un père, une mère, un fils ou une fille qui, ensuite, construiront un destin familial avec leurs histoires respectives. Les mutations familiales interpellent les termes mêmes de « père » et de « mère », ouvrant des débats quant à la façon de nommer les parents sur les livrets de famille — par exemple, « Parent 1 » et « Parent 2 » pour pouvoir accueillir deux parents du même sexe.

47 Irène Théry (présidente) et Anne-Marie Leroyer (rapporteur), « Filiation, origines, parentalité. Le droit face aux nouvelles valeurs de responsabilité générationnelle », rapport pour le ministère des Affaires sociales et de la Santé, ministère délégué chargé de la Famille, 2014.

48 *Ibid.*

II.3.4

L'axe psychique de la filiation

L'axe psychique de la filiation représente une construction subjective qui s'élabore dans le temps. La filiation affective noue les liens familiaux et organise la mutation de chaque personnage inscrit dans une lignée. L'enfant va naître à la vie dans une famille, naître à sa vie psychique dans des liens précoces qui donneront du sens à l'intimité familiale. Le sujet psychique est celui de l'intime, celui qui se réfère à une famille intérieure. Articulée autour d'une vie affective complexe, la filiation psychique régule le lien familial de l'intérieur. Le roman familial s'écrit dans cette dimension, et le sujet symbolique, pris dans des enjeux psychiques, se doit d'atteindre la maturité de sa névrose infantile. Pour réguler la famille, la loi symbolique, qui est une loi intérieure, dicte les interdits et nomme les protagonistes d'une histoire, lesquels vont occuper des places uniques, non interchangeable.

Notre mission, consciente de toutes ces questions autour de la famille, a souhaité les inscrire comme une réalité de notre époque pour s'adresser à tous les enfants et à tous les parents, sans discrimination sociale, ni culturelle, ni liée à la configuration familiale. La famille est en mutation, et l'accueil de toutes les familles qu'organise l'ECA-LEP, en prenant en compte le lien d'affection que l'enfant a créé avec les adultes engagés à ses côtés, est au cœur des valeurs de mixité et de lutte contre l'exclusion.

Argument en faveur de l'ECA-LEP

L'ECA-LEP est une approche qui prend appui sur des valeurs d'égalité et de lutte contre toute exclusion. Il reconnaît toutes les constructions familiales et s'adresse à tous les parents sans aucune exception. Il nourrit ainsi le sentiment parental par sa reconnaissance sociale.

Préconisation n°12

La mission préconise d'inscrire l'ECA-LEP dans toutes les politiques de soutien à la parentalité, quelles que soient la configuration familiale, son origine culturelle, sa situation sociale et matérielle. Une politique d'ECA-LEP permettra de favoriser les rencontres et les échanges entre parents ayant choisi des constructions familiales différentes.

II.4 La parentalité

II.4.1

Un néologisme: la parentalité

Le mot «parentalité» (traduction de l'anglais *parenthood*, qui se définit selon l'axe de la parenté – le lien entre des personnes – et celui de la parentèle – la famille élargie) est un néologisme décrivant l'ensemble des processus psychiques conscients et inconscients qui surviennent quand le désir d'enfant s'exprime et se réalise. Le terme s'inspire de celui de «maternalité», introduit en 1961 par Paul-Claude Racamier. Celui-ci parlait alors des processus propres au psychisme féminin en période pré- et postnatale.

Dans les années 1970 apparaît le terme de «monoparentalité» pour désigner les familles dans lesquelles l'enfant est élevé par un seul parent. «Cette traduction de l'expression anglaise "*one-parent families*" fut proposée dans une perspective féministe pour mettre fin à la stigmatisation des mères isolées non à la suite d'un veuvage, mais d'une séparation ou d'un abandon. La monoparentalité, puis beau-parentalité, homoparentalité, grand-parentalité, sont ainsi des termes qui désignent des situations parentales de fait, se détachant sous l'effet des mutations sociales du modèle conjugal de la parentalité jusque-là exclusif⁴⁹.»

Ces situations parentales qui traduisent bien la crise du modèle nucléaire de la famille sont en croissance démographique. Le déclin de l'institution du mariage questionne directement les trois dimensions constitutives du parental – le biologique, le juridique, le psychique –, qui peuvent aujourd'hui se retrouver dissociées. L'angle de réflexion organisé autour des axes de la filiation fournit des éléments pour comprendre l'évolution de la famille et les interrogations qu'elle fait naître.

Sur le plan théorique et psychanalytique, la parentalité est vue comme un *processus*, ce qui nous rappelle qu'il est indispensable de mettre l'accent sur ses dimensions *maturative* et *mutative* (Gutton). «Naître parent» transforme l'adulte, et il s'agit bien d'une métamorphose, dans une temporalité qui verra de nombreuses autres transformations.

Le parent va devoir naître à un statut qui ne cessera d'exiger de lui des renoncements et des changements. À l'aube de sa naissance, il vit avec son nourrisson une première découverte qui se renouvellera tout au long de la croissance de l'enfant. Croissance de l'enfant et croissance parentale devront s'harmoniser pour répondre au défi de la «parentalité».

II.4.2

Les travaux de Didier Houzel

Le temps des certitudes étant révolu, tous les repères garantissant le statut de «parents acceptables⁵⁰» ont commencé à être questionnés à la fin des années 1990. On trouvait de moins en moins de conseils fiables et incontournables. Il était demandé à chacun de construire son propre cheminement pour être un parent «suffisamment bon» à partir d'une multitude d'attitudes possibles. Face à cette avalanche de propositions, la synthèse paraissait impossible, mettant les professionnels en difficulté dans leur mission de soutien. La question centrale était: peut-on définir les configurations familiales les plus à même de fournir un cadre structurant pour le développement de l'enfant?

C'est pour répondre à toutes ces interrogations que, à la demande du ministère des Affaires sociales, un groupe de travail s'est réuni sous la direction de Didier Houzel. Au terme de ses recherches, dont les résultats ont été publiés en 1999, il a proposé une projection de la parentalité selon trois axes totalement imbriqués⁵¹.

49 Gérard Neyrand, *Soutien à la parentalité et contrôle social*, Yapaka, 2013.

50 On doit cette expression à Bruno Bettelheim.

51 Didier Houzel (dir.), *Les Enjeux de la parentalité*, Érès, 1999.

Cette approche a enthousiasmé les professionnels, qui y ont trouvé des pistes de réflexion communes⁵².

Il nous paraît important de rappeler en quoi consistent ces trois axes afin d'éclairer un néologisme né dans le monde psychanalytique pour évoquer la question du lien de l'enfant à ses parents.

◎ **L'axe de l'exercice de la parentalité** : ce sont les droits et devoirs dont est dépositaire tout parent à la naissance d'un enfant et qui l'investissent d'une obligation de choix, de surveillance et de protection quant à l'éducation et à la santé de son enfant. Les dysfonctionnements interviennent soit par excès (rigidité dans des exigences disproportionnées par rapport à l'âge de l'enfant), soit par défaut (difficulté à assumer l'autorité, incitation à des comportements asociaux, discontinuité des liens). Cet axe représente aussi tout ce qui structure, dans une société donnée, au niveau symbolique, les places parentales et les inscrit dans une filiation et une généalogie.

◎ **L'axe de l'expérience de la parentalité** : c'est l'axe du ressenti, de l'éprouvé, du vécu, la dimension psychique subjective, le fait de se sentir ou non parent de cet enfant-là. Il implique donc l'affectif et l'imaginaire et rend compte des décalages pouvant exister entre le bébé imaginaire et le bébé réel. Là aussi, des excès peuvent survenir, soit en « plus » (fusion, emprise, confusion intergénérationnelle...), soit en « moins » (rejet, déception, sentiment de persécution de l'enfant, maltraitance...). L'expérience de la parentalité repose sur la vie psychique et met en scène la dimension consciente et inconsciente des enjeux affectifs familiaux.

◎ **L'axe de la pratique de la parentalité** : cet axe regroupe les actes concrets de la vie quotidienne. Autrement dit, il s'agit de la mise en œuvre des soins parentaux et des interactions : tâches d'ordre domestique (repas, entretien du linge...), d'ordre technique (réparations courantes, aménagement des lieux de vie...), de garde (surveillance, présence auprès de l'enfant...), de soin (nourrir, laver, soigner, consoler...), d'éducation et de socialisation (acquisition des comportements sociaux, stimulation dans les apprentissages...). Là encore, des écarts dangereux pour l'enfant peuvent se manifester, soit par excès (surprotection, hyperstimulation des apprentissages...), soit par défaut (carence dans l'hygiène ou l'alimentation, logement mal pensé pour l'enfant, enfant livré à lui-même, absence de suivi médical, manque de propositions d'éveil...).

Argument en faveur de l'ECA-LEP

L'ECA-LEP prend soin du processus de construction qu'appelle la naissance du parent, un mouvement psychique qui se construit dans le temps. L'ECA-LEP appelle à une expérience partagée d'éprouvés intimes, source de reconnaissance mutuelle et d'ouverture à l'altérité. Par son approche, l'ECA-LEP fortifie le lien parents-enfant.

II.4.3

Parentalité, fonctions parentales et modernité

Les mutations profondes que nous vivons et le basculement dans un ordre familial qui inaugure de nouveaux rapports sociaux ne sont pas sans incidences sur ceux qui travaillent auprès des enfants et de leurs parents. Aujourd'hui, les femmes ont un emploi, les familles monoparentales se multiplient, les parentalités avec deux parents de même sexe se développent. La place des parents, la place de l'enfant, le rôle du père, de la mère, de la famille élargie, se voient questionnés. Qui fait famille aujourd'hui? Et, par extension, pour ceux qui travaillent auprès des familles : avec qui travaillons-nous?

Raphaël Noël et Francine Cyr remettent en question la représentation traditionnelle d'une relation maternelle dyadique comme constitutive d'une étape première⁵³. Les résultats de leurs recherches développementales confirment les positions des psychologues du développement : l'enfant naît dans une polyade de base incluant le père, la mère, l'enfant et la fratrie.

Quant à la notion de parentalité, elle souligne que, au sein de la fonction parentale, de nombreuses dimensions sont partagées entre les deux sexes. La parentalité inclut le père et la mère, signifiant clairement qu'il n'est plus de mise de prétendre que certaines activités sont dévolues à l'un ou l'autre sexe. Elle instaure une fonction parentale qui serait davantage partagée. En quelque sorte, les dimensions maternelles et paternelles seraient neutralisées dans le vocable « parentalité ».

Citons Gérard Neyrand : « Du point de vue du langage, la mère et le père sont éminemment sexués, alors que les parents ne sont pas indexés à un sexe. Autrement dit, la parentalité est un niveau d'approche du rapport à l'enfant abstrait qui ne fait pas de distinction entre les parents, et c'est en cela qu'il peut comporter une dimension non directement sexuée, à la différence des personnes concrètes qui en sont le support⁵⁴. » Il précise toutefois que les pères ne *maternent* pas, mais *paternent*, avec des comportements, des gestes, des approches qui leur appartiennent en propre, sans être pour autant dévirilisés, tandis que les mères *maternent* même quand elles remplissent une fonction d'autorité auprès de leur enfant. Nous souscrivons à ce point de vue.

En psychanalyse, l'attente de l'enfant, la naissance, l'accouchement engagent le corps de la femme et la projettent dans des vécus archaïques qu'il semble difficile d'évacuer au nom de l'égalité. Le corps du père, qui n'est pas enceint, mais est néanmoins sollicité en sa chair, peut témoigner du bouleversement que cette attente provoque⁵⁵.

Voir aussi *Lien social*, n° 492, 24 juin 1999.

52 L'année 1999 a aussi vu la naissance des réseaux d'écoute, d'appui et d'accompagnement des parents (REAAP).

53 Raphaël Noël et Françoise Cyr, « Le père : entre la parole de la mère et la réalité du lien à l'enfant », *La Psychiatrie de l'enfant*, vol. 52, 2009/2, p.535-591.

54 Gérard Neyrand, *La Parentalité aujourd'hui fragilisée*, Yapaka, 2018.

55 Franck Stives, « À chacun ses 9 mois : devenir père », in Sophie Marinopoulos et Franck Stives, *Devenir mère, devenir père*, ouvrage édité par Les Pâtes au beurre, 2018.

Nous reconnaissons donc l'existence de différences homme-femme dans le lien, et ce afin de reconnaître chacun dans ses enjeux singuliers. Car « toute reconnaissance d'une identité est, primitivement, reconnaissance d'une différence⁵⁶ ».

Naître père et naître mère sont deux processus internes qui mettent en scène des histoires personnelles, des vécus intimes mobilisant profondément les constructions psychiques de chacun. Ils entraînent des modifications bien distinctes qui ne souffrent aucune comparaison et ne préjugent pas des aptitudes éducatives, maternantes, paternantes que chacun va déployer.

Nous devons en tenir compte dans l'élaboration d'une pensée stratégique préventive par le biais de l'ECA pour les parents dans le lien à leur enfant de la naissance à 3 ans.

Argument en faveur de l'ECA-LEP

Les mères et les pères sont sollicités à égalité par des actions d'éveil culturel et artistique, chacun étant mobilisé dans sa singularité par l'attente et l'arrivée de l'enfant. L'ECA-LEP participe à l'égalité des sexes dans le rapport à l'enfant.

II.4.4

Grossesse et naissance d'un processus de parentalité

Qu'elle soit attendue, programmée, espérée ou pas, la grossesse est en soi un bouleversement émotionnel, un temps de crise (Paul-Claude Racamier¹), une modification profonde qui correspond au processus de nidification psychique (Sylvain Missonnier). Le bébé à venir s'implante dans l'endomètre et dans le psychisme, situation hors du commun qui peut être à l'origine d'une déstabilisation profonde. « J'essaie de me convaincre que la terreur n'est pas l'essentiel de cet étrange amour⁵⁷ », écrit ainsi la romancière Marie Darrieussecq après la naissance de son premier enfant. La maternité est souvent associée à des termes forts. Loin d'occulter les élans de joie qu'elle procure à de nombreuses femmes, les divers témoignages permettent de dessiner une palette émotionnelle qui englobe la « folie » pour le théoricien, la « terreur » pour l'écrivain, le « ravage » pour Lacan.

Les psychanalystes se penchent depuis des décennies sur la mobilisation psychique que provoque la maternité, et leurs enseignements nous guident à propos de cette période extraordinaire dans la vie d'un humain. Monique Bydlowski, avec son concept de transparence psychique, décrit un état qui favorise les remémorations infantiles et l'assouplissement des résistances habituelles. C'est comme si l'inconscient était à nu. Wilfred Bion parle de remaniements psychiques ouvrant une capacité de rêverie nécessaire dans cette attente de l'enfant et préparant l'« accordage affectif » (Daniel Stern) dans la perspective d'une construction.

Les quatre mouvements de la grossesse psychique⁵⁸

L'attente de l'enfant engage plusieurs mouvements dans l'intimité de l'être de chacun des deux parents.

- **Un mouvement maturatif** qui requiert une croissance interne dans ce passage de l'adulte à l'adulte-parent. C'est une relation à l'« objet virtuel » — le fœtus — qui favorise la nidation parentale (selon l'expression de Sylvain Missonnier) à l'origine de la fonction contenant.

- **Un mouvement mutatif** de transformation dans une sorte de deuil de soi pour accueillir la réalité de cette maternité/paternité qui, au départ, était un rêve d'enfance. L'inscription dans le corps charnel signe un mouvement en marche qui transforme la fille-femme en fille-mère, le fils-homme en fils-père. Il y a là une division de soi, une forme de clivage qui rend compte d'une partie morte et d'une partie vivante et désirante. Tous les aléas de la grossesse se grefferont sur cette mutation et lui conféreront un destin.

- **Un mouvement interprétatif** qui vient donner du sens aux vécus internes et fait naître l'enfant dans la pensée parentale. Ce mouvement permet d'ébaucher la place de l'enfant à naître, les parents en devenir et l'enfant du dedans vivant des processus à l'origine de leur construction individuelle.

- **Un mouvement narratif** à l'origine d'un récit qui inscrit l'enfant dans une généalogie. La maternité, la paternité portent l'empreinte d'une histoire que chacun va tenter de s'approprier pour fabriquer un roman familial. C'est la représentation d'un enfant à naître, avec un enfant imaginaire auquel il faut renoncer.

Les trimestres de la grossesse psychique

Tous ces mouvements accompagnent les trois trimestres de la grossesse. « La grossesse est une double métamorphose progressive et interactive du devenir parent et du devenir humain ; le fœtus ne naît pas humain, il le devient durant la grossesse ; on ne naît pas parent à la naissance, on le devient ; l'espace utéro-placentaire est l'interface fœtus/environnement ; les métamorphoses prénatales habitent l'humain toute sa vie durant⁵⁹. »

La grossesse s'inscrit dans une temporalité en trois grands chapitres⁶⁰. Le premier trimestre est fait d'introspection. Paisibles ou mouvementés, les liens familiaux prennent une part active dans ce récit, particulièrement au sein de la famille proche. Discret dans sa croissance charnelle, ne modifiant pour ainsi dire pas les courbes du corps, ce temps provoque à l'inverse une transformation profonde dans le corps psychique. C'est le *trimestre du bouleversement* pour l'adulte devenant parent, pris dans des liens signifiants qui créent la famille intérieure.

Le deuxième trimestre voit naître l'attente d'un enfant sur la base de la fonction interprétative de la mère : celle-ci interprète les bruits, les mouvements dans son ventre, donnant corps à l'enfant à venir. L'échographie, étape devenue systématique, permet de

58 Sophie Marinopoulos et Israël Nisand, *9 mois et cætera*, Fayard, 2007.

59 Sylvain Missonnier, « Le premier chapitre de la vie ? Nidification foetale et nidation parentale », *La Psychiatrie de l'enfant*, 2007/1, vol. 50), p.61-80.

60 Sophie Marinopoulos, *Le Déni de grossesse*, Yapaka, 2008.

56 Joyce McDougall, *Plaidoyer pour une certaine anormalité*, Gallimard, 1978, p.68.

57 Marie Darrieussecq, *Le Bébé*, POL, 2002.

découvrir le bébé dans sa chambre utérine. Cet examen n'est jamais neutre en raison de ce qu'il provoque dans la fantasmagorie parentale (effet facilitateur ou entravant). Bien des auteurs ont évoqué les dangers pour les représentations parentales de cette technique qui peut se révéler intrusive. Le professeur Soulé a ainsi souligné le risque d'une interruption fantasmagorie de la grossesse par le parent. Les émergences fantasmagoriques et imaginaires qui accompagnent la grossesse permettent l'instauration de liens intimes entre le bébé, sa mère et son père, qui sont en soi un organe fragile.

Le troisième trimestre se rapproche des représentations de séparation. Les derniers mois voient l'enfant vivre dans un rythme intra-utérin différent de celui de sa mère. Celle-ci en témoigne en notant par exemple : « Quand je dors, il n'arrête pas de faire la fête » — récit de deux êtres différents qui annoncent la naissance de l'altérité. La préparation à l'accouchement est un exercice tant physique que psychique. La mise en mots et en images des corps distincts renforce l'enfant dans son statut d'être différent dont il faut se séparer. L'acte de naissance, s'il est espéré, est aussi redouté. Douleur et souffrance s'entremêlent dans une impossibilité à dire la crainte d'être séparé.

L'accouchement: une symphonie émotionnelle entre délivrance et violence

L'accouchement, décrit comme une délivrance, est aussi un traumatisme en raison de sa violence interne. Le traumatisme de la naissance maternelle (TNM⁶¹) est une perte, une séparation, l'ouverture d'une tragédie, la plongée dans un vécu conflictuel dans le corps, la vie perceptive et la vie psychique naissante de la mère. C'est la naissance d'une ambivalence fondamentale dans la relation à l'enfant, avec une alternance plus ou moins chaotique de moments de fusion et de moments de séparation générateurs d'angoisse, de chute ou de morcellement. La violence que représente l'accouchement provoque chez certaines mères un bouleversement impossible à élaborer et qui nécessite des soins psychiques.

L'accouchement marque donc la fin de la symbiose de l'époque utérine, inaugurant la dyade mère-enfant et la triade mère-père-enfant, présage de discontinuité. Si la perte induit le deuil, *le manque inaugure la naissance*.

Argument en faveur de l'ECA-LEP

L'ECA-LEP joue un rôle constructif pendant l'attente de l'enfant pour soutenir les processus psychologiques internes (maturatif, mutatif, interprétatif, narratif) inhérents aux liens que les parents créent avec leur enfant à naître. Cette période de grands remaniements psychiques engage une transformation profonde que l'ECA-LEP, par son approche sensorielle, peut accompagner. Ressentir le bébé dans son ventre pour le faire exister, le parler, lui donner une place dans l'histoire familiale, préparer son arrivée à travers le corps maternel qui l'éprouve: autant de besoins auquel l'ECA-LEP peut répondre.

Préconisation n°13

La mission préconise que le temps de la grossesse et l'accueil du bébé in utero fassent l'objet d'un accompagnement et d'une préparation à la naissance artistiques et culturels. L'ECA-LEP s'adresse aux parents en attente de leur enfant. Se préparer à l'arrivée de l'enfant n'est pas qu'un programme médical, mais inclut une attention culturelle. Cette recommandation vise à faire figurer dans les programmes de santé publique la place de l'enfant à naître comme un être de culture. La Santé Culturelle est un axe de santé qui doit être inclus dans les programmes de santé publique. La préparation à l'accouchement doit pouvoir se penser à travers une approche globale de la mère et du père. La mission préconise la constitution d'un groupe de travail sur ce sujet en vue de formuler des propositions générales.

II.4.5

Précarité plurifactorielle et parentalité

« De nombreuses familles et donc d'enfants vivent dans une situation de grande précarité et d'isolement. Le taux de pauvreté des jeunes a fortement augmenté ces dernières années: la France compte aujourd'hui 3 millions d'enfants pauvres, soit près de 1 enfant sur 5. Celui-ci est multidimensionnel: social, géographique, culturel, éducatif, etc. Selon la dernière enquête de l'Insee, 140 000 personnes en France étaient privées de logement en 2012, et parmi elles on dénombrait 30 000 enfants. En Île-de-France, les trois quarts sont hébergées à l'hôtel. Sur 34 127 personnes hébergées par le Pôle hébergement et réservation hôtelière (PHRH) du Samu social de Paris, le 10 avril 2018, 15 691 sont des enfants, c'est-à-dire quasiment la moitié. 17% d'entre eux ont moins de 3 ans, soit 2 667 très jeunes enfants⁶². »

Dans ce contexte de précarisation généralisée, plusieurs situations peuvent faire basculer une famille dans un état de grande pauvreté, avec son lot d'isolement et d'exclusion. La précarité liée aux conditions matérielles de vie mérite évidemment toute notre attention, mais nous souhaitons également nous intéresser ici à une gamme plus vaste de situations de précarité. Élargir notre conception de la précarité est crucial pour les familles.

Précarisation et monoparentalité

La précarisation des femmes en situation monoparentale est croissante. Environ un tiers des mères élevant seules leur(s) enfant(s) vivent en dessous du seuil de pauvreté. Les enfants sont ainsi projetés dans de dures conditions de vie, sources de problèmes comportementaux et psychiques, avec des conséquences sur la qualité relationnelle indispensable à leur bien-être. Même sans arriver à des niveaux d'extrême

61 Sophie Marinopoulos et Israël Nisand, *Elles accouchent et ne sont pas enceintes*, Les Liens qui Libèrent, 2014.

62 Dossier « Respirations 2018 — Le laboratoire culturel scientifique et solidaire des enfants, jeunes et familles sans domicile », réalisé par la Fédération des acteurs de la solidarité, en partenariat avec les Petits Débrouillards et Cultures du cœur.

pauvreté, les mères de famille seules avec leur(s) enfant(s) connaissent une grande précarité psychique: sentiment d'isolement, fatigue excessive, troubles du sommeil et de l'alimentation, impossibilité de passer le relais pour souffler un peu... C'est alors que l'épuisement sévit, attaquant la santé des femmes, avec un risque majeur de dépression.

Précarisation et séparation

La séparation conjugale entraîne une précarité nouvelle, particulièrement lorsqu'elle est conflictuelle. Elle tend à diminuer très fortement la qualité de vie matérielle des femmes et leur pouvoir d'achat, les plongeant dans l'isolement. Tous les milieux sociaux sont concernés par cette dégradation globale du quotidien, mais les familles déjà précarisées le sont encore plus que les autres.

Précarisation matérielle et sociale

Le contexte matériel a des effets directs sur la vie sociale. Ainsi, on observe un retrait massif de la vie sociale chez les familles touchées par cette forme de précarité. Le sentiment de honte et de culpabilité est omniprésent, et seule la relation aux enfants garde un sens pour le ou les parents enfermés dans ce contexte de pauvreté. À propos des mères prisonnières d'une telle situation, Gérard Neyrand note: «Le spectre de la désaffiliation rôde, et la seule chose qui bien souvent les empêche de sombrer est de s'occuper de leurs enfants, auxquels un certain nombre s'accrochent comme à une bouée⁶³.»

Précarisation et mutation

Cette forme de précarité observée à l'occasion d'une mutation professionnelle isole les couples, mais ce sont le plus souvent les femmes qui, pour suivre leur conjoint, quittent leur région, leur travail, leur famille, etc. Elles sombrent alors dans un isolement social, amical, affectif – un isolement né notamment de l'incompréhension que suscite leur situation, le confort matériel cachant la précarité de leur être –, et ne trouvent pas d'appui pour exercer leur parentalité.

Précarisation et migration

La migration bouscule tous les repères et l'exil menace toujours de disloquer les liens⁶⁴. En effet, l'insécurité et l'isolement fragilisent les individus. Dans un rapport de 2002, l'Office fédéral de la santé publique suisse montre que les problèmes psychiques nés de cette situation concernent toutes les générations⁶⁵.

Tous ces contextes de précarité ont des effets déléteurs sur la santé de la famille, du couple, des mères, des pères, des enfants. Pris dans une spirale de mal-être, ils entrent dans un état de survie psychique qui attaque profondément leurs ressources internes. Ces situations de précarisation doivent pouvoir être accompagnées de manière globale, c'est-à-dire aussi à travers l'accès

à la culture. Plusieurs grands textes reconnaissent l'importance de ce dernier: la Déclaration universelle des droits de l'homme des Nations unies, la Convention des droits de l'enfant, la loi contre les exclusions de 1998, la loi NOTRe (Nouvelle Organisation Territoriale de la République) de 2015, la loi Égalité et citoyenneté de 2016... Mais, malgré ces recommandations fortes, nous n'assistons pas à une véritable mobilisation pour faire reculer l'exclusion.

Notre mission s'engage, aux côtés de la stratégie nationale de prévention et de lutte contre la pauvreté, pour que soient mis en œuvre massivement et concrètement les droits culturels proclamés dans tous ces textes.

Argument en faveur de l'ECA-LEP

L'ECA-LEP peut jouer un rôle fondateur dans tous les contextes sociaux de précarisation en rompant l'isolement, en favorisant le lien social, en nourrissant les échanges au niveau du lien parental, en construisant une continuité d'attention collective entre la santé, le social et le familial. L'ECA-LEP, par son respect de la mixité sociale et culturelle, reconnaît chaque parent dans sa singularité, préservant sa dignité et ses origines.

II.4.6

La métamorphose de l'adulte en parent: un mouvement culturel

La métamorphose de l'adulte en parent repose sur l'acceptation et le respect des interdits et des limites que pose la structure familiale. La vie de famille dite «intime» – c'est-à-dire «affective» – canalise l'émergence de la vie psychique et lui donne une cohérence, tempère la relation des parents à leurs enfants, organise le rythme familial, érige des digues intérieures pour préserver l'intimité, permet que le lien parents-enfant soit déssexualisé et déchargé de toute violence mortifère.

Pour Christian Flavigny, les conditions de l'épanouissement de la vie familiale sont: 1) que les pulsions adultes soient domestiquées; 2) que le sexuel soit transformé en simple tendresse; 3) que la violence soit transformée en simple contenance favorable au projet éducatif. «Ce sont les impératifs qui permettent à l'adulte d'engager la relation intime à son enfant⁶⁶.»

C'est quand ces impératifs ne sont pas respectés que se produisent des drames familiaux, des situations où l'enfant est chosifié, devient objet de maltraitance, de violence, d'abus pouvant aller jusqu'à la mort.

Les travaux *éclairants* de Daniel Rousseau sur l'acculturation rappellent que la non-intégration des tabous fondateurs de la parentalité est un risque majeur pour l'enfant et ne doit pas être confondue avec la précarité sociale⁶⁷. L'infanticide, l'inceste et le cannibalisme font partie des tabous fondateurs de la parentalité. Ils sous-tendent les interdits et les lois symboliques porteuses de la vie de l'enfant. Si la pratique du cannibalisme a disparu de la grande majorité des cultures, il n'en va pas de même de l'infanticide ni de l'inceste, qui

63 Gérard Neyrand, *La Parentalité aujourd'hui fragilisée*, op. cit.

64 Claire Mestre, «Parentalité, migration et exil: comment prendre soin des parents?», *Spirale (Ères)*, n° 73, «La parentalité: une notion à déconstruire et des pratiques à construire», sous la direction de Patrick Ben Soussan, p.272.

65 Office fédéral de la santé publique (OFSP), «Rapport d'évaluation Migration et santé», 2002.

66 Christian Flavigny, *Parents d'aujourd'hui, enfants de toujours*, Armand Colin, 2006.

67 Daniel Rousseau, *Parentalité et structures familiales*, Apsyl, 2007.

privent l'enfant de sa vie — physique pour le premier, psychique pour le second.

Peu d'auteurs évoquent ces transgressions en prenant soin de distinguer la pauvreté sociale de la pauvreté psychique. Daniel Rousseau, lui, parle d'*acculturation* pour bien la distinguer de la précarité, avec laquelle elle est souvent confondue. *L'acculturation* renvoie à la non-intégration des tabous fondateurs d'une culture. Ces tabous imprègnent le psychisme du sujet et fondent les liens familiaux, sous-tendant les droits de l'enfant et de la famille et permettant à chacun de trouver sa place. L'enfant va grandir auprès de ses parents, s'inscrire dans la lignée familiale, pendant que son parent va l'accompagner et l'autoriser à être et à devenir, acceptant d'être un jour détrôné par l'enfant devenu adulte, lequel, à son tour, s'inscrira comme parent de ses propres enfants.

La non-intégration de ces tabous fondateurs par les parents représente un réel danger pour la vie physique et psychique de l'enfant. Cette absence d'imprégnation culturelle est consécutive à des carences affectives et éducatives durant l'enfance. Elle caractérise des individus qui se sont très tôt protégés de la souffrance en excluant toute dimension sensible, tombant alors dans une privation émotionnelle et affective qui leur fait courir un risque d'acculturation.

Un détour par les drames intra-familiaux impliquant des meurtres permet de mieux comprendre en quoi consiste cette acculturation qui fait perdre à l'enfant son statut de sujet. Odile Verschoot, spécialiste des situations d'infanticide, retrace le parcours de quelques parents félicides⁶⁸ et décrit les impasses où les placent leurs dysfonctionnements parentaux, soulignant que « le crime félicide n'est pas un accident⁶⁹ ». Quel que soit leur milieu social d'origine, une pauvreté psychique et une misère psychoaffective précoce ont conduit ces individus, dès leur plus jeune âge, à cliver leurs émotions. Ce clivage leur a permis de survivre.

Rappelons que, lorsque l'enfant vit des expériences émotionnelles dénuées de sens à cause de soins inadaptés, il ne peut s'en faire un bagage psychique et affectif pour entrer en relation avec l'autre et construire l'altérité. S'ouvrir aux émotions est le premier mouvement d'humanisation. Si cette attention à la naissance sensorielle du tout-petit est inexistante, le risque est grand qu'il ne puisse pas donner du sens à ce qu'il vit, et donc qu'il se développe hors du champ culturel. Les effets sont terribles pour sa vie relationnelle future, escamotée dès ses premiers pas.

Privé de rencontres constructives, humanisantes, s'inscrivant dans une culture relationnelle, le bébé se replie dans un monde où l'autre n'existe pas vraiment. Plus précisément, il « consomme de l'autre », acceptant d'être partiellement nourri pour survivre. Son monde devient alors double. Il affiche une forme d'adaptation, mais sa vie affective est atrophiée. Plus tard, dans sa vie d'enfant, d'adulte et enfin de parent, malgré une apparente normalité au niveau social, familial et professionnel, il souffrira d'une solitude et d'une angoisse existentielle abyssales, avec un sentiment de perte permanent.

Dans la clinique familiale, les spécialistes de la psyché repèrent chez ces adultes devenus parents des personnalités caractéristiques d'une enfance escamotée. L'imaturité dont ils font preuve dans leur vie psychoaffective témoigne d'un cruel manque de parents pendant leur enfance — non pas de parents réels, mais de parents symboliques. Ces *êtres* inadaptés aux soins que requièrent leurs enfants, allant parfois jusqu'à *les mettre en danger*, sont « d'anciens enfants en souffrance de parents symboliques⁷⁰ ».

Argument en faveur de l'ECA-LEP

Un parent, pour grandir, a besoin d'être accueilli dans une humanité baignée de culture. L'ECA-LEP soutient le parent dans ses expériences émotionnelles pour leur donner du sens et lui permettre d'en faire un bagage psychique. Dans cette perspective, l'ECA-LEP prend soin de la part infantile blessée du parent en vue de la restaurer et de prévenir les risques de maltraitance.

Préconisation n° 14

La mission préconise qu'une véritable politique de soutien à la parentalité soit pensée, au-delà de sa dimension sociale et matérielle, pour faire face aux différents contextes de précarisation. Les mutations familiales, la dictature de l'instant et la culture dominante de la consommation, de la saturation et de l'individualisme ont multiplié les situations de précarité pour les familles, lesquelles attendent d'être reconnues et soutenues. Nombreuses sont les familles oubliées, en particulier quand leurs conditions socioéconomiques ne sont pas alarmantes. Nous appelons les ministères à mener une réflexion plus profonde sur ce que les familles traversent aujourd'hui afin de les accompagner au plus près. Réunir des experts sur ces questions est une étape indispensable pour aborder la complexité des situations.

II.5 Le développement de l'enfant

Dans notre société inquiète et pressée qui voue un culte au résultat et à la performance, la surstimulation et les apprentissages précoces sont de mise. Or ils empêchent de consacrer le temps nécessaire aux processus d'apprentissage, à la pensée et à l'intériorisation.

II.5.1

Des sens à la pensée: un modèle relationnel pour penser

Dès sa naissance, le bébé est propulsé dans un monde très compliqué, un monde chaotique qu'il ne va pouvoir appréhender qu'au prix d'un énorme travail de pensée. C'est ce qu'on appelle sa situation originaires. Or, pour penser, le bébé a besoin d'un ancrage corporel et interactif.

L'ancrage corporel signifie qu'il n'y a pas de pensée sans perception, sans sensation. Pour penser, il faut sentir, toucher, entendre, palper, humer. Ces sensations

68 Le félicide est le meurtre du fils ou de la fille par son ou ses parents.

69 Odile Verschoot, *Ils ont tué leurs enfants*, Imago, 2007.

70 Sophie Marinopoulos, *Infanticides et néonaticides*, Yapaka, 2015.

vont ensuite être « psychisées », c'est-à-dire mentalisées et transformées en images. « Donc, l'ancrage corporel, c'est ça, c'est-à-dire que la pensée s'enracine dans les sensations⁷¹. »

Mais cet ancrage corporel n'est pas suffisant. Un bébé tout seul, cela n'existe pas, comme l'a dit Winnicott, et si c'est le cas, c'est parce que ces transformations se font à partir d'un ancrage interactif — à partir de la rencontre avec un autre pensant, prioritairement son parent. Ainsi, même si le bébé a des perceptions et des sensations, il ne peut pas les organiser en pensées s'il n'est pas pris dans la relation avec un autre que soi. Il a besoin de passer par l'autre pour mettre en place sa pensée. Il a besoin d'interactions, d'interrelations. Il a besoin du psychisme de l'autre. C'est là le cœur de la naissance du petit humain. Être porté et nourri physiquement, physiologiquement, n'est pas tout — comme l'a démontré de manière terrible l'expérience de Frédéric II. Pour ne pas mourir, pour naître à la vie, il ne suffit pas qu'un bébé naisse vivant, il faut qu'un autre le reçoive et lui prête son appareil à penser les pensées. C'est d'ailleurs l'essentiel du travail du thérapeute que de mettre son appareil à penser à la disposition de son patient.

« La présence de l'adulte est tout à fait essentielle. La capacité d'extraire un matériel symbolique et de former une toute première représentation mentale au début de la vie de l'enfant dépend énormément de la qualité et de la quantité de la présence de l'adulte aux côtés de l'enfant⁷². »

Le temps des soins du bébé, composé d'actions simples à première vue, est en réalité infiniment complexe, car il met en jeu de multiples différences fondamentales pour sa croissance : présence/absence, moi/autre, continu/discontinu, conscient/inconscient, corps/psyché. À ce stade très précoce de la construction du lien, les processus de subjectivation du bébé sont indissociables de sa situation intersubjective. Les registres primitifs de la symbolisation du bébé sont dépendants de ce qu'il va vivre au présent dans le rythme présence/absence du parent « suffisamment bon », selon l'expression consacrée de Winnicott. Quand une rythmicité des soins s'installe, elle garantit une continuité de pensée « interne » dans un groupe familial qui le pense, assurant ainsi un « externe ». « Le travail de symbolisation du bébé prend appui sur un axe double : d'un côté la corporéité du bébé, les perceptions de soi, d'autrui, de son corps, et d'un autre côté sa sociabilité, avec le travail psychique du groupe familial⁷³. »

Les travaux psychanalytiques énoncent que « la capacité de l'enfant de symboliser l'absence maternelle dépend d'abord de la quantité de la présence maternelle ». Grandir est un processus qui suit un gradient. Au début, le bébé pense en présence de l'adulte qui prend soin de lui et qui l'aide à faire des liens entre les sensations et les représentations. C'est au terme de cette croissance de la pensée que l'enfant peut se mettre à penser seul et à penser ce qui est absent.

Argument en faveur de l'ECA-LEP

L'ECA-LEP est un support pour la rencontre parent-enfant et l'émergence de la pensée du tout-petit. Cet axe préventif est à privilégier tout particulièrement dans les situations de carences parentales. À ce titre, l'ECA-LEP est un vecteur de santé à dimension sociale. Il est une invitation à construire des actions en faveur du lien parents-enfant dans les salles d'attente de PMI, les centres maternels, les pouponnières, les LAEP, les maisons des familles...

II.5.2

L'identification, un axe majeur pour les soins à l'enfant

Le modèle relationnel précoce des parents pour apporter des soins adaptés à leur bébé repose sur leur capacité à s'identifier à lui, et ainsi à ressentir ce qu'il ressent. En général, dès la naissance, les parents, et particulièrement la mère, sont exclusivement tournés vers les soins à leur nouveau-né. Mobilisant leur propre expérience de nourrissons, ils se retrouvent eux-mêmes dans cet état de dépendance et de vulnérabilité. Par exemple, il est difficile de porter correctement un bébé si l'on ne s'identifie pas à lui. En prenant soin de leur enfant, les parents protègent la continuité d'existence du nourrisson, c'est-à-dire l'ensemble des processus en jeu dans les premiers temps de sa vie.

« Ainsi la qualité principale du parent est de connaître les besoins de son enfant au moyen de son identification avec lui. C'est ce qui lui permet de ne pas se lancer dans la liste de ce qu'elle doit faire pour lui puisqu'elle "sent, ressent" au moment même ce dont il a besoin. Il en est de même pour les personnes à qui est confié l'enfant. Si l'identification à l'enfant est moindre que celle des parents, elle a pour autant, par sa connaissance de l'enfant, une capacité à comprendre ce dont l'enfant a besoin⁷⁴. »

Argument en faveur de l'ECA-LEP

Vivre une expérience sensorielle ou esthétique commune favorise les mouvements d'identification. Partager des émois, vivre ensemble un spectacle permet une communion sensorielle qui nourrit les capacités identificatoires et construit un environnement favorable aux besoins premiers de l'enfant.

II.5.3

Grandir, un travail d'équipe: le chantier de l'attachement⁷⁵

Dès les années 1940-1950, la théorie de l'attachement pose que le besoin vital de l'enfant est d'être en lien, d'avoir une proximité rassurante avec une *figure d'attachement*. Ce besoin primaire est indépendant de la satisfaction d'autres besoins.

La figure d'attachement est la personne vers laquelle l'enfant se tourne dans sa quête de réassurance,

71 Bernard Golse, « Les premières représentations mentales: l'émergence de la pensée », in Julien Cohen-Solal et Bernard Golse (dir.), *Au début de la vie psychique. Le développement du petit enfant*, Odile Jacob, 1999, p.145.

72 Ibid.

73 Albert Ciccone et Denis Mellier, *Le Bébé et le Temps*, Dunod, 2007.

74 D.W. Winnicott, *Processus de maturation chez l'enfant. Développement affectif et environnement*, Payot, 1970.

75 Pascal Richard, « Un outil pour penser la clinique du placement en accueil familial: la théorie de l'attachement », in Hana Rottman et Pascal Richard (dir.), *Se construire quand même*, PUF, 2009.

de sécurisation et de protection. L'observation montre que c'est régulièrement la mère qui remplit cette fonction, mais il semblerait qu'un bébé puisse avoir plusieurs figures d'attachement, qu'il hiérarchiserait selon ce qu'il obtient.

Les comportements d'attachement sont l'ensemble des comportements que l'enfant met en jeu quand il se sent en danger et angoissé, et qui varient avec l'âge et ses capacités. Ce système comportemental d'attachement reflète une stratégie primaire d'attachement totalement inconsciente et s'organise autour du but visé. En face, le parent est dirigé par son « parentage ». S'il n'y a pas de danger, les comportements d'attachement sont désactivés au profit des comportements d'exploration. C'est pourquoi promouvoir la sécurisation de l'enfant, et donc son apaisement, contribue à développer sa curiosité, son exploration, son autonomisation, base de ses apprentissages futurs. La « base *secure* » correspond à la capacité de la figure d'attachement à répondre de façon adaptée. Quand elle n'est pas adaptée, le bébé met en place des stratégies « *insecure* évitantes », ou encore « résistantes » ou « ambivalentes ». On assiste à des attachements désorganisés-désorientés qui sont des absences de stratégie d'attachement, où les comportements et les affects sont parfois contradictoires ou brusques, avec immobilisation (*freezing*), suspension des activités (*stilling*) ou mouvements anormaux.

La théorie de l'attachement montre que la répétition est à l'origine chez l'enfant d'une représentation de plus en plus stable de lui-même, des autres et de ce qu'il peut attendre des relations. Cette représentation recouvre la notion de modèle interne opérant (MIO) à travers laquelle la théorie de l'attachement aborde la vie représentationnelle, se rapprochant par là de la psychanalyse. Ainsi, la répétition d'un mode relationnel de type *insecure*, dans la typologie de la théorie de l'attachement, est un risque pour les relations ultérieures. Cette théorie ne fixe pas définitivement le mode relationnel de l'enfant, mais explore les effets destructurants d'un environnement *insecure*.

Pendant trente ans, l'équipe de la Minnesota Study a conduit des recherches sur le lien d'attachement et a mis en évidence des relations entre le type d'attachement vécu dans la petite enfance et le développement de la confiance en soi, les capacités de régulation émotionnelle, l'émergence et le devenir des compétences sociales⁷⁶.

Argument en faveur de l'ECA-LEP

Les répétitions d'expériences sensorielles et esthétiques communes parents-enfant favorisent la vie représentationnelle à l'origine d'un attachement dit *secure*, qui permet en particulier de développer la confiance en soi et les capacités de régulation émotionnelle.

76 L.A. Sroufe, B. Egeland, E. Carlson et W.A. Collins, *The Development of the Person. The Minnesota Study of Risk and Adaptation from Birth to Adulthood*, New York, The Guildford Press, 2005, p.384.

II.5.4

Grandir, un travail d'équipe: le chantier de l'intersubjectivité

Subjectivité et intersubjectivité

L'intersubjectivité est l'ensemble des processus et mécanismes qui permettent à l'enfant de trouver la juste distance psychique. Pour se sentir exister de manière distincte, il faut reconnaître que moi et l'autre, c'est différent. C'est un lent processus que le bébé expérimente à travers le lien à l'adulte dans un attachement *secure*. Par le biais d'expériences relationnelles renouvelées et fiables, le bébé réalise l'écart qui existe entre lui et l'adulte avec lequel il relationne. Cet écart, c'est l'intersubjectivité. Les liens d'amour émergent de l'intersubjectivité, qui crée une manière d'être ensemble en accordant à l'autre qu'il est autre. Se sentir, se ressentir en vie avant de se savoir vivant, différent et acteur de la relation, est le cheminement psychique de toute naissance du sujet. Les liens primitifs préverbaux des parents avec leur bébé sont étudiés par la psychologie du développement précoce depuis plus d'un demi-siècle. Que ce soit l'attachement, l'accordage affectif de Daniel Stern, l'empathie ou le dialogue tonique d'Henri Wallon, tout nous conduit à observer la construction du lien dans une juste distance indispensable à l'émergence de soi.

Les processus de régulation intersubjective sont présents dans toutes les espèces animales sociales qui dépendent d'un soin parental attentif au début de leur existence. Mais le petit humain est unique par sa *conscience narrative*, sa capacité à participer à un mouvement de communication grâce à un engagement de pensée particulièrement intense. Ces aptitudes lui permettent d'ouvrir un véritable dialogue, qui se traduit dans un premier temps par des formes mimétiques de référence émotionnelle corporelle, puis qui évolue vers le langage.

La subjectivité fait appel à une conscience individuelle et intentionnelle. Le nourrisson peut créer des liens entre les objets, les situations et lui-même, et en envisager les conséquences, mettant en évidence sa propre subjectivité, une forme intelligible de ce qu'il vit.

Dès lors que le sujet, pour communiquer, adapte ou ajuste sa subjectivité à la subjectivité d'un autre que lui, nous sommes dans l'intersubjectivité.

Intersubjectivité et proto-conversation⁷⁷

La théorie de l'intersubjectivité innée postule que le nourrisson naît avec une conscience réceptive aux états subjectifs des autres personnes et cherche à interagir avec elles. Elle a été proposée il y a plus de vingt-cinq ans pour expliquer des comportements de nouveau-nés filmés avec leurs mères, celles-ci essayant d'engager avec leur bébé une « conversation » en face à face ou jouant avec lui (Trevarthen, 1974, 1977, 1979, 1998). Dans différents domaines de recherche, l'étude d'interactions filmées entre des adultes et des nourrissons âgés de quelques mois a permis de tirer un certain nombre de conclusions (Stern, 1971, 1974, 1977; Bateson, 1971, 1979; Brazelton, Kozlowski et Main, 1974; Tronick,

77 Colwyn Trevarthen et Kenneth J. Aitken, « Intersubjectivité chez le nourrisson: recherche, théorie et application clinique », *Devenir*, 2003/4 (vol. 15), p.309-428.

Als et Adamson, 1979). Les chercheurs ont été surpris par les similarités, en termes de *timing* et d'expressions, observées entre les rencontres humaines, simples et intuitives, d'une part, et les conversations informelles et le comportement ludique entre adultes, d'autre part. Des techniques d'« analyse conversationnelle », avec mesure précise du *timing* des échanges adulte-nourrisson, ont confirmé ces similitudes sur le plan statistique (Stern, 1971; Condon et Sander, 1974; Fogel, 1977, 1985a; Beebe, Stern et Jaffe, 1979; Beebe, 1982; Beebe, Jaffe, Feldstein, Mays et Alson, 1985; Feldstein, Jaffe, Beebe, Crown, Jasnow, Fox et Gordon, 1993).

C'est M.C. Bateson (1971, 1975, 1979) qui a nommé « proto-conversation » l'interaction mère-enfant et a souligné son importance pour le développement du langage ainsi que des rituels culturels. Les jeux proto-conversationnels du bébé sont remplacés vers l'âge de 6 mois par des jeux plus actifs, avec des objets, mais aussi avec son propre corps : l'enfant joue de ses sensations et de ses limites corporelles pour se construire une identité corporelle unifiée. C'est une période de croissance très riche pendant laquelle l'enfant montre autant d'intérêt à jouer avec des objets qu'à communiquer avec un autre que lui. L'ouverture du bébé à un engagement hors du corps-à-corps maternel peut être animée par toutes sortes d'actions d'éveil artistique et culturel qui viendront nourrir sa croissance et ajuster son développement.

Vers l'âge de 1 an, l'intérêt commun du bébé et de son parent pour l'environnement marque un tournant. Le bébé développe alors des motivations intersubjectives, jouant des intentions et des émotions de son partenaire de jeu.

Intersubjectivité et sociabilité

Il est important de noter que la conscience de l'autre et l'intersubjectivité ont été démontrées au moyen d'études détaillées décrivant des comportements spontanés, ainsi que d'une analyse image par image permettant une mesure précise du temps de réponse, pour déterminer quand et comment le nourrisson répond, avec son corps, et surtout avec ses organes d'expression, de façon contingente et provocante aux expressions de l'autre personne. Les comportements établis comme caractéristiques de l'intersubjectivité du nourrisson – sa façon de regarder, les expressions de son visage, ses mouvements de voix et de mains, la façon dont il bouge tête et corps en une réponse accueillante ou rejetante à un contact – ressemblaient aux comportements requis par l'intersubjectivité complexe de la société adulte pour toute activité intentionnelle collaborative, y compris dans le langage conversationnel.

Les expressions de communication de nourrisson à adulte sont régulées et négociées avec intention et émotion, utilisant simultanément des processus réceptifs et expressifs de modalités différentes (Stern, 1974; Stern *et al.*, 1977; Kuhl et Meltzoff, 1982; Dore, 1983; Stern *et al.*, 1985; Fernald, 1989; Jaffe, Stern et Peery, 1973; Murray et Trevarthen, 1985; Trevarthen, 1978, 1984a, 1993a, b; Trevarthen, Kokkinaki et Fiamenghi, 1999; Weinberg et Tronick, 1994; Braten, 1998). Il a été démontré que la capacité du nourrisson à apprécier et à désirer une conversation avec un parent peut être reconnue, et donc entraîner une réponse de la part de n'importe quelle autre personne, y

compris un autre bébé du même âge, ce qui n'est pas le cas des signaux indiquant des motivations infantiles d'attachement, comme la recherche de l'allaitement, du soutien ou du bien-être auprès de la mère.

Ce potentiel à une « sociabilité généralisée » et son utilité pour la communication dans des groupes de plus de deux personnes n'ont été exploités que par quelques spécialistes de la petite enfance (Hay, Nash et Pederson, 1983).

Dès l'âge de 6 mois, des triades de nourrissons peuvent s'engager dans une communication productive sans l'aide d'un adulte (Selby et Sylvester-Bradley, 2003). Cette découverte mène à d'importantes conclusions sur les fonctions de la conscience sociale des nourrissons, les émotions utilisées et leur place dans l'apprentissage du langage – une voie royale en faveur de l'ECA-LEP.

Argument en faveur de l'ECA-LEP

L'ECA-LEP nourrit l'intersubjectivité innée du nourrisson, lequel naît avec une conscience réceptive aux états subjectifs des autres personnes et cherche à interagir avec elles. Cette appétence sociale est culturelle.

II.5.5

Grandir, un travail d'équipe: le chantier du langage

Comment les mots viennent-ils aux enfants? Une foule de psychanalystes, de linguistes et de chercheurs ont tenté de répondre à cette question. Nous allons passer en revue quelques-uns des éléments éclairants que fournissent leurs travaux. Nous avons déjà parlé de la nécessité d'un ancrage corporel et interactif pour naître à l'altérité, permettant l'intersubjectivité, la construction de soi, l'ébauche de la pensée. Nous allons retrouver ces deux appuis indispensables pour l'entrée dans le langage, à travers une analyse fine de ce que peut être ce corps-à-corps des premiers liens et de la juste distance qu'ils réclament.

Une condition structurelle du langage: créer un écart

Parler, « s'adresser à⁷⁸ », crée une des conditions structurelles du langage: le renoncement de l'enfant à « posséder sa mère », c'est-à-dire à l'avoir tout à lui. Cette énonciation implique que la mère doit susciter une frustration chez l'enfant pour ne plus être tout à lui. « Le premier agent de la frustration est la mère, par le phénomène de présence-absence. L'introduction du couple d'opposition présence-absence permet l'émergence de l'ordre symbolique⁷⁹ », qui se distingue de la relation réelle entretenue avec la mère en tant qu'objet de satisfaction. La mère devient ainsi un agent symbolique en tant qu'elle introduit l'enfant au couplage présence-absence. Le tout-petit, dans les premiers liens de nourrissage, doit pouvoir supporter de ne pas toujours être nourri, la « nourriture » étant non seulement le lait, mais aussi le corps de la mère.

Les enfants un peu plus grands ont du mal à imaginer que leurs parents ont d'autres fonctions que

78 Jean-Pierre Lebrun, *Les Couleurs de l'inceste. Pour se déprendre du maternel*, Denoël, 2013.

79 *Ibid.*

de s'occuper d'eux. On voit bien comment de jeunes enfants resserrent leur emprise corporelle autour de leur mère ou de leur père quand une tierce personne s'approche du périmètre des relations familiales. Cette quête d'une relation unique doit être « un combat perdu d'avance ». L'enfant, pour grandir, doit comprendre très vite qu'il peut investir ailleurs, et que c'est aussi source de plaisir. S'il ne le comprend pas, il s'épuise à saturer son parent et s'enferme dans une quête de relation exclusive qui le prive non seulement de sa croissance, mais des mots pour grandir.

Ainsi, l'ancrage corporel et interactif nécessaire se double de l'indispensable création d'un écart entre le bébé et son parent pour que les mots adviennent. Dans ce processus d'accession à l'intersubjectivité liée à la naissance des mots, il y a deux mouvements conjoints et complexes : creuser l'écart intersubjectif et, en même temps, tisser des liens. Toute la question de la croissance repose sur la capacité à rester ensemble malgré la distanciation. Rester avec le corps de son parent sans être collé à lui. C'est un défi pour le tout-petit, qui va passer de « tout contre le sein maternel » à « tout contre son buste », puis à une posture plus tonique dans laquelle il va tenir sa tête, donc la décoller du corps de l'adulte, avant de tenir son buste et, enfin, de se laisser glisser le long de ce corps pour s'en éloigner.

Plus l'enfant se détache du corps charnel, plus il utilise le corps sonore pour être en lien. Le babillage de la séparation est indispensable à l'éloignement. Faire son nid sonore, créer un lien de langage précoce, poser le regard sur celui que l'on quitte pour s'assurer qu'on ne le perd pas sont autant de mouvements discrets du « grandir ». Et ces mouvements de séparation prennent du temps. Ils sont rythmés de manière très singulière. Si l'on va trop vite, on risque de perturber le bébé, qui va se sentir insécurisé. C'est la théorie de l'accordage affectif de Daniel Stern, les réflexions sur l'imitation, l'empathie et les identifications projectives développées par d'autres auteurs, ou encore les travaux d'Henri Wallon sur le dialogue tonique. L'instauration de liens préverbaux soutient l'écart intersubjectif qui va permettre, un jour, l'apparition du langage. L'ECA-LEP nourrit les liens préverbaux.

Tragédie et merveille du langage

Lors d'une conférence tenue dans les locaux des Pâtes au beurre, à Nantes, Bernard Golse a fait la remarque suivante : le langage, c'est très beau, c'est même merveilleux, mais c'est aussi tragique, parce que chaque fois qu'on parle, quoi qu'on dise, c'est une façon de dire à l'autre « toi et moi, cela fait deux ». Si ce n'était pas le cas, on n'aurait pas besoin de se parler : la communication préverbale suffirait⁸⁰. En effet, le fait de parler est un constat d'écart intersubjectif, ce qui faisait dire à Jean-Bertrand Pontalis : « Si le langage nous touche autant toute la vie, c'est parce que le langage ne parle que de la séparation, le langage est la séparation même⁸¹. » Chaque fois qu'on dit « je t'aime », c'est une façon de dire à l'autre « toi et moi, ça fait deux ». D'ailleurs, les enfants qui déclarent leur amour à leur

parent ne peuvent s'empêcher en même temps de les presser contre leur corps, comme pour annuler la séparation actée par les mots. Pour les linguistes, le langage fait grandir l'enfant, et les réponses à ses questions au fur et à mesure qu'il s'ouvre au monde sont d'abord des conquêtes personnelles. De même qu'on ne tire pas sur la tête des bébés pour les faire grandir, on n'apprend pas à un enfant à parler. C'est le mouvement d'ouverture sur l'environnement qui va permettre à l'enfant d'accéder au langage, à son rythme.

Le bébé, à notre insu, questionne le monde qui l'entoure et cherche à l'interpréter, à lui donner du sens. Dans un monologue d'abord intérieur, il va nourrir ses aptitudes à décrypter ce qu'il éprouve, ce qu'il ressent, pour enfin un jour se lancer dans la multitude des « pourquoi ? » et des « à quoi ça sert ? ». La conquête du langage inscrit l'enfant dans une longue histoire humaine, dans une volonté « d'imposer par le verbe sa pensée au monde. Créateur bien plus qu'imitateur, découvreur plutôt que suiveur, il construit sa langue et ne reproduit pas celle des autres. Dans cette quête, il devra être accompagné de médiateurs à la fois bienveillants et exigeants qui éclaireront son chemin, lui désigneront les voies sans issue, l'inciteront à repousser avec courage les limites confortables de la connivence et de la proximité⁸² ».

Si le langage oral est évidemment le moyen de communication majeur, il n'est pas le seul. Rappelons que les jeunes enfants, en particulier, ont une extraordinaire capacité à transmettre des messages hors les mots. La transmission de messages repose, durant un temps qui varie beaucoup d'un enfant à l'autre, sur des *manifestations* non verbales, plus ou moins combinées à des éléments de langage oral. C'est une étape nécessaire dans leur parcours de sujet désirant cherchant à se faire comprendre, à partager, à transmettre, et capable de dire autrement qu'avec des mots.

« S'agissant des enfants accueillis à l'école maternelle, ils utilisent la communication non verbale non seulement pour « signaler » leurs besoins et difficultés élémentaires (faim, sommeil, gênes, souffrance, etc.) ou pour partager une expérience, mais aussi pour « diffuser » des messages émotionnels (joie, peur, tristesse, colère, dégoût, surprise, etc.), pour transmettre des messages intentionnels dans les interactions sociales (expressions du regard, gestes de désignation, sollicitations corporelles, manuelles et vocales, etc.), et aussi pour faire passer et partager des messages cognitifs et intellectuels (« codes » des savoir-être et des savoir-faire, « codes » partagés dans les imitations, les manipulations d'objets, les interactions dans les « résolutions de problèmes »).

« En facilitant et stimulant les différents modes d'expression qui peuvent libérer et façonner la communication dans ses dimensions verbales et non verbales, les enseignants donnent aux enfants de multiples « moyens de découverte et de construction du sens », en même temps qu'ils apprennent comment chaque enfant découvre et construit le sens en fonction de la situation, du contexte et de l'activité. Par exemple, dans la danse, le mime, les « clowneries », les activités ludiques, le graphisme, la peinture, le chant, les comptines, les

80 Bernard Golse, conférence prononcée dans le cadre de la Journée annuelle de formation du réseau national des lieux d'accueil, Les Pâtes au beurre, Nantes, octobre 2016.

81 J.-B. Pontalis, *L'Amour des commencements*, Folio, 1994.

82 Alain Bentolila, « Enfant, être de langage », <https://www.beziers-perinatalite.fr/texte2014/> AlainBentolila.

cascades, les jeux de rôle, le théâtre, les interactions avec les animaux, etc.⁸³ »

La maîtrise du langage oral est un défi ambitieux et nécessaire : il en va de l'équilibre de nos liens. Elle dépend de nombreux facteurs personnels, familiaux, sociaux et culturels. Il nous faut des stratégies pour que la maîtrise du langage oral devienne une réalité pour tous les enfants, même ceux qui sont en difficulté. C'est tout l'apport de l'ECA-LEP : il soutient l'enfant dans sa créativité langagière, qui commence par le désir premier de communiquer. Cette appétence à dire avec son corps, ses sens, ses émotions, donnera plus tard au langage ses lettres de noblesse.

L'appétence sociale comme ouverture culturelle et langagière⁸⁴

Maya Gratier étudie les processus qui amènent le bébé à devenir un *participant* de plus en plus actif dans les interactions avec ses proches *avant d'avoir la possibilité de parler*. Ses recherches portent sur les modalités de communication entre parents et bébés entre la naissance et l'âge où les sons commencent à se rapprocher des sons d'une langue. Elle s'est beaucoup intéressée à la *nature* des sons produits par les bébés au cours des premières semaines de leur vie dans des contextes sociaux de jeu et de soin, et s'est penchée en particulier sur les *rythmes interactifs* au sein desquels les expressions non verbales du bébé prennent forme.

Elle pense pouvoir affirmer que le tout-petit naît avec une très grande appétence sociale, qui dépasse de loin son besoin de protection et de survie. On pourrait dire que le bébé est tout de suite en quête de culture, en tout cas si l'on admet que la culture est d'abord une expérience — une expérience qui fait appel aux sens et qui relie les personnes dans un temps vécu ensemble. Les recherches menées sur tel ou tel aspect du développement précoce peuvent sembler éloignées des préoccupations des adultes s'occupant des bébés, dans la mesure où elles portent sur ce qui apparaît comme des points de détail. Mais ce qui en découle est très important pour comprendre et guider les pratiques.

Pour notre mission, Maya Gratier résume ses conclusions en cinq points :

① Dès la naissance, le bébé exprime son intérêt pour autrui avec son corps : tonus, regard, ajustement postural. Lorsque l'adulte accueille cette motivation, des formes de réciprocité se mettent en place (imitation, dialogue tonique et vocal). L'enfant naît ainsi dans la rencontre intersubjective. Il a un accès immédiat et direct aux éprouvés de ceux qui s'ouvrent à sa conscience, qui le regardent, l'écoutent ou le touchent. Empiriquement, des chercheurs ont montré par exemple que le nouveau-né regarde plus longtemps un visage qui le regarde qu'un visage dont le regard est orienté ailleurs. C'est à travers les rencontres intersubjectives que l'enfant se développe et que son cerveau s'organise. Il est donc primordial pour l'avenir d'un être

humain de faire l'expérience d'être l'objet de l'attention de l'autre. Tout part de là.

② Tous les sens du nouveau-né sont fonctionnels, en éveil et en résonance. Les sens ne doivent plus être considérés comme des capteurs d'information. Regarder, écouter et toucher ne sont pas des activités séparées, mais fondamentalement liées — en réalité, ce sont différentes facettes de la même activité. Ainsi, les *patterns* dynamiques de sons, de touchers ou de lumière qui proviennent de l'environnement peuvent être équivalents. Les spécialistes du développement ont montré que les *patterns* de la voix, du visage et des mouvements corporels d'adultes qui parlent au bébé sont équivalents ou redondants. Il a aussi été démontré que le bébé perçoit ces équivalences d'expressions intermodales et y réagit.

③ Le bébé vit au gré des rythmes biologiques de son corps, des rythmes de la nature et des rythmes sociaux. Mais il ne subit pas ces rythmes, il contribue à les instaurer et les transforme en ressources. Nous avons découvert à quel point les rythmes biologiques fondent le temps humain de l'être ensemble. Une collègue belge de Maya Gratier, Martine Van Puyvelde, a montré par exemple que, lorsqu'un tout petit bébé est posé sur le sein de sa mère, son rythme cardiaque change pour s'accorder à celui de cette dernière. Plusieurs études révèlent des synchronies et des convergences physiologiques étonnantes entre adultes et bébés lorsqu'ils sont attentifs et présents l'un à l'autre. C'est en cela qu'un adulte peut accompagner un bébé vers un état plus calme ou plus éveillé. En parlant, marchant ou chantant sur des rythmes adaptés aux bébés, les adultes expérimentent des émotions partagées avec eux. Ce sont des expériences culturelles fondatrices, car elles identifient des personnes et des relations. Ce faisant, elles permettent au bébé de reconnaître d'autres personnes qui parlent la même langue, chantent les mêmes mélodies et utilisent leur corps de la même manière que ses proches.

④ Les rythmes biologiques et sociaux associés à ces premières formes de pratique culturelle (les proto-conversations, les chansons-actions en interaction) fondent une expérience cohérente du temps qui passe, expérience qui soutient à la fois un processus de mémoire et un processus d'imagination. Le temps humain se fabrique dans l'intimité des rencontres sensibles, à la croisée des rythmes — ce temps humain fragilisé, selon nous, par les médias modernes, désincarnés et accélérés.

⑤ C'est au fil des échanges sensibles entre adultes et bébés, dans des environnements sains et adaptés, que le sensible se transforme en sens. L'accès à une communication par la parole s'inscrit dans cette dynamique de développement de modes de communication richement expressifs, fondée sur une sensorialité active, socialement identifiée et contenue par d'autres personnes. Nous sommes plusieurs chercheurs à considérer que le langage n'est pas tant une affaire d'apprentissage que d'usage. Les bébés trouvent les mots dont ils ont besoin pour exprimer leur éprouvés et leurs intentions. Ils n'ont pas besoin d'instructions explicites. C'est d'ailleurs pour cela qu'ils inventent si souvent des mots, et leurs inventions sont extraordinaires, poétiques et justes. Ils sont acteurs de l'évolution des langues ! Maya Gratier se dit ainsi persuadée que le bébé entre dans le

83 Hubert Montagner, «Les dérives du professeur Alain Bentolila dans son rapport au ministre de l'Éducation nationale», *Journal du droit des jeunes*, 2008/3 (n° 273), p.17-25.

84 Article Maya Gratier, in Patrick Ben Soussan et Sylvie Rayna, *Le programme Parler bambin: enjeux et controverses*, Éditions Érès, 1001 BB, 2018.
→ Annexe 12

langage par sa dimension musicale et poétique.

Pour conclure sa contribution à notre mission, Maya Gratier encourage les adultes à accueillir les initiatives du tout-petit, à reconnaître et à respecter son mode de compréhension du monde. Car nous savons aujourd'hui que le bébé pense bien avant de parler, et que sa manière de penser est ancrée dans une expérience sensorielle plurielle qui se déroule dans le temps humain. Par conséquent, il y a aujourd'hui urgence à préserver le temps de la rencontre intersubjective entre les adultes et les bébés. Il nous faut comprendre que c'est un temps long, fait de lenteurs nécessaires et créatives, et un temps qui ne se calcule pas, mais se sent et s'expérimente dans la coopération attentive.

Après avoir accompagné un groupe sollicité pour son expertise sur la place de la nature dans la vie de l'enfant, Maya Gratier formule une proposition : il devient évident que l'expérience de la nature doit constituer un droit fondamental pour le bébé, un droit qui devrait passer avant le droit de posséder des jouets. L'expérience de la nature ancre le bébé dans sa sensorialité et le connecte aux rythmes naturels. Dans l'expérience du bébé, la nature et la culture ne s'opposent pas ; elles sont les deux faces d'une même pièce.

Argument en faveur de l'ECA-LEP

L'ECA-LEP autorise le petit humain à faire l'indispensable expérience d'être l'objet de l'attention des adultes et à vivre des rencontres intersubjectives qui portent son développement et permettent à son cerveau de s'organiser.

Préconisation n°15

La mission préconise de diffuser le plus largement possible des messages de santé publique indiquant que la maturité langagière doit être inscrite dans les programmes de Santé Culturelle. Ces programmes doivent sensibiliser le monde de l'éducation, qui accueille de très jeunes enfants en maternelle, à cette idée : « On n'apprend pas à un enfant à parler. » Le langage s'éprouve dans la rencontre, l'ouverture au monde, les partages sensoriels et émotionnels. Parler, c'est bouger, c'est faire des expériences humanisantes qui donnent le goût des mots. Les proto-conversations sont des rythmes biologiques et sociaux associés qui fondent les premières formes de pratique culturelle.

II.5.6

Quelques concepts en faveur de l'ECA-LEP

Les sens s'interchangent : un bébé voit avec sa bouche, écoute avec sa peau, touche avec ses yeux, etc. Le bébé est plongé dans un bain sensoriel qui lui permet d'écouter son environnement de façon plurisensorielle et de lui donner du sens. L'ECA-LEP s'adresse à ce corps sensoriel, ce qui permet aux bébés porteurs d'un handicap de bénéficier de l'ensemble des propositions d'éveil.

Le corps sensoriel fait naître la pensée : le bébé ressent avant de penser. Il se sent en vie avant de se savoir vivant. Le chemin psychique est un processus de construction qui part des éprouvés et du sensoriel, qui produisent une vie émotionnelle source de représentations nourrissant la vie relationnelle.

La prévalence de l'absence sur la présence dans un climat « *secure* » permet l'émergence des représentations et l'entrée dans la symbolisation. Ainsi, c'est parce que le parent sait être présent que, lorsqu'il s'éloigne, l'enfant devient acteur de ses propres expériences. Celles-ci soutiennent la construction de l'être soi du bébé.

La permanence de l'objet crée une sécurité intérieure qui favorise le passage du corps pensant à la pensée. Nourri de cette expérience « avec » et « sans » son parent, l'enfant va petit à petit construire une image de celui qui s'absente, et ainsi le rendre présent dans la continuité même quand il est absent physiquement. La pensée prend le pas sur la réalité de la présence. Le bébé construit son autonomie par cette ressource psychique interne qui le sécurise.

L'espace transitionnel est un espace-temps porteur du mouvement d'ouverture sur le monde et de la création de sens. L'ECA-LEP propose de tels espaces transitionnels et favorise l'expérience de soi.

Le passage de l'avoir à l'être est une succession de renoncements : grandir, c'est renoncer. Le mouvement du grandir exige de quitter un confort acquis pour « aller vers ». À 18 mois, l'enfant pense que l'objet renferme le plaisir, donc il veut l'objet pour avoir le plaisir. Puis il réalise que le plaisir est une expérience, un état d'être qu'il peut créer avec ou sans l'objet convoité.

La vulnérabilité est à l'origine de la création des liens et de notre espèce fabulatrice porteuse de sens. Le passage des liens corporels, sensoriels, aux liens de pensée crée la maturité psychique nécessaire à l'autonomie de tout sujet. Connaître ses limites, sa part vulnérable, participe de l'équilibre psychologique.

II.5.7

L'esthétique chez l'enfant

La question du rapport à l'esthétique, au beau, est loin d'être simple. Nous choisissons ici l'approche complexe et éclairante de Donald Meltzer. Cet auteur s'est demandé : pourquoi trouve-t-on beau quelque chose ? C'est la notion d'empathie, née en Allemagne du courant de la psychologie esthétique, qui l'a guidé dans sa réflexion.

Le constat du mouvement de l'empathie est une étape fondamentale : le sujet ressent quelque chose de lui dans un paysage, une personne, un objet qui lui inspire un sentiment de beauté. L'empathie est ainsi une sorte de communication émotionnelle, affective, innée, archaïque, entre soi et le monde extérieur, mais aussi entre soi et d'autres sujets humains, et avec la nature.

L'empathie revient à « éprouver à l'intérieur de soi », ce qui, contrairement aux idées reçues, était essentiel aux yeux de Freud. En effet, celui-ci a repris cette notion dans sa théorie de l'identification, rappelant que la constitution du moi, qui est le cœur de la personnalité, se fait à partir de phénomènes d'identification qui reposent sur l'imitation et l'empathie.

Cette communication affective de sujet à sujet est centrale dans le développement du tout-petit, mais aussi dans toute relation. Éprouver à l'intérieur de soi quelque chose que l'autre éprouve est le chemin vers l'empathie, l'origine d'une capacité à être en relation d'équilibre avec un autre que soi. « Ce n'est pas la sympathie qui est la consolation. L'empathie est du côté d'une connaissance, connaissance de

l'autre et de pouvoir éprouver cette sorte de résonance émotionnelle interne⁸⁵. »

Donald Meltzer, qui a écrit *L'Appréhension de la beauté*⁸⁶, est un des rares psychanalystes à placer les concepts d'esthétique et de beauté au centre des questionnements actuels sur la constitution de l'appareil psychique et des processus de symbolisation. Il explique que le bébé *in utero* a déjà une vie pulsionnelle ; à mesure qu'il se rapproche du moment de sa naissance, il expérimente une sorte de pulsion à naître, que nous pourrions traduire par un empressement à naître. Cette pulsion repose sur la maturité de ses canaux sensoriels et sur la sensation que sa « chambre utérine », devenue étroite, le contraint. L'expérience de la naissance tant attendue est, selon Meltzer, riche en découvertes sur la beauté du monde, la « beauté de l'objet » (l'objet étant, en psychanalyse, ce qui est investi), en l'occurrence le sein maternel, avec tout ce que cela implique en termes de fonction nourricière et psychique. La rencontre du nouveau-né avec le monde est bouleversante. Aussi, les tensions et la douleur ressenties dépassent les capacités de représentation proto-symbolique d'un appareil psychique déjà actif *in utero*. Meltzer affirme que, dans les derniers mois de la vie intra-utérine, le fœtus développe les prémices d'une vie psychique caractérisée par des capacités d'attention, d'intérêt et d'émotion à propos de son contenant et des sons.

À la naissance, poursuit Meltzer, un écart se creuse entre l'intensité des stimulations, qui le submergent et provoquent en lui un sentiment esthétique très fort, et la méconnaissance totale de ce monde dans lequel il naît. Cet écart peut être vu comme une sorte de gradient entre les stimulations de surface, recueillies par ses sens, et la connaissance plus intime, plus intérieure, de la mère. Il l'oblige à cliver — à séparer — ses affects en deux mondes qui ne se rencontrent pas. Les processus de clivage surgissent donc lors de cette première expérience émotionnelle, trop intense et trop douloureuse pour être traitée par un appareil psychique immature. C'est l'inconnu de ce qu'il y a *dedans*, et le sentiment d'inquiétude, voire de menace, que cela suscite, que le bébé doit évacuer pour pouvoir échapper à la dépression primaire née de son impuissance à résoudre cette énigme : *Est-ce que c'est aussi beau à l'intérieur ?* Il revient donc à la mère de prendre en charge la détresse de son nouveau-né pour qu'il quitte cette position, dite position schizo-paranoïde (position clivée). Celle-ci va se résoudre petit à petit par une sorte de réintégration des différents aspects de l'objet, une organisation de ses objets internes. En termes simples, la naissance est en soi un effroi pour le bébé : il arrive dans un monde inconnu, sa construction interne est menacée, et il va lui falloir l'aide d'une « personne secourable » pour se libérer de cet état psychique invisible de clivage, produisant à partir d'un même objet⁸⁷, la mère, une notion de bon et de mauvais objet. Pour qu'un enfant apprenne

à penser, il lui faut avoir un parent qui pense et qui se présente comme tel, comme un objet qui pense. Ainsi, il aura accès à la réflexivité de sa propre pensée.

Autrement dit, la beauté a des origines archaïques inscrites dans les éprouvés de la naissance, laquelle, pour Meltzer, est source d'investissement du monde, de l'autre, de la relation à l'autre, et, en même temps, lieu d'incertitude, voire de menace. C'est une expérience qui doit être accompagnée pour permettre au bébé d'équilibrer progressivement sa vie interne.

Pour éliminer tout risque de confusion : Meltzer ne dit pas que le bébé ne trouve pas sa mère belle, mais il cherche à approcher le monde interne qui construit le bébé. La beauté est directement liée au fait d'avoir été « touché », ce qui suggère une sensation profonde, et « porté ». Cela signifie que cet état est accueilli par la mère, ce qui permet au bébé d'organiser progressivement ce qu'il vit à l'intérieur de son corps, et d'où naîtra sa pensée.

Argument en faveur de l'ECA-LEP

La beauté renvoie au fait d'avoir été « touché », ce qui suggère une sensation profonde accueillie par le parent, permettant au bébé d'organiser progressivement ce qu'il vit à l'intérieur de son corps. L'artiste, par sa sensibilité et son monde poétique et sensoriel, s'adresse directement à cette part sensible/esthétique que le bébé porte en lui, de même que ses parents lors de leur naissance commune. C'est à cette épreuve esthétique humanisante que l'ECA-LEP s'adresse pour nourrir le développement de l'enfant.

II.5.8

Le rapport de l'enfant à la nature

« Considérer la nature non pas comme une ressource que nous exploitons, mais comme un lieu qui nous abrite et nous offre la vie, comme une bibliothèque vivante et inépuisable de laquelle nous apprenons. » — Felwine Sari⁸⁸

En France, les enfants sont coupés de la nature.

Ils sont capables d'identifier plus d'un millier de logos d'entreprise, mais moins de dix plantes originaires de leur région⁸⁹ ! D'autres pays européens, comme la Suède, la Suisse ou l'Italie, pensent les espaces extérieurs des crèches ou des écoles avec le même soin que les espaces intérieurs et n'hésitent pas à développer des lieux d'accueil du jeune enfant en pleine nature. En France, on est encore bien loin de cette réalité. Cependant, les crèches Agapi s'efforcent de développer une réflexion qui inclut la nature comme un axe, une verticalité dans l'accueil de l'enfant. Leur éthique sous-tend que les enfants se construisent par et avec la nature, et que les lieux qui les accueillent doivent en tenir compte.

L'importance de l'éveil à l'environnement chez le tout-petit a longtemps été mise à distance. L'aménagement des espaces extérieurs se réduit la plupart du temps à des équipements de jeux collectifs soumis à des normes strictes de sécurité. La dimension naturelle est souvent délaissée au profit de l'artificiel et

85 Didier Houzel, interview, « Abécédaire : B comme Beauté », 2017, sur le site de Psynem, site d'information sur la pédopsychiatrie géré par l'association À l'aube de la vie et dirigé par le professeur Bernard Golse, chef du service de pédopsychiatrie de l'hôpital Necker, AP-HP.

86 Donald Meltzer et Meg Harris William, *L'Appréhension de la beauté*, Hublot, 2000.

87 L'« objet », en psychanalyse, est ce qui est investi ; il peut s'agir d'une personne.

88 Felwine Sari, *Habiter le monde. Essai de politique relationnelle*, Mémoire d'encrier, coll. « Cadastres », 2017.

89 Dossier « Être un enfant aujourd'hui », *Télérama*, 24 décembre 2016.

du récréatif. On sait pourtant combien le contact avec la nature contribue au développement de l'enfant, au même titre que la culture.

Le renforcement de notre immunité a été étudié par le professeur Qing Li, médecin immunologiste. Si ses travaux ne portent pas sur l'enfance, il est toutefois possible d'y appliquer ses conclusions⁹⁰. Qing Li est chercheur, co-fondateur de la Société japonaise de médecine forestière, membre de l'Union internationale des instituts de recherches forestières (IUFRO), et exerce au sein du département d'hygiène et de santé publique de l'université de médecine de Tokyo. Il s'est penché sur les mécanismes qui permettent aux arbres de renforcer notre système immunitaire naturel, et notamment d'agir préventivement sur les cancers.

Dès 2005, il s'est intéressé à l'impact de la forêt sur notre immunité naturelle. Son équipe de chercheurs a accompagné une douzaine d'hommes d'âge mûr, employés dans de grandes entreprises de Tokyo, pour un séjour en forêt à Liyama (préfecture de Nagano), qui abrite les plus belles forêts de conifères et de hêtres géants que l'on puisse imaginer, traversées par des ruisseaux qui dévalent la montagne. Les volontaires n'avaient rien d'autre à faire que marcher, lentement (deux heures le premier jour, quatre heures le second). Après trois jours et deux nuits dans la forêt, les chercheurs ont effectué des relevés biologiques (sang et urine) et ont constaté une augmentation très significative du nombre et de l'activité des cellules NK (*natural killers*), que l'on peut rapprocher des lymphocytes, ou globules blancs, destinés à protéger notre organisme des infections, des virus et de certaines tumeurs. Les cellules NK étaient ainsi 52 % plus nombreuses qu'au début du séjour. Parallèlement, le professeur Li a noté une hausse de l'activité de certaines protéines anticancer — de 28 % pour la perforine à 48 % pour la granulysine. Par comparaison, un groupe identique envoyé marcher en ville ne présentait aucune augmentation de l'activité des NK.

Pour que ces gains immunitaires spectaculaires se maintiennent dans la durée, les promenades en forêt doivent être renouvelées tous les mois. Le professeur Li et ses collègues attribuent les bienfaits de ces « bains de forêt » aux effets des phytoncides, des molécules aromatiques émises par les arbres pour se protéger contre les insectes, les bactéries ou les champignons. Les phytoncides agissent sur notre corps par aromathérapie. Le professeur Li cherche désormais à déterminer si ces effets sont duplicables dans des lieux fermés, comme les hôtels ou les centres commerciaux. Une étude menée dans un hôtel où il a pulvérisé des phytoncides, principalement des essences de bois d'Hinoki, dans les chambres de volontaires a montré que ces effluves favorisaient le sommeil, amélioraient le calme et réduisaient la pression artérielle. Mais leur impact sur l'immunité est 50 % moindre qu'en forêt.

L'intérêt pour les paysages naturels et leurs effets bénéfiques sur la santé n'est pas nouveau. De nombreux artistes, peintres, auteurs, paysagistes et poètes ont magnifié ou cherché à reproduire des scènes naturelles enchanteuses (cascades, forêts, campagne,

jardins sauvages ou ordonnés, montagne...). La première scission entre la ville et la nature n'apparaît qu'au XIX^e siècle avec la révolution industrielle.

La vie urbaine est stimulante, mais il semble que, au-delà d'un certain seuil, elle comporte un « coût cognitif ». Nous perdons notre capacité à maîtriser notre attention, nous ne parvenons plus à nous concentrer, nous sommes plus impulsifs, plus réactifs aux brusques changements de l'environnement urbain et humain.

Dans le contexte de surinformation actuel, et face aux choix innombrables qu'il nous faut effectuer chaque jour dans notre société de consommation, le mécanisme inhibiteur est très sollicité et consomme beaucoup d'énergie. Cette débauche d'énergie cause notre fatigue mentale, associée à la fatigue de l'attention dirigée. Or une diminution de l'attention dirigée a de multiples conséquences sur nos fonctions intellectuelles, dont l'affaiblissement de la capacité d'autocontrôle, de la pensée abstraite, de la créativité, de la flexibilité et de la planification. Une personne fatiguée mentalement — ou, plus précisément, dont l'attention dirigée est fatiguée —, dépourvue d'énergie, peut se laisser envahir par l'irritabilité, la colère, l'impulsivité, la rage.

C'est là que la nature entre en scène. De nombreuses études montrent que, en nous aidant à prendre du recul physiquement (randonnée dans la nature) ou en nous offrant un dérivatif calmant purement visuel, les espaces naturels jouent un « rôle tampon » dans la lutte contre l'anxiété et toutes ses déclinaisons (phobie sociale, troubles anxieux, symptômes dépressifs, etc.). Lors d'une expérience de nature, la restauration mentale suit un processus en quatre étapes : 1) l'esprit s'éclaircit, 2) l'attention dirigée se recharge, 3) la lucidité s'aiguise, 4) vient le temps de la réflexion sur soi, sur ses objectifs, sur ses possibilités. Quantité de travaux ont aussi montré l'impact de la nature sur nos capacités cognitives. Une étude menée à l'université Stanford durant quinze mois sur soixante-dix personnes de la baie de San Francisco a confirmé les bienfaits significatifs de la marche sur la restauration cognitive⁹¹.

Les parcs urbains aussi ont une vertu restauratrice. Il semble que, même courtes, les « pauses végétales » entre midi et deux peuvent avoir des retombées importantes, à condition d'être régulières, car leurs effets sont cumulatifs. Des tests neuropsychologiques ont montré qu'une marche de trente à soixante minutes dans un parc bien végétalisé, par opposition à une rue urbaine, favorise les processus de restauration cognitive (avec, en plus, une amélioration de la créativité) et a des bénéfices importants chez les enfants souffrant d'un déficit d'attention⁹².

Ce n'est pas le lieu d'énumérer tous les bienfaits de la nature sur notre organisme, mais nous pouvons souligner l'importance d'intégrer la nature dans nos réflexions, pour la relation constructive qu'elle établit avec les jeunes enfants. Lors de la création de nouveaux établissements, le projet éducatif devrait prendre en compte la nécessité d'une co-existence avec la nature.

90 Les informations citées dans le passage qui suit sont extraites du livre de Pascale d'Erm, *Natura*, à paraître en mai 2019 aux éditions Les Liens qui libèrent.

91 G.N. Bratman, G.C. Daily, B.J. Levy et J.J. Gross, «The benefits of nature experience: improved affect and cognition», *Landscape and Urban Planning*, vol. 138, juin 2015, p.41-50.

92 A.F. Taylor, F.E. Kuo, «Children with attention deficits concentrate better after walk in the park», cité dans Pascale d'Erm, *Natura*, *op. cit.*

Argument en faveur de l'ECA-LEP

L'ECA et l'ECA-LEP appellent à une relation directe avec les arts, la culture et la nature. Ensemble, ils créent les conditions nécessaires pour prévenir les risques de stress, améliorer l'attention, équilibrer les humeurs et contenir l'agressivité.

Préconisation n°16

La mission préconise d'inscrire la relation à la nature comme constitutive de l'équilibre de l'enfant et de la relation parents-enfant. Elle recommande la diffusion de messages de santé publique soulignant la place de la nature dans le développement de l'enfant, ainsi que le décroisement ministériel pour porter ces messages. Les ministères de la Santé, de la Famille et de la Solidarité, de la Culture, de la Transition écologique et solidaire doivent s'unir pour financer des messages de prévention qui associent enfance, accueil, nature et culture.

II.6 L'enseignement de la carence affective

II.6.1

Quand la culture du lien sensoriel et émotionnel fait défaut

Chez certains bébés, la croissance, parce qu'elle n'est pas accompagnée d'une présence humaine contenant et apaisante, dépasse le seuil du supportable. Ils font alors le « choix » d'anesthésier leurs ressentis. Ils annulent, *forclosent* leurs sensations, créant des défenses coûteuses contre des vécus mortifères. Ils perçoivent l'événement sans savoir ce qu'ils perçoivent. La défense n'est plus dans le refoulement, qui reconnaît la réalité, mais dans le déni de celle-ci. Quand un bébé est dans le déni des sensations de son propre corps, il empêche toute formation d'images sur ce qu'il ressent. Il s'ensuit une béance mentale, un blanc, là où il devrait y avoir une représentation. Cela passe inaperçu : nous nous trouvons face à un bébé qui grandit physiologiquement, mais qui répond sur un mode émotionnel très passif aux soins qui lui sont donnés – soins qui, dans ces cas de figure, sont dispensés par une mère elle-même fortement absente de sa propre vie affective. Cet empêchement de la représentation, cette défense dite « déni » qui entraîne une forclusion de la vie affective, provoque une faille sérieuse dans le moi, tout en lui laissant un espace de croissance. C'est comme si un noyau psychotique se glissait dans une organisation aux allures névrotiques.

Cette faille demeure ; l'enfant grandit et donne des signes de désaffectation dans la relation (expression clinique d'un moi désespéré non entendu), mais ceux-ci sont vite annulés par l'entourage familial et social, qui décrit au contraire une personnalité enfantine discrète, peu expressive, gentille... La mort psychique et l'absence de sensation émotionnelle sont niées par les plus proches. Toute la dynamique familiale est alors à interroger, car chacun, avec son « économie psychique » en poche, c'est-à-dire avec son

propre degré de protection, s'adapte à cette situation. Personne ne semble pouvoir faire autrement.

Cette part estropiée du moi infantin grandissant coexiste avec une autre part, plus adaptée et donnant le change dans la vie réelle. Le trouble invisible est bien là, localement présent, créant des défenses psychiques coûteuses, puisqu'elles nient la réalité afin de ne pas en souffrir.

Argument en faveur de l'ECA-LEP

Par son approche du sensible, l'ECA-LEP s'adresse à la part fragilisée du parent et le relie à ses émotions afin qu'il puisse à son tour écouter les émotions de son enfant. Il s'agit de restaurer les capacités identificatoires en vue de nourrir la fonction empathique parentale. Accueilli dans sa vulnérabilité psychique, l'adulte s'ajuste petit à petit à son enfant et le découvre dans son être. Le partage des éprouvés que propose l'ECA-LEP est une médiation pour restaurer le lien parents-enfant.

II.6.2

L'altération de la santé relationnelle et ses conséquences

Nous devons beaucoup à ces spécialistes de l'enfance qui se sont penchés sur les cas des enfants ayant vécu des privations affectives, des séparations traumatiques, des contextes relationnels maltraitants dus à l'absence d'une attention ajustée et d'une capacité interprétative de leurs besoins. Dans les années 1960, Jenny Aubry, psychiatre et psychanalyste à la Fondation Parent-de-Rosan, a révélé les effets sur la santé relationnelle d'une privation précoce de soins physiques et psychiques adaptés. Ses observations, encore utilisées aujourd'hui, montrent qu'un enfant ne peut pas faire face à un excès de stimulations désorganisatrices à cause de son psychisme immature. Son appareil à penser, c'est-à-dire son corps, ne peut pas penser l'afflux de telles stimulations dans des soins inadaptés comme la maltraitance, l'oubli, l'abus, l'intrusion. Aussi, pour moins souffrir, le bébé va consacrer toute son énergie à mettre en place des défenses psychiques coûteuses qui vont altérer son rapport au monde, à son environnement, à ses proches et à lui-même.

Pour rendre compte de toutes ces observations des situations de carence affective, Maurice Berger et Emmanuelle Bonneville ont forgé l'expression de traumatisme relationnel précoce⁹³. Leurs constats sont les suivants :

- Plus le traumatisme est précoce, plus il est profond.
- Quand le traumatisme est précoce, l'enfant ne peut pas en situer l'origine, d'où son sentiment que les comportements inadaptés de ses parents sont de sa faute (culpabilité primaire).
- Le traumatisme précoce entraîne une sidération de la pensée, une sorte d'arrêt sur image.

93 Maurice Berger et Emmanuelle Bonneville, «Pathologie des traumatismes relationnels précoces et placement familial spécialisé», in Hana Rottman et Pascal Richard (dir.), *Se construire quand même*, op. cit., p.227-242.

- ⊙ L'enfant est angoissé par ses parents, mais, en une sorte de syndrome de Stockholm, il recherche le réconfort auprès d'eux.
- ⊙ Privé d'adultes capables de s'identifier à lui, l'enfant vit seul l'angoisse et la terreur qu'il éprouve face au vide relationnel.
- ⊙ L'enfant, pour survivre et se sentir exister, peut provoquer activement la situation traumatique.
- ⊙ L'enfant subit un multiclivage de son psychisme: une partie de lui s'identifie à l'agresseur, une autre est terrorisée, une autre encore nie la situation et idéalise ce qu'il vit.
- ⊙ L'enfant est pris dans des sensations corporelles qui ne prennent pas sens — des sortes d'images à l'état brut, sans capacité de penser.

Argument en faveur de l'ECA-LEP

En reconnaissant la part infantile blessée de l'adulte devenu parent, l'ECA-LEP vient toucher des sensations corporelles restées chez lui à l'état brut. Le temps de cette approche peut favoriser une relation de confiance et une baisse des défenses psychiques qui avaient été érigées, permettant une meilleure écoute et un meilleur accueil des émotions du bébé.

l'autre, au cœur de ses pensées. Il faut être pensé pour pouvoir penser. Toutes ces constructions internes sont à l'origine de notre capacité à intérioriser l'altérité. Une condition qui nous « oblige »: nous sommes les obligés de notre condition humaine. L'oublier, c'est prendre le risque de se perdre, individuellement et collectivement. Vouloir évoluer, avancer, utiliser sa pensée et ses créations, comme la technique ou les nouveaux modes de production, n'est pas condamnable en soi. C'est l'oubli de nos conditions d'existence qui l'est. Ne devenons pas *misérables*, dans l'acception de Majid Rahnema. Ne perdons pas nos richesses internes, nos richesses relationnelles faites de présence, d'attention, d'amour, de respect, de dignité, d'empathie, de conscience, de limites. Ne laissons personne sur le bord de la route.

Le défi sanitaire est un défi culturel. Le comprendre et l'accepter, c'est déjà commencer à le résoudre.

Argument en faveur de l'ECA-LEP

L'ECA-LEP, par son approche tournée vers le sensible de la relation, relève le défi sanitaire de la Santé Culturelle.

II.7 Un nouveau défi sanitaire nécessitant une coordination interministérielle

Placer notre vulnérabilité native au cœur de nos préoccupations donne tout son sens à l'ECA-LEP, qui prend en compte :

- ⊙ l'enfant et son corps en relation
- ⊙ son environnement
- ⊙ l'adulte se transformant en parent
- ⊙ l'adulte regardant l'enfant et l'enfant regardant l'adulte le regarder
- ⊙ le temps, les rythmes des liens
- ⊙ la nourriture culturelle qui leur permet de grandir ensemble

L'ECA-LEP n'est pas un sujet anecdotique concernant l'enfance et qui, à ce titre, ne relèverait pas des prérogatives de l'État. Nous nous érigeons contre une telle conception et appelons à la création d'un ministère de la Vulnérabilité pour faire face aux défis et crises dont sont porteurs tous les âges de la vie d'un être humain. Naître, grandir, vivre sa vie d'adulte, vieillir, mourir: au fil de ce long chemin, l'individu peut connaître la maladie, le handicap, le deuil, la séparation, la maltraitance, l'abus, le conflit, la souffrance intime et psychique... Ce sont des défis que notre humanité nous impose et que nous devons relever collectivement.

Notre démocratie est là pour défendre notre patrimoine culturel commun. Elle repose sur la capacité que nous avons à délibérer ensemble, une délibération qui impose la rencontre avec un autre que soi. Mais pour pouvoir aller vers un autre, pour supporter la différence et la rencontre qu'elle induit, encore faut-il savoir « délibérer avec soi-même ». Aller à la rencontre de soi est le point de départ du débat avec un autre. Construire ce cheminement de soi à soi pour ensuite « aller vers » passe par la découverte de son corps, de ses sens, de ses mouvements, de cet ancrage au corps de

A

Arguments-cadre en faveur de l'ECA-LEP



I. Expériences, intuitions, observations

I.1 Le spectacle d'art vivant

Le spectacle d'art vivant ne vise aucun autre objectif que de nourrir l'enfant et ses parents d'une dimension imaginaire, symbolique, poétique, dans une atmosphère créant du désir et du plaisir. Il ne rime ni avec rentabilité, ni avec efficacité, interpellant ainsi directement notre société, avide d'éléments quantifiables pour justifier toute action engagée. En cela, l'enfant, le tout-petit, nous rappelle à notre condition humaine et à nos besoins premiers, qui ne rentrent pas dans des tableaux ni des grilles d'évaluation. L'occasion de citer Patrick Viveret : « La richesse, c'est ce qui compte, pas ce qui se compte. »

Dans le temps imparti et les conditions proposées, notre mission n'a pas pu recevoir des représentants de toutes les branches que compte le monde de l'art, mais nous tenons à préciser que notre démarche les concerne toutes. L'éveil par l'intermédiaire des arts vivants auquel nous appelons s'applique à tous les types d'approche artistique. Chacune d'entre elles démontre que l'art destiné aux tout-petits n'a pas d'utilité quantifiable, mais répond à l'essentiel, aux besoins vitaux du petit humain sur le chemin vers son équilibre. Elles soulignent aussi la nécessité de considérer le tout-petit comme une personne à part entière, à qui l'on peut s'adresser. Une personne capable de recevoir et d'interagir. Un interlocuteur de qualité.

L'expression des artistes, chacun dans son champ de compétences, entraîne le tout-petit, le captive, lui raconte des histoires. Qu'il s'agisse des mouvements des danseurs, des voix des chanteurs, des interprétations des musiciens, des arts plastiques, tout est ouverture, partage, dialogue. Là réside la richesse de l'éveil artistique et culturel, au cœur même de ce qui se vit et se donne au profit de la croissance de l'enfant. C'est un objectif qui n'a pas d'objet, *une philosophie de l'intention sans intention*. Pourtant, même lorsque, au moment de la conception d'un spectacle, on ignore ce que produira en chacun ce temps de partage poétique à travers la danse, la musique, le conte, le théâtre, le jeu, le cirque, l'opéra ou le contact avec la nature, ce que l'on sait, c'est que l'enfant sera touché en son corps, qu'il vivra une expérience nourrissante qui lui appartiendra en propre. Cette expérience sera faite de visages, de regards, de babillages, de corps en mouvement, sans que l'on puisse définir ce qui se sera passé dans l'intime même de l'enfant spectateur. Qu'importe ! Nous aurons une certitude : cette nourriture culturelle rassasie son appétence à « être ».

Comme nous l'avons vu dans la partie précédente, les chercheurs et cliniciens de l'enfance ont démontré les effets des temps

d'éveil sur la croissance et le comportement de l'enfant. De leur côté, artistes, parents et professionnels font part de leurs observations pendant ces temps : la profonde attention d'un bébé, l'intensité de son écoute sensorielle, la communion d'un moment partagé, le calme et l'apaisement que lui procure cette liberté d'être. Dans la vie d'un enfant, rares sont les temps qui sont réellement libres, gratuits, éloignés de toute attente de résultat, se contentant d'apporter la preuve qu'ils sont engagés dans leur processus d'humanisation, qu'ils s'inscrivent déjà là, avant de savoir parler, comme des êtres de langage et de culture.

En ce qui concerne le lien parents-enfant, rappelons que ces moments partagés favorisent l'accordage si cher à Daniel Stern. L'accordage est une rencontre harmonieuse portée par les éprouvés de chaque protagoniste, un être-ensemble qui enveloppe le bébé et le contient. Les mots chuchotés à l'oreille de l'enfant ou le silence des corps qui regardent dans la même direction font partie de ces signes d'une disposition commune à « partager » le temps d'un spectacle, et surtout à apprendre à s'écouter, à se reconnaître. Cette invitation culturelle, esthétique, vient toucher l'enfant et l'ouvre au monde qui l'entoure, éveille sa quête relationnelle avec d'autres que lui.

Myriam David⁹⁴ utilise une image parlante : pour elle, les expériences de vie bienveillantes qui sont offertes à l'enfant sont comme des pièces qu'on met dans sa tirelire, un petit « bas de laine » pour faire face aux événements futurs. C'est un encouragement à remplir la tirelire des jeunes enfants afin qu'ils ne soient pas démunis dans le chemin de leur croissance.

Une fois encore, les cliniciens rencontrent les chercheurs. En effet, les mots de Myriam David ne sont pas sans nous rappeler les recommandations des psychanalystes ou encore, plus récemment, les enseignements tirés des découvertes sur la plasticité cérébrale : la nécessité de prendre soin de son environnement. Winnicott, qui s'est révélé un guide pour tous, rappelait l'attention qu'il fallait porter à l'environnement du tout-petit pour lui permettre de recevoir le monde et de s'y ouvrir. Un argument fort en faveur de l'ECA-LEP.

Argument en faveur de l'ECA-LEP

L'ECA-LEP favorise l'accordage affectif, qui est une rencontre harmonieuse entre enfant et parents. La somme des éprouvés partagés construit tout un rapport au sensible qui enveloppe le bébé, le contient et nourrit le lien, lui donnant toute sa consistance.

94 Myriam David psychanalyste, pédiatre et psychiatre spécialiste des interactions mère-bébé.

I.2 Le spectacle d'art vivant : cadre pratique

Toute institution souhaitant organiser un spectacle adressé aux très jeunes enfants et à leurs parents doit réaliser qu'il s'inscrit dans une temporalité. Nous avons distingué lors de nos différentes auditions quatre volets, soit quatre temporalités, reliées les unes aux autres. Chaque volet s'inscrit dans une interdépendance. Nous avons ensuite repéré divers points garantissant la bonne marche d'un spectacle destiné au jeune public (naissance à 3 ans) et à ses parents/accompagnants, afin de construire un cadre de référence pour l'accueil de tels spectacles.

Avant toute chose, nous voulons affirmer haut et fort que le spectacle jeune public n'est pas un spectacle de second ordre et qu'il doit être pensé avec rigueur, dans un souci de qualité artistique. De l'écriture à la technique, tout doit être fait dans le plus grand respect des jeunes spectateurs. Car, pour un tout-petit, la découverte d'un moment de théâtre, de danse, de musique, de spectacle de clown, de cirque, de marionnettes, est une expérience émotionnelle forte qui ne doit pas être minimisée.

I.2.1 Les quatre temps du spectacle d'art vivant⁹⁵

La création

C'est le temps de la pensée, de l'écriture, de la mise en forme. Il s'agit d'un processus, d'une temporalité qui avance par étapes. La création peut se faire dans un langage protéiforme, à la croisée des champs de connaissances et des pratiques — par exemple, une création hybride mêlant philosophie, arts plastiques et sciences. Il arrive que des artistes proposent, pendant le processus de création, des temps d'immersion pour échanger avec les enfants, leurs parents et les professionnels sur les différentes étapes de ce travail.

La préparation

L'organisateur, en lien avec les artistes, les médiateurs, les techniciens, et en relation avec les publics, réfléchit, partage et discute bien en amont des meilleures conditions d'accueil du public en adéquation avec la proposition artistique. Dans le cadre par exemple d'un EAJE (établissement d'accueil des jeunes enfants), il est utile de prévoir un temps de rencontre avec les professionnels de l'enfance pour les sensibiliser et donner à la représentation sa place dans le temps et l'espace du lieu. On évoquera également avec eux les aspects pratiques : horaires, locaux, conditions acoustiques, jauge, niveau d'obscurité, installation du décor...

La représentation

Il s'agit d'une performance dans un espace-temps aménagé, pensé pour l'enfant et ses parents ou son accompagnant, et dont la durée et les caractéristiques matérielles tiennent compte de l'âge des tout-petits.

L'après-représentation

Nous avons distingué deux temporalités : l'après *immédiat*, qui ouvre la discussion sur ce qui vient d'être vécu, comme un sas de dialogue et de convivialité ; l'après à *plus long terme*, permettant d'observer les effets qui perdurent. On note ainsi différents niveaux de transformation : la transformation du regard de chacun sur l'enfant, comme en témoignent les propos des parents, qui disent ne pas reconnaître leur enfant pendant ce temps d'écoute, d'attention, de réceptivité ; la transformation du professionnel, qui explique comment ce temps l'a ressourcé, boosté, lui a donné envie de créer à son tour dans le quotidien de l'enfant.

I.2.2

Le lieu de la représentation

- ⊙ L'espace ne doit pas être trop grand, pour pouvoir être contenant. On peut le délimiter avec des penderillons ou des cloisons amovibles si nécessaire.
- ⊙ L'espace peut être dessiné par la lumière des projecteurs au sol.
- ⊙ La proximité physique des artistes-interprètes avec les spectateurs est importante.
- ⊙ Tenir compte du spectateur bébé/jeune enfant : sol rincé à l'eau, température de la salle, etc.
- ⊙ Travailler avec l'artiste ou le technicien sur la question du volume sonore.
- ⊙ Penser l'aspect lumière/obscurité.

I.2.3

Éléments artistiques

- ⊙ La qualité artistique est centrale et demande un effort tout particulier : le jeune enfant est un spectateur exigeant.
- ⊙ L'artiste doit avoir une connaissance du développement de l'enfant.
- ⊙ L'artiste crée à partir d'une narrativité aux expressions corporelles et sensorielles.
- ⊙ L'artiste conçoit une œuvre artistique en direction du tout-petit en s'adressant à son écoute perceptive, sensorielle, émotionnelle, et à son appétence relationnelle.
- ⊙ Le spectacle est un moment partagé autour d'une expérience esthétique et sensible qui nourrit le lien enfant-parents.
- ⊙ Le spectacle permet à l'enfant et à ses parents de vivre une écoute commune et favorise le dialogue tonique et émotionnel.
- ⊙ La durée de la représentation ne doit pas dépasser quarante minutes. Le spectacle peut se prolonger par un temps d'activités et d'explorations artistiques, pour les enfants et/ou leurs parents, en lien avec la représentation.

95 Travail réalisé avec : Anne Laure Rouxel, danseuse et chorégraphe, Isabelle Martin-Bridot, directrice des Hivernales-CDCN ; Noëlle Dehousse, chorégraphe ; Marie-Hélène Hurtig, puéricultrice et formatrice ; Emmanuelle Dutour, assistante de service social CAF du Vaucluse ; Malgven Gerbes, chorégraphe, Cie S.H.I.F.T.S. ; Ingrid Wolff, chorégraphe, danseuse (Danemark). Merci à Anne-Laure Rouxel pour ses nombreuses relectures et informations qui ont nourri ce travail d'élaboration collective.

1.2.4

La communication de l'organisateur

La communication est toujours validée par l'équipe artistique. Les supports de communication doivent préciser quelques points essentiels liés à l'accueil de ce public bien spécifique :

- ⊙ venir un peu à l'avance pour les rituels d'accueil (enlever les manteaux, parfois les chaussures, prendre connaissance du lieu, parfois de l'artiste, des médiateurs...)
- ⊙ se laisser du temps après le spectacle pour reprendre doucement le cours du quotidien
- ⊙ penser à emmener les « doudous », au cas où l'enfant serait submergé par l'émotion

1.2.5

L'accueil des parents et/ou accompagnants et des très jeunes enfants

- ⊙ Prévoir une personne dédiée à l'accueil, qui est un temps essentiel
- ⊙ Penser l'aménagement du lieu où les enfants vont patienter avant le début de la représentation
- ⊙ Organiser un espace pour le « stationnement » des poussettes, un endroit pour les manteaux, etc.
- ⊙ Penser à un coin change et prévoir des toilettes à proximité

1.2.6

Penser l'accompagnement des enfants et des adultes dans la salle de spectacle

- ⊙ Les enfants et leurs parents sont invités à se placer tout près les uns des autres
- ⊙ S'assurer du confort de tous
- ⊙ Tout le monde doit pouvoir voir : installer éventuellement des places assises en gradins
- ⊙ Les enfants doivent pouvoir toucher le sol avec leurs pieds s'ils sont assis
- ⊙ Les enfants doivent pouvoir bouger
- ⊙ S'assurer que les lumières n'éblouissent pas les enfants, selon le type de proposition artistique – représentation frontale ou non
- ⊙ S'il faut faire l'obscurité, prévoir une installation graduelle

1.2.7

Juste avant le début de la représentation

- ⊙ Rappeler qu'il est normal que l'enfant réagisse émotionnellement durant le spectacle : il peut rire, bouger, pleurer, être silencieux
- ⊙ Indiquer qu'il est possible de sortir discrètement et de revenir, mais que, dans la mesure du possible, il est préférable de s'éloigner tout en restant dans la pièce, pour soutenir l'émotion de l'enfant et le laisser retrouver son calme
- ⊙ Souligner qu'il n'est pas utile de commenter le spectacle pour les enfants ou de leur montrer ce qu'il y a à voir
- ⊙ Sensibiliser les parents à la nécessité qu'ils restent à proximité de leur enfant

1.2.8

Le temps de la proposition artistique

- ⊙ Le spectacle doit être une expérience personnelle, libre
- ⊙ Il doit permettre l'égalité entre adultes et enfants
- ⊙ L'adulte doit accueillir toutes les émotions
- ⊙ C'est un temps de partage sensoriel, émotionnel, relationnel

1.2.9

L'après-représentation

- ⊙ Laisser l'enfant être spontané dans sa parole
- ⊙ Accepter que l'enfant soit silencieux après le spectacle
- ⊙ Accueillir les questions des parents, leurs ressentis
- ⊙ Proposer un temps de dialogue et de convivialité avant de repartir

1.3 Le livre, symbole de la culture

1.3.1

À l'origine

Rendons à César ce qui lui appartient. En 1982, face aux inégalités d'accès à la culture et à leurs répercussions sur le développement des enfants, Marie Bonnafé, René Diatkine et Tony Lainé, psychanalystes, fondent l'association ACCES (Actions Culturelles Contre les Exclusions et les Ségrégations). Celle-ci propose des lectures d'albums dans des lieux fréquentés par les tout-petits et leur entourage. L'objectif est de contribuer à un développement harmonieux de la personnalité de l'enfant, d'améliorer l'égalité des chances de réussite et d'insertion sociale et de favoriser l'acquisition de la lecture et de l'écriture par la découverte de la langue écrite dès le plus jeune âge.

S'appuyant sur le réseau des bibliothèques publiques, les lecteurs et lectrices professionnels de l'association lisent selon des modalités particulières, pensées en fonction du développement du jeune enfant et de ses enjeux, et conçues à partir d'expériences de terrain. Parmi les principales caractéristiques de cette méthode, on peut citer la lecture individualisée à haute voix dans un petit groupe, la liberté laissée à l'enfant, la présence des parents et la sélection exigeante d'albums offerts au choix de l'enfant.

La création d'ACCES a marqué la prise de conscience de l'importance d'une rencontre précoce avec le livre, laquelle se concrétise désormais à travers des associations qui couvrent tout le territoire. Ces associations accompagnent le développement de l'enfant en le nourrissant de textes de grande qualité, de comptines, de berceuses qui satisfont le goût du tout-petit pour les images et les histoires. Grâce à un inlassable travail d'observation, d'animation, de réflexion sur le livre et la lecture pour les tout-petits, des progrès immenses ont été accomplis et se poursuivent, enrichissant notre patrimoine culturel dans ce domaine.

Si les associations ont joué un rôle déterminant, leurs fondateurs ayant réussi à impulser du désir, nous ne pouvons passer sous silence le fait que ce désir se

maintient grâce aux efforts soutenus de nombreux ac-teurs. Parmi eux, Joëlle Turin, **auteur** et formatrice, a offert à notre mission la richesse de son savoir en réunissant les principales chevilles ouvrières de ce mouvement. Soutenue et secondée par Sylvie Gueudre, Nathalie **Virnot** et Léo Campagne, de l'Agence Quand les livres relie, elle nous a permis de concevoir avec l'ensemble de ce groupe, le cadre de référence que nous allons exposer maintenant.

1.3.2

Deux voies au service de l'enfance et du livre

«La lecture est un art avant d'être une discipline scolaire.» Toutes les associations engagées sur la question de la lecture, tous les lecteurs et lectrices professionnels, s'accorderont sur cette déclaration de Dominique Rateau lors de son audition pour notre mission en juillet 2018.

En écoutant parler ces spécialistes du livre, une évidence nous est apparue : l'extrême spécificité de la fonction de lectrice. Artistes à part entière, infatigables, engagées pour que la culture s'adresse aux tout-petits, elles travaillent main dans la main avec les professionnels de l'enfance et de la famille dans tous les domaines : social, psychologique, médical, éducatif, carcéral, judiciaire. On les trouve dans les PMI, les RAM, les bibliothèques, les parloirs, les entrées d'immeuble, les hôpitaux, les centres sociaux, les CAMSP. Elles témoignent d'une multitude d'expériences qui associent soutien à la parentalité et éveil du jeune enfant dans un esprit d'égalité, de solidarité, d'éducation populaire, de mixité sociale et de lutte contre toute forme de discrimination.

À l'heure actuelle, on voit émerger deux approches fondamentalement différentes de l'importance du livre dans la vie de l'enfant. Le premier courant vise la diffusion massive de l'objet livre à travers des interventions mobilisant des bénévoles sur tout le territoire. L'objectif est d'inscrire le livre dans le quotidien des enfants. Le second courant s'intéresse au lien de lecture comme « relation à être, à vivre ». Il est animé par des professionnels qui prennent appui sur ceux qui, avant eux, ont réfléchi à ces questions.

Notre mission a souhaité identifier, avec l'aide de ces spécialistes, les éléments d'un cadre de référence. Nous sommes partis de la fonction du lecteur professionnel, qui, par son approche artistique, favorise la rencontre enfant-parent et nourrit l'enfant dans ses besoins premiers, ceux du processus d'humanisation nécessaire à sa croissance psychique. Le lecteur professionnel est porteur d'une mémoire collective et met au service des enfants et de leurs parents un savoir transmis par ceux qui l'ont précédé. C'est un savoir essentiel sur l'acte de lire, la posture du lecteur, ses qualités, la place du livre et la manière de le choisir. Chaque lecteur professionnel, par son expérience, est porteur de son propre cadre, ce qui lui permet d'être un « itinérant ». Pouvoir changer de lieu — aller lire en PMI, en néonatalogie, dans des centres sociaux ou de protection de l'enfance, dans des centres maternels — requiert de posséder un socle théorique solide sur ce que lire signifie. Seul le cadre acquis grâce à une connaissance partagée procure au lecteur professionnel l'aisance interne qu'il lui faut pour pouvoir se rendre dans tous les lieux de lecture. Il porte son cadre en lui.

Pour lui, chaque changement de lieu nécessite la rencontre avec l'équipe accueillante pour formaliser sa présence. Il s'agit de pouvoir expliquer sa place, son approche, afin que l'initiative s'inscrive dans un travail collectif avec les professionnels en contact avec les enfants et leurs familles.

Parallèlement au recueil des expériences des lectrices invitées à constituer ce groupe de réflexion, nous avons lu des travaux de recherche, des théories, des observations et le récit de nombreuses initiatives sur le livre. Nous en avons tiré les critères permettant de créer de bonnes conditions pour lire à voix haute.

1.3.3

Cadre de référence : lire avec un tout-petit et son parent⁹⁶

«Lire avec les bébés n'est donc pas seulement une aide à l'avènement du langage, c'est également une aide à la construction de la personne, et donc une œuvre de civilisation.»

— Bernard Golse⁹⁷

Lire ensemble, un partage culturel

Lire avec un tout-petit, c'est partager avec lui des histoires — en textes et en images — qui font partie de notre patrimoine artistique et culturel. C'est se donner l'occasion de découvrir ensemble des univers, des personnages, d'éprouver des sensations, des émotions qui introduisent à la connaissance du monde et à la compréhension d'autrui. Lire avec un tout-petit, c'est ouvrir avec lui les portes d'une culture commune que chacun pourra s'approprier selon ses envies, son rythme, ses besoins, ses goûts. Lire un album avec un tout-petit et rencontrer sa singularité, c'est tracer avec lui un chemin menant à des habitudes nouvelles, inséparables du quotidien. Car on peut lire partout, à tout moment. Le plaisir des histoires devient alors aussi simple, nécessaire et naturel que de se nourrir, de jouer, de se parler, de dormir, de rêver.

L'enfant, le parent et le livre

Le livre dans la vie de l'enfant : un terreau fertile pour grandir et se construire

Acte de bienvenue dans la communauté humaine, cette communauté de faiseurs de sens, la lecture est une entrée dans la culture, le langage et le récit. La lecture partagée d'albums est pour l'enfant un

96 Joëlle TURIN. Formatrice, spécialisée dans les livres et la lecture de la petite enfance, Evelyne Resmond-Wenz. *Acces-Armor*; Dominique Veaute. *Livre-Passerelle*; Francesca Ciolfi. *(Z)Oiseaux-Livres*; Isabelle Sagnet. *Lis Avec Moi*; Nathalie Virnot. A.C.C.E.S. (Actions Culturelles Contre Les Exclusions Et Les Ségrégations); Olga Baudelot. *L.I.R.E. (Le Livre Pour L'insertion)*; Chloé Seguret. *Lire*; Sylvie Joufflineau. *Lire À Voix-Haute-Normandie*; Corinne Do Nascimento. *Lire À Voix-Haute-Normandie*; Patricia Paganini. *Grandir Ensemble*; Marie-Jo Ercot. *Grandir Ensemble*; Dominique Rateau. *Quand Les Livres Relient*; Léo Campagne Alavoine. *Quand Les Livres Relient*; Mélissa Rouzier. *Croq' Les Mots*, Marmot. *Mayenne Communauté*; Sylvie Gueudre. *Éducatrice Jeunes Enfants*, Laep. *Essonne*; Jean-Rémis Francois. *Directeur. BDP Ardennes*; Valérie Granier. *Médiathèque Pierres Vives. Conseil Départemental Hérault*; Zaima Hamnache-Gaessler. *Chargée De Mission Coopération Nationale. BPI.*

97 Bernard Golse, « Lire, lier », in *Les Tout-Petits, le monde et les albums*, Agence Quand les livres relie/Érès, coll. «1001BB», 2017.

terrain d'exploration infini, fait de pensées, de paroles, d'images, de rêveries, d'imaginaire et de jeu.

Dans cet espace, le tout-petit :

- ⊙ élabore intimement sa pensée ;
- ⊙ développe son langage : découverte et fascination pour les mots nouveaux, la complexité syntaxique, la prosodie (musicalité, rythmes, sonorités...), les différentes formes temporelles, les divers registres de langue, la richesse des formes narratives ;
- ⊙ enrichit et renforce sa lecture et sa connaissance de l'image, ainsi que ses capacités de représentation (pour l'enfant, les images racontent autant que les mots) ;
- ⊙ perçoit et expérimente, *via* les répétitions et les rythmes inhérents au récit, les variations du temps indispensables à son développement ;
- ⊙ puise dans la régularité de ces lectures partagées l'expérience de la permanence, dans laquelle il construit son sentiment de continuité d'être, nécessaire pour accueillir la nouveauté et la surprise.

La lecture partagée avec le tout-petit soutient, conforte et facilite le tissage des liens avec son entourage.

Partager des lectures avec son enfant : une expérience quotidienne féconde et inépuisable

Le parent est naturellement le partenaire privilégié de la vie de son enfant. Parent et enfant, en partageant la lecture d'albums, vivent ensemble et chacun une expérience artistique, esthétique et littéraire — grâce à la beauté des images, à la musique des mots, à la qualité des récits. La lecture partagée d'albums entre parent et enfant :

- ⊙ offre une place au père et à la mère, à égalité, et nourrit ainsi le lien parents-enfant en favorisant l'accordage ;
- ⊙ induit une attention conjointe qui rapproche parent et enfant et qui, dans le même temps, leur permet de se différencier, de se séparer : le livre est un trait d'union entre l'enfant et son parent ;
- ⊙ autorise l'enfant, adossé à son parent, à faire sa propre lecture et, par la suite, à construire son interprétation ;
- ⊙ renforce la découverte de son enfant par son parent, qui note la présence de compétences inattendues chez lui ; valorise l'enfant aux yeux du parent, qui découvre en lui-même des compétences inattendues ;
- ⊙ participe à la transmission familiale (contes, comptines, chansons, premiers récits...) dans une dimension multiculturelle, confortant le parent dans sa capacité à assurer cette transmission.

Lire ensemble — le matin, le midi ou au coucher, pour se reposer ou pour se réveiller, avant de se quitter ou pour se retrouver — contribue à construire des ponts et des passages entre la maison, l'espace familial intime et le vaste monde.

Lire avec un tout-petit dans un cadre professionnel: où, qui, quoi, quand et comment ?

« Dans des lieux où on ne s'y attend pas, mettons à la disposition des enfants des livres, des histoires poétiques, et les personnes les plus sérieuses s'étonnent qu'ils s'émerveillent. C'est la voie la plus sûre pour qu'ils comprennent le monde et qu'ils aient le désir de le transformer. » — René Diatkine

1. Être lecteur avec des tout-petits

Lire avec un tout-petit n'est pas si simple. Cela nécessite des aptitudes et des compétences particulières, à acquérir et à cultiver. Partager des lectures avec le tout-petit et son parent demande de l'écoute, de l'attention, du respect, de la patience, de la souplesse, de la considération à l'égard de toutes les personnes présentes... Ces qualités permettent l'accueil de ce qui se joue dans la lecture. Il importe aussi d'avoir des connaissances sur la petite enfance (développement moteur, psychique, relationnel et langagier) afin de pouvoir faire confiance à l'enfant et à ses ressources, mais aussi de connaître les livres proposés à l'enfant et de veiller à leur diversité (forme, contenu, style...).

L'enfant est pleinement acteur de la lecture partagée. Installé à ses côtés (physiquement et mentalement), le lecteur se laisse guider par la lecture de l'enfant, son rythme, les signes (mots, gestes, mimiques et expressions, mouvements) qui révèlent qu'il construit hypothèses et interprétations. Loin de toute position dominante, respectant confidentialité et discrétion, le lecteur reconnaît, valide, apprécie et encourage la lecture de l'enfant, sans y faire intrusion.

Les lectures partagées échappent à toute volonté d'apprentissage et à toute évaluation. En revanche, l'observation attentive, soutenante et bienveillante de l'enfant, de ses choix, de ses comportements, de ses réactions, donne au lecteur quelques clefs pour comprendre ce qui, dans la lecture, peut se jouer. Elle lui permet aussi de saisir ses propres mouvements (joie, frustration, impatience, étonnement...), de modifier et d'affiner ses pratiques. Pour en garder la trace, il est recommandé de noter après chaque séance ce qui s'est passé (prénom des enfants, âge, livres lus, attitudes, petits ou grands événements...). Et, pour continuer la réflexion, il est important de mettre en place des espaces de débat, de partage et de formation (observatoires, séminaires, journées d'études, conférences, etc.).

2. Une séance de lecture avec des tout-petits, ça se prépare, ça se pense, ça se construit

On peut lire absolument partout : dans un jardin, sur une plage, sur un marché, dans un camion-livres, en balade... Le lecteur est un travailleur sans lieu fixe. Mais quelques éléments ont leur importance :

- ⊙ préparer le terrain et prendre le temps de découvrir les lieux, présenter le projet, expliquer ses pratiques, sensibiliser et convaincre les professionnels présents...
- ⊙ s'adapter aux divers contextes de travail et ajuster son comportement aux situations
- ⊙ se donner des plages suffisamment longues pour que les enfants puissent s'installer à leur rythme dans l'espace de lecture et dans les histoires

(prévoir des séances d'une heure au minimum)

- ⊙ aménager l'espace de façon à créer une atmosphère chaleureuse, conviviale, avec des coins confortables, quelques jeux, des livres sélectionnés avec soin et accessibles à tous

La lecture est individualisée dans le groupe, toujours adressée à un enfant en particulier. L'enfant choisit ses livres, les manipule accompagné par l'adulte, les déménage, les détourne et les porte à sa bouche. Libre de ses positions et de ses mouvements, il lit assis, accroupi, allongé, les pieds en l'air, debout, en marchant, en jouant... Il bouge et se déplace pour aller chercher un autre livre ou un jouet, pour vivre en cachette ses émotions, pour s'éloigner un peu des autres, pour revenir... Face à un bébé qui ne se déplace pas encore, il convient d'être attentif aux manifestations de son intérêt pour pouvoir y répondre. Parfois, lire avec un tout-petit et son parent, c'est accepter que l'un ou l'autre n'ait pas envie de participer.

3. Lire, oui, mais pas n'importe quels albums!

L'album, avec ses caractéristiques propres, influence la qualité de la lecture partagée avec l'enfant, de ce qui lui est transmis et dans lequel il puisera ce dont il a envie ou besoin.

Face à la profusion de nouveautés en librairie, il est essentiel de lire et de connaître les livres – ceux d'hier et ceux d'aujourd'hui – pour offrir à l'enfant la diversité et la richesse dont il a besoin. Cela implique de prendre le temps de sélectionner les albums proposés à l'enfant. Illustrations, texte, narration, mise en page, intérêt de l'histoire, cohérence du récit sont autant d'éléments à prendre en compte.

On choisira des albums qui :

- ⊙ offrent une diversité dans les techniques d'illustration, les formats, les thématiques abordées, les formes littéraires (poésies de l'enfance, comptines, récits énumératifs, premiers contes, etc.);
- ⊙ ont une portée métaphorique (par opposition à des histoires limitées à une description sans saveur de la réalité du quotidien);
- ⊙ proposent une pluralité de lectures et de sens – des albums « ouverts » qui ne peuvent être réduits à un seul thème, à une morale, à une démonstration...;
- ⊙ privilégient l'authenticité de l'adresse à l'enfant plutôt qu'un discours artificiel sur l'enfant et l'enfance;
- ⊙ font rire, peur ou pleurer – des albums qui répondent aux besoins du jeune enfant de vivre et partager des émotions et des sensations fortes.

D'une séance de lecture à l'autre, l'enfant doit pouvoir trouver tout à la fois une certaine permanence dans la sélection des albums et des occasions de surprise et de découverte de nouveaux titres.

I.3.4

À l'origine, il n'y a rien à « apprendre », seulement à recevoir pour éprouver

« Lorsque mes trois enfants ont commencé à lire, à lire vraiment, entortillés dans un fauteuil, les jambes pendantes sur l'accoudoir ou absorbés par un passage crucial, suspendant un geste vers

une friandise, j'ai senti qu'ils possédaient enfin un outil qui les protégerait, plus longtemps que leurs parents, des aléas de la vie. »

– Marc-Alain Ouaknin

Avant les livres que les enfants peuvent « se lire », les berceuses et les comptines occupent une grande partie de l'univers du lien parents-enfant. Universels, ces petits textes poétiques s'accompagnent de gestes corporels, de souffles, de chuchotements, d'un plaisir d'entendre et de dire. Le livre lu apporte au bébé un plaisir mental, psychique, émotionnel et sensoriel qui, comme du bon lait, le nourrit et l'apaise. Le plaisir d'apprendre à lire viendra plus tard, quand il aura emmagasiné jour après jour la joie de vivre ces textes qui lui sont adressés.

Lire des livres aux très jeunes enfants, aux bébés, ne sert en rien à combattre l'illettrisme, car, pour reprendre les termes de Patrick Ben Soussan, « il n'y a pas d'enfant illettré ». Et de rappeler la définition de l'illettrisme par l'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme : l'illettrisme caractérise la situation face à l'écrit « des personnes qui, bien qu'ayant eu cinq ans de scolarité en français, ne parviennent pas seules et avec le seul recours à l'écrit à comprendre un texte écrit portant sur des situations de la vie quotidienne, et/ou ne parviennent pas à transmettre efficacement un message par écrit ». Lire des livres aux tout-petits est un acte d'accueil, d'inscription de l'enfant dans notre espèce fabulatrice.

Préconisation n° 17

La mission préconise d'inscrire la formation continue dans le cursus des lecteurs professionnels afin de maintenir un travail de pensée indispensable à l'approche de l'enfant.

Préconisation n° 18

La mission préconise de préserver l'ensemble des écrits qui ont été produits par les associations travaillant sur le livre et de les numériser pour en faire une bibliothèque consultable par le plus grand nombre.

Préconisation n° 19

La mission préconise de créer un diplôme universitaire (DU) sur le livre et le tout-petit.

I.3.5

Le dispositif « Premières pages »⁹⁸

Historiquement, depuis 1987, note Zaïma Hammache-Gaessler, ce sont les départements du Val-de-Marne et de la Seine-Saint-Denis, mais aussi la bibliothèque départementale de l'Ardèche et la ville de Grenoble, qui sont les principaux avant-gardistes en matière de projets livre et petite enfance, associés à une offre d'albums qui n'étaient pas encore nommés « albums de naissance ». L'Hérault et le Puy-de-Dôme ont aussi compté parmi les premiers départements à mettre en place des projets locaux

sérieux servant l'éveil culturel de la petite enfance. En 1988, la Bourgogne a créé le premier salon « Bébés lecteurs », et c'est là qu'a été signé le premier protocole d'accord d'éveil culturel prenant en compte l'importance des livres et des histoires dans la vie des enfants et des familles.

Dès 2009, le ministère de la Culture s'est inscrit dans l'histoire du livre pour les tout-petits en créant à l'échelle nationale l'opération « Premières pages ». Celle-ci, qui a pour but de sensibiliser les familles, en particulier les plus fragiles et les plus éloignées du livre, à l'importance de la lecture dès le plus jeune âge, vise notamment à :

- ⊙ réduire les inégalités en matière d'accès au livre et à la culture de l'écrit
- ⊙ sensibiliser au livre les bébés et les très jeunes enfants
- ⊙ favoriser la collaboration entre les acteurs du livre et ceux de la petite enfance
- ⊙ valoriser la littérature jeunesse

Durant les quatre premières années, l'opération consistait à offrir, à chaque naissance ou à l'adoption d'un enfant, un lot constitué d'un album original, d'un guide à destination des parents et de conseils de lecture. La Caisse nationale d'allocations familiales, qui s'est reconnue dans cette démarche, a accompagné cette période d'expérimentation. L'opération s'est déroulée dans sept départements – l'Ain, le Lot, le Puy-de-Dôme, les Pyrénées-Orientales, la Réunion, la Savoie et la Seine-et-Marne – et a concerné environ 60 000 naissances par an.

À l'issue d'une évaluation menée en 2012, la Direction générale des médias et des industries culturelles (Service du livre et de la lecture) du ministère de la Culture a proposé de donner à l'opération de nouveaux contours, avec une inscription plus forte dans les territoires. En cette deuxième « saison » de « Premières pages », l'opération s'étend à de nouveaux départements et à de nouvelles collectivités pour atteindre davantage de bébés, l'objectif étant de toucher 200 000 naissances en 2015. Des projets plus diversifiés sont aussi portés par les collectivités pour être en lien avec chaque territoire précis.

La manifestation s'inscrit désormais dans le cadre de la politique nationale Éducation artistique et culturelle (EAC). Un rapport précoce au livre et à la lecture sous toutes ses formes, avant l'entrée à l'école maternelle ou pendant la période de préscolarisation, favorise en effet l'accès aux arts et à la culture. L'opération bénéficie, à l'échelle nationale, de nombreux partenariats avec des acteurs du livre et de la petite enfance : les associations ACCES et Enfance et Musique, l'agence Quand les livres relient, l'Union nationale des associations familiales (UNAF), le Centre national de la littérature pour la jeunesse (CNLJ/BnF) et la commission Jeunesse du Syndicat national de l'édition (SNE).

Pour participer à « Premières pages », toute collectivité ou tout groupement de collectivités peut soumettre un projet au ministère de la Culture. Associant professionnels du livre et de la petite enfance, les projets doivent s'attacher à sensibiliser à la lecture les enfants de 0 à 3 ans et leurs familles, si possible sous la forme de parcours organisés dans le temps. La qualité des dossiers est mesurée en fonction de la nature des actions, des partenaires impliqués

et de l'évaluation envisagée, sachant que la lecture et la diffusion de livres doivent occuper une place centrale dans le programme. Une priorité est accordée aux projets qui favorisent particulièrement l'ouverture vers les arts et la culture. L'État assure la labellisation « Premières pages » des projets retenus, la coordination nationale et, le cas échéant, une participation au financement des projets.

En 2018, l'opération existe dans quarante et un territoires, dont trente départements. Elle touche presque toutes les régions de France métropolitaine (sauf la Bourgogne-Franche-Comté, où l'Yonne devrait présenter un dossier en 2019, et la Bretagne), auxquelles s'ajoute la Réunion. Le nombre d'enfants concernés est difficile à calculer en raison de la grande diversité des actions menées. En 2019, on prévoit que quarante-neuf territoires et trente-sept départements participeront à « Premières pages ».

Le don de livres à la naissance n'est qu'une forme d'action parmi d'autres. De nombreuses bibliothèques départementales travaillent sur la formation initiale des assistants maternels ou sur l'organisation de formations croisées livre/petite enfance selon des modalités différentes (de l'organisation d'une journée d'études annuelle à l'accompagnement des collectivités rurales dans leurs projets). Certaines mettent en place des salons et des festivals du livre de jeunesse accueillant des auteurs élus et des illustrateurs : c'est souvent le cas dans les EPCI (Grand'Angoulême, Pays de Haute-Mayenne avec Croq' les mots marmots, Tinquex, Nancy, etc.). D'autres encore produisent des ressources (bibliographie, plaquettes d'information pour les parents, édition d'une toise dans le Gers, conseils sur la lecture dans le carnet de santé dans l'Ain...).

Outre la labellisation et les subventions (entre 4 000 et 15 000 euros par territoire), le ministère de la Culture donne de la visibilité aux projets, notamment sur son stand au Salon du livre et de la presse jeunesse de Montreuil, lors de journées d'études ou encore *via* le site www.premierespages.fr. Il travaille aussi à améliorer les échanges de bonnes pratiques à travers la mise en relation des territoires labellisés et l'organisation de séminaires nationaux et régionaux.

En ce qui concerne le livre de naissance, seize territoires sur les quarante et un (surtout des départements) donnent actuellement un livre aux enfants et aux parents. Les modalités d'organisation de cette action sont très variées. Voici un petit panorama de cette diversité.

- ⊙ Diversité dans le choix du livre : concours de création (de moins en moins nombreux, car très coûteux, mais pertinents dans le cas de certains projets, comme ceux des livres franco-créoles à la Réunion ; existent aussi dans le Val-de-Marne et en Vendée), résidence d'artistes (cas unique à Grenoble), autoédition (marginale) ; le plus souvent, le choix se fait au sein d'un catalogue existant.
- ⊙ Diversité dans les modalités de choix : la plupart du temps, jury représentatif constitué de professionnels du livre (bibliothèques, librairies, SRL), de la petite enfance et d'élus.e.s, parfois avec la participation de la DRAC ; de plus en plus souvent, décision sur vote des parents (Hautes-Pyrénées, Creuse) ou des enfants (dans l'Ain, le livre est choisi après

observation par les assistants maternels des réactions des tout-petits à la lecture — ce qui permet aussi de développer les capacités d'observation des professionnel.le.s de la petite enfance).

- ◎ Diversité des langues: franco-créole à la Réunion, un livre en catalan et un livre en français dans les Pyrénées-Orientales.
- ◎ Diversité dans la diffusion: dans la mallette de la maternité (Hérault), envoyé après les 6 mois de l'enfant (pour éviter les morts subites de nourrissons), à l'occasion d'une fête précise dans le courant de l'année (la Réunion, Agglo Paris-Vallée de la Marne en Seine-et-Marne, Tinquex).
- ◎ Diversité dans les modes de communication aux parents, selon les partenariats négociés par les bibliothèques: au minimum, envoi d'un courrier en partenariat avec la PMI; plusieurs territoires travaillent avec les CAF (dans le Lot, cela permet de faire un courrier suivi de deux relances par SMS; comme le dit très bien la responsable «Premières pages» du département, «un courrier de la CAF, tout le monde le lit») ou insèrent des messages dans les carnets de santé; autres outils de communication plus traditionnels (lettre d'information du département, site Internet des partenaires, affiches dans les bibliothèques, les CAF et les PMI, presse quotidienne régionale, etc.).
- ◎ Diversité des formes de médiation accompagnant le livre de naissance: diffusion de petites formes d'art vivant dans les territoires, remise lors d'une grande fête avec présence de l'auteur.e, ateliers parents-enfants, etc.

Ces actions de médiation sont évidemment beaucoup plus simples quand le livre est retiré par les parents dans un lieu fixe: dans de nombreux départements, PMI et bibliothèques sont invitées à proposer des actions dans ce sens. La pratique du département de la Somme est intéressante: le livre de naissance est distribué par les puériculteur.ice.s au moment de la visite post-natale. Les professionnel.le.s en profitent pour faire directement découvrir le livre aux parents et au petit, et pour échanger avec les familles sur l'apport du livre et de la lecture. Par ailleurs, arrivant avec un «cadeau», ils et elles sont mieux accueillis dans les familles.

Enfin, plusieurs territoires communiquent en offrant le livre de naissance sur les espaces qui peuvent accueillir les tout-petits. La Vendée le distribue ainsi avec une plaquette qui présente le réseau des bibliothèques du département investies dans «Premières pages».

Explorons encore un peu la diversité des modes de diffusion: à côté de l'envoi systématique à tous les parents, souvent cher et peu efficient en matière de médiation, on trouve la possibilité du retrait dans un point fixe (souvent les CAF, les bibliothèques et les PMI). Les taux de retrait sont généralement assez faibles (autour de 25% des naissances au lancement des projets), mais ils augmentent progressivement avec le temps et l'amélioration de la connaissance de l'action (aujourd'hui, plus de 50% des familles sont touchées dans le Lot et en Savoie). En travaillant en lien avec la CAF, le Lot est parvenu à démontrer que le salaire moyen des parents n'était plus corrélé au taux de retrait des ouvrages.

Le projet paraît idéal en termes d'accompagnement, mais M. Colin Sidre, chargé de mission au service du livre et de la lecture, observe ses limites: il ne touche pas tout le département (60% seulement des naissances sont concernées), et surtout, du fait de la présence de cette chaîne d'intermédiaires, la bibliothèque a du mal à évaluer le dispositif et la qualité de l'accueil.

D'une manière générale, il semble difficile de proposer une solution universelle pour les projets «Premières pages». C'est ce que tentait de faire le dispositif dans sa première formule, de 2009 à 2013, en partenariat avec la CNAF: un livre de naissance choisi nationalement, dans trois, puis sept départements partenaires (tous encore labellisés aujourd'hui), et diffusé via les CAF et les bibliothèques. La territorialisation des projets à partir de 2014 a permis à davantage de territoires de s'en emparer, chacun suivant ses moyens, les partenariats déjà en place, etc. Cette territorialisation a également permis aux bibliothèques départementales et intercommunales d'aller plus efficacement au-devant des publics les plus éloignés des bibliothèques et des pratiques de lecture. Aujourd'hui, il s'agit plutôt d'inciter chacun à puiser des idées chez les autres afin de faire progresser l'ensemble du projet, ce qui fonctionne assez bien pour l'essentiel des départements labellisés. La DGMIC et les DRAC sont en tout cas très attachées à l'indépendance des collectivités dans la construction de leurs programmes: c'est souvent le meilleur moteur de développement des actions livre et petite enfance (alors que la première formule de «Premières Pages», plus contraignante, car centrée exclusivement sur le livre de naissance, peinait à mobiliser).

Tout cela rend très difficile de calculer le coût des projets par enfant. Tous les projets ne touchent pas tous les enfants, et, surtout, ce rapport évolue avec le temps (il est décroissant au fur et à mesure que davantage d'enfants sont touchés, sans que le coût de diffusion des livres de naissance augmente aussi fortement). Globalement, «Premières pages» coûte autour de 1,50 euro par naissance, ou 50 centimes par enfant de 0 à 3 ans.

Une labellisation «Premières Pages» est souvent l'occasion pour les territoires de consolider leur politique culturelle en direction de la petite enfance, parfois en synthétisant différentes actions déjà mises en place dans les territoires. C'est également l'occasion de consolider des orientations politiques existantes, de renforcer des partenariats et de les formaliser, d'inscrire enfin les actions sur le long terme (inscription dans les schémas départementaux de lecture publique ou de services aux familles, contrats «Territoire lecture», etc.).

Préconisation n°20

La mission préconise de poursuivre le développement de «Premières Pages», en particulier dans les régions où le dispositif est peu ou n'est pas déployé — Bourgogne-Franche-Comté, Bretagne, outre-mer (à part la Réunion).

Préconisation n°21

La mission préconise de renforcer les échanges de bonnes pratiques en poursuivant l'organisation de séminaires nationaux et régionaux.

Préconisation n°22

La mission préconise de mobiliser la CNAF pour inciter les CAF à participer davantage au déploiement du dispositif et à travailler sur l'accompagnement à la parentalité avec les collectivités mobilisées.

I.4 Le jeu: un art de grandir

I.4.1

Croissance et jeu

La *maturité ludique* associe la notion de croissance à celle de jeu. Le jeu est « un art de grandir⁹⁹ » qui fait partie des mouvements culturels que réclame le processus d'humanisation. Par cette approche constructive, véritable nourriture de l'éveil, le jeu soutient l'enfant dans sa construction, la découverte de soi, la reconnaissance de l'autre, l'appréhension apaisée de son environnement.

Dès le début de la vie du bébé, le jeu consiste dans des expériences répétées, sensorielles, affectives, émotionnelles, cognitives, motrices, langagières et rythmées qui favorisent sa compréhension du monde extérieur tout en construisant son monde interne. Un bébé qui joue est un bébé qui s'engage dans son processus de « grandir », dans sa propre maturité. Si cette étape est perceptible, elle est aussi subtile, un jeu en cachant toujours un autre.

Ne confondons pas l'enfant qui produit l'acte de jeter un jouet et celui qui le fait tomber. L'objet qui échappe des mains ne répond pas à la même intention que l'objet jeté. Le bébé de 6 mois ou plus, en jetant volontairement un objet de façon répétitive, nous transmet des informations sur la construction de sa pensée. Il ne cherche pas seulement à développer sa motricité; il tente de supporter émotionnellement une situation: celle d'être séparé corporellement de son parent. En jetant l'objet, il choisit délibérément de se séparer de lui pour le faire revenir grâce à l'intervention de l'adulte présent. Une fois que l'adulte a ramassé l'objet et s'est approché de lui pour le lui donner, l'enfant recommence l'expérience du « jeté-ramassé ». Au départ très sérieux dans son attente de l'objet jeté-perdu, il se détend après quelques lancers et commence à rire de ce jeu. Car c'est un jeu hautement symbolique auquel il aime jouer. L'enfant répète donc une activité qui, au début, est génératrice de déplaisir. Il répète une situation déplaisante qu'il va transformer par l'expérience, dans la relation, du retour de l'objet, et ce pour en retirer du plaisir — le plaisir de retrouver le parent qui s'était éloigné. C'est un jeu qui fait grandir, puisqu'il permet de s'assurer que l'éloignement n'est pas une perte. Un jeu qui permet de devenir grand, de gagner en autonomie, d'accepter de jouer ensuite loin de l'adulte.

D'ici peu, l'enfant reproduira ce jeu à l'identique, mais tout seul. Il lancera un objet, puis ira le chercher, feignant de l'avoir perdu. Ce jeu n'a l'air de rien, ou de pas grand-chose, et pourtant, quelle richesse quand l'enfant parvient à supporter ce moment où l'objet est loin, mais pas perdu! Il s'en souviendra lorsque, plus tard, il verra

son parent sortir de la pièce. Il éprouvera une grande peur de le perdre, mais se rappellera qu'il a déjà fait l'expérience de l'éloignement. Jouer pour grandir dans sa tête, c'est bien là l'art du jeu. Cela ne se voit pas, cela se vit et s'inscrit comme une étape invisible, mais durable, qui nourrit l'équilibre relationnel de nos tout-petits.

De même, ne dites pas d'un enfant de 2 ans qui arrache la voiture rouge des mains de son copain, alors qu'il en a une lui-même à sa disposition, qu'il est « méchant ». L'enfant qui voit l'un de ses pairs rire en tenant une petite voiture rouge va chercher à posséder non pas la voiture, mais le rire qu'elle procure. La voiture bleue que vous lui proposez n'a pas les qualités de la rouge: elle ne rit pas. À 2 ans, être et avoir sont équivalents. Accumuler des biens dans l'idée d'être bien est une expérience ludique de la toute petite enfance, qui devrait s'estomper rapidement pour permettre de se sentir bien en dehors de toute possession.

Le jeu est ainsi l'allié de notre être de petit humain en devenir. Si, dans les six premières années, il occupe une place qui favorise la maturité des enfants, au fil du temps il vient offrir aux plus grands des occasions de rencontrer leurs pairs, de produire, d'imaginer, de construire dans le partage. La rencontre de l'autre permet d'apprendre, par le jeu, à perdre sans perdre la face, d'équilibrer son estime de soi pour devenir un « bon joueur », c'est-à-dire un joueur qui prend plaisir dans l'être-ensemble, mais aussi dans la découverte de soi. L'espace transitionnel qu'autorise le jeu, un espace-temps pour se réaliser, se mesurer, autorise des expériences salutaires. Le jeu est un éveil et une éducation à la citoyenneté, et il entre de plein droit dans nos préoccupations culturelles, au même titre que les apports artistiques.

Ajoutons que les temps libres pour jouer sont des temps pour se construire. Les acquisitions du jeune enfant découlent d'expériences vécues, donc de son initiative¹⁰⁰. Ces expériences volontaires et libres nourrissent le tout-petit, et les apprentissages pourront davantage prendre appui sur ces acquis. Dans cette perspective, nous devons garder à l'esprit que l'enfant qui joue apprend le monde, apprend sur lui, s'inscrit dans des relations qui l'ouvrent à l'altérité et le conduisent à être en équilibre avec d'autres.

Argument en faveur de l'ECA-LEP

Jouer est un mouvement culturel et universel indispensable aux premières acquisitions qui ouvrent l'enfant au monde, répondant ainsi aux attentes de l'ECA-LEP.

I.4.2

L'ALF: pour une politique d'éducation populaire

Au regard de l'important travail de terrain accompli et de l'intérêt que présente son approche, nous avons souhaité donner la parole à l'association nationale qui fédère, représente et accompagne les ludothèques françaises, l'ALF¹⁰¹. Cette association s'inscrit dans une politique d'éducation populaire qu'elle décrit en quatre points: 1) une action qui permet une éducation

100 Sophie Marinopoulos, *Jouer pour grandir*, Yapaka, 2013.

101 Audition de M^{me} Anne Jacopé. Voir en → Annexes 29 et 30 de ce rapport les documents relatifs à l'ALF.

complémentaire à celle qui est dispensée dans le cadre de structures traditionnelles ou institutionnelles; 2) une action qui favorise une éducation permettant à chacun(e) de prendre conscience de sa situation; 3) une action qui permet l'accès à différentes formes de culture (ludiques, scientifiques, techniques, artistiques), quelle que soit la place qui leur est donnée dans les hiérarchies sociétales, symboliques ou institutionnelles; 4) une action qui accompagne l'émancipation des personnes en développant un pouvoir d'agir qui permet à chacun(e) de prendre sa place de citoyen(ne) et de s'inscrire dans une démarche de transformation sociale.

Dans le projet politique de l'ALF, rédigé en 2015 et qui nous a été remis, on peut lire: «Les ludothèques ont pour mission de donner à jouer, d'accompagner les mises en jeu et de diffuser la culture ludique. Le fait de jouer présuppose une action libre, gratuite, fictive, réglée et incertaine. Par libre, nous entendons une action reposant sur les décisions des joueurs, leur choix de jouer, leur choix d'actions dans le jeu; par gratuite, une action pour laquelle il n'y a pas d'attentes de résultat, on joue pour jouer; par fictive, une action au second degré, en dehors de la réalité; par réglée, une action qui se déroule selon des règles existantes ou se construisant au fil du jeu; par incertaine, une action dont l'issue ne peut être déterminée par avance. Nous pensons que l'action de jouer, d'observer ou d'accompagner un jeu déclenche une mise en mouvement physique et mentale qui peut provoquer du plaisir, des évolutions personnelles, renforcer des apprentissages, faire vivre ou libérer des émotions dans le fictif, permettant de mieux les gérer dans la réalité... Nous nommons ces potentialités les "effets induits". Nous affirmons que les ludothèques, par leur démarche construite autour de ces effets induits et de la liberté des joueurs, sont des structures profondément ancrées dans l'éducation populaire.»

Les 1 200 ludothèques existantes sur notre territoire occupent une place importante. Ce sont pourtant des équipements culturels en attente de reconnaissance, dépourvus d'agrément. Seule leur charte structure et coordonne le travail engagé, tandis que la réflexion se poursuit. De même, s'il existe bien une fiche métier du ludothécaire, la formation ne présente pas de tronc commun. Il existe un certificat d'animateur jeu, un diplôme universitaire de gestion et animation de ludothèque à Bordeaux, un diplôme de sciences de l'éducation et jeu à Paris 13, et, sur un versant plus commercial, une formation aux métiers du jeu et à la fonction de ludothécaire à Cholet.

Ces espaces ont des temps dédiés aux 0-3 ans, offrant aux parents et aux enfants l'occasion de partager des expériences ludiques sans aucune attente de performance ni de réussite, simplement pour «prendre du temps ensemble». Les ludothèques s'inscrivent dans un réseau, avec des partenaires comme la PMI, les centres sociaux, les médiathèques (ludo-médiathèques), les LAEP, les RAM, les crèches, les espaces culturels. Selon nous, elles pourraient profitablement proposer des temps de «pré-spectacle», en accueillant les jeunes enfants dans un univers de jeu avant qu'ils assistent à une représentation. Certaines ludothèques ont un fonctionnement itinérant qui permet d'aller à la rencontre du plus grand nombre. C'est particulièrement le cas dans

les zones rurales, mais aussi dans les quartiers urbains dits «prioritaires». Lors de son audition dans le cadre de notre mission, Mme Jacopé a souligné l'importance de relier les ludothèques à d'autres espaces, puisque la fertilité des échanges ne nuit en aucun cas à la spécificité de chacun.

Par leur approche du jeu libre, «sans intention», que nous associons à la politique de l'ECA-LEP, les ludothèques s'inscrivent parfaitement dans nos préconisations. Les valeurs portées par le jeu — des valeurs de liberté, de gratuité, de mise en mouvement mental et physique, de plaisir d'être et de réaliser, de maturité, de découverte émotionnelle, de conscience de soi dans ses ressources et ses limites, d'éveil à la connaissance de soi et de l'autre — sont autant de mouvements nécessaires à notre processus d'humanisation. Reconnaître cela, c'est affirmer que les lieux porteurs d'activités ludiques dans un esprit de construction sont à encourager et à intégrer à une politique culturelle publique.

Préconisation n° 23

La mission préconise de rattacher les ludothèques au ministère de la Culture en les reconnaissant comme des équipements culturels.

Préconisation n° 24

La mission préconise de reconnaître le métier de ludothécaire et de construire un cursus diplômant avec un tronc commun.

I.4.3 Le jeu et la nature¹⁰²

Au vu du contexte écologique actuel et des signaux d'alarme que nous recevons chaque jour, notre mission ne peut passer sous silence les travaux en cours sur l'importance du lien de l'enfant à la nature. Ces travaux font un constat: l'enfant apprend en jouant dans la nature et avec la nature. Sur cette question, les écoles forestières (nées en Allemagne, en Suisse et en Autriche et très répandues dans les pays scandinaves) sont de grandes sources d'inspiration. Leur pédagogie est fondée sur la découverte, l'autonomie et le jeu. Les enfants sont invités à jouer ou à interagir sans cesse avec leurs enseignants. «Parcourir la forêt pour identifier les plantes comestibles devient un cours d'histoire ou d'ethnobotanique, s'amuser au bord d'une rivière avec des cailloux enseigne les mathématiques, écrire sur le sable et écouter des histoires de plantes exerce la langue maternelle et l'imagination, recoud les liens intergénérationnels, ethniques, culturels avec ceux qui viennent raconter... Ces établissements ont désormais l'expérience d'une solide éthique de la connexion avec la nature et ses bienfaits¹⁰³.»

Selon Pascale d'Erm, qui a passé en revue de nombreuses recherches sur le sujet, fréquenter une école forestière devient un facteur d'égalisation des genres, des niveaux d'éducation et des catégories

102 Article complémentaire - Le magazine du Monde *L'appel dans la forêt*, septembre 2018 → Annexe 21

103 Turncliffe, 2008, Tabbus et O'Brien, 2003, cités par Pascale d'Erm, *Natura*, op. cit.

socio-professionnelles. En quelques mois à peine, les enfants retrouvent motricité, coordination des gestes, autonomie et confiance en eux. Les chercheurs O'Brien et Murray (2005, 2006, 2007) notent que leur créativité est stimulée, pas uniquement sur un plan artistique, mais dans leur capacité à mobiliser des ressources pour faire face aux enjeux et aux problèmes. Les études mettent au jour un vocabulaire élargi, une capacité à innover et à penser autrement, ou encore un rapport différent à la prise de risque.

Nous souhaitons notamment nous attarder sur le résultat des expériences de Malone et Trander, qui, dès 2003, ont mis en évidence la façon dont les enfants voient l'intérêt de la nature et dont elle leur apporte des moments d'amitié qui les consolident dans leur être. Lisons ce que nous en dit Pascal d'Erm : « La construction identitaire des enfants au contact de la nature passe par une grande place faite aux relations amicales. Quand on leur demande ce qu'ils viennent "chercher" dans la nature, les enfants répondent avant tout : "retrouver des amis"! Les chercheurs parlent de "l'interaction avec leurs pairs"¹⁰⁴. Le jeu en extérieur favorise l'empathie, la conscience de soi, supprime les hiérarchies sociales et réduit les cas d'intimidation. Si les personnalités dominantes physiquement de type A sont les princes des petites structures dans les parcs urbains, les créatifs et les imaginatifs sont les rois des espaces naturels sauvages. Les chercheurs en concluent que les jeux libres dans la nature sont une forme d'éducation à la citoyenneté, car ils favorisent la rotation des rôles de pouvoir et une meilleure collaboration générale entre les enfants¹⁰⁵. »

L'éveil à la nature est central dans les travaux d'Élise Mareuil, responsable pédagogique des crèches Agapi, qui défendent la relation de l'enfant à la nature. Élise Mareuil a publié un premier ouvrage sur le sujet en vue de proposer des ateliers d'éveil¹⁰⁶. Elle décrit la relation de l'enfant à la nature comme un temps qui peut être ludique, de plaisir et de partage pour l'enfant et ses parents. Un jeune enfant qui a pris du plaisir dans la nature la respectera.

C'est en compilant les recherches pour mieux comprendre comment l'enfant peut se connecter à la nature qu'Élise Mareuil a engagé sa réflexion. Elle est partie des fondamentaux, des pédagogies et des recherches scientifiques les plus récentes. Pour créer son projet, elle a associé théorie et pratique afin que les ateliers d'éveil soient le plus concrets possible. Elle distingue ainsi les pédagogies *de la nature*, qui ont pour objet de découvrir la nature et d'apprendre à la connaître, et les pédagogies *par la nature*, c'est-à-dire où la nature enseigne des choses. Par exemple, l'enfant peut découvrir les couleurs avec les éléments de la nature (feuilles, fruits, herbes, etc.). Par ailleurs, Élise Mareuil inscrit dans sa démarche la possibilité d'apprendre à partir d'objets de récupération, rappelant que le respect de la nature passe aussi par le développement durable.

Cette approche se retrouve au sein du réseau Agapi, qui œuvre depuis dix ans dans le secteur de la

petite enfance pour mettre la coopération, la parentalité, la créativité et l'éveil à la nature au cœur des pratiques des professionnel.le.s de la petite enfance. Le réseau comprend six établissements d'accueil du jeune enfant (EAJE) en Île-de-France et un organisme de formations petite enfance.

La première structure petite enfance du réseau a été ouverte en tant que société coopérative d'intérêt collectif (SCIC) d'Île-de-France : toutes les crèches du réseau font ainsi partie du champ de l'économie sociale et solidaire. Le statut de SCIC permet aux salariés et aux familles d'être sociétaires de la structure. C'est un format coopératif qui met les parents au cœur du dispositif. Ces crèches solidaires s'inscrivent aussi dans la démarche d'insertion et de soutien aux familles des « crèches à vocation d'insertion professionnelle » (VIP).

Les crèches Agapi sont « écologiques » au sens où leur bâti est respectueux de l'environnement, de même que le matériel, mobilier, etc., qu'elles utilisent, mais aussi et surtout parce qu'elles mettent en œuvre une pédagogie unique de découverte de la nature dès le plus jeune âge et de sensibilisation au développement durable à destination des adultes.

Afin de favoriser la formation de ses équipes en interne et de diffuser ses valeurs dans le champ de la petite enfance, Agapi a également créé un organisme de formation qui intervient dans toutes les structures petite enfance en France métropolitaine et dans les DOM-TOM. Les « formations uniques » proposées sont un soutien à la pratique des professionnels petite enfance, notamment à travers la réflexion sur des thématiques comme la bienveillance, l'expression des émotions, la communication positive, l'accompagnement à la parentalité, la favorisation de la participation des familles au sein des EAJE, le processus créateur du jeune enfant, l'éveil à la nature, la sensibilisation à l'écologie pour petits et grands, etc.

Argument en faveur de l'ECA-LEP

L'art et la nature sont universels. Ils favorisent ensemble le tissage de liens propices à la pacification. L'ECA-LEP s'inscrit dans cette union entre l'art et la nature.

104 Delalande, 2008, Pelegrini et Kate, 2004, Lindstrand, 2005, O'Brien, 2005, Thomas et Thompson, 2004, cités *ibid*.

105 Malone et Tranter, 2003, cités *ibid*.

106 Élise Mareuil, *Jouer avec la nature. 70 ateliers d'éveil pour le tout-petit*, Dunod, 2018.

II. Penser pour nos enfants la mutation du monde

II.1 Une attente sociale

Pour exprimer la position commune de toutes les personnes auditionnées et de toutes celles que nous avons lues, nous tenons à affirmer en leur nom que l'éveil culturel et artistique de l'enfant dans le lien à son parent – l'ECA-LEP vise à nourrir l'appétence culturelle de l'enfant.

Il ne s'agit en aucun cas de rendre l'enfant performant, de stimuler ses compétences, d'en faire un artiste en herbe en lui donnant le goût de la musique, de la danse ou de la lecture. Nous nous inscrivons en faux contre la course à l'excellence qui commence dès la naissance, et même avant, touchant les parents dans leur devenir parent. Artistes et professionnels de l'enfance dénoncent à l'unisson la pression que subissent les enfants et la façon dont l'éveil artistique et culturel peut constituer un espace de liberté, de temps sensoriels au service de l'imaginaire et de la pensée.

Notre mission se situe bien dans cette éthique de l'éveil, et non pas dans l'apprentissage. L'ECA-LEP se nourrit de temps, d'observation, de liberté pour l'enfant, de rythme singulier et personnel. L'ECA-LEP ne formule aucune attente quant à des réalisations particulières ou à des exploits artistiques. L'ECA-LEP, en reconnaissant l'enfant comme un interlocuteur à part entière, soutient son appétence à communiquer, à comprendre le monde, à l'interpréter, à lui donner du sens. Les artistes nourrissent sensoriellement le lien parent-enfant, participent à la qualité des interactions qui consolident les liens psychiques. Ce ne sont pas les résultats qui sont attendus ; c'est le mouvement.

« Quelqu'un qui ne se perd pas ne peut pas se trouver », disait Nietzsche. Cet adage décrit parfaitement la philosophie qui sous-tend l'ECA-LEP, cette idée d'une finalité dénuée d'intérêt.

II.2 Un nouveau socle anthropologique

Le droit à la culture pour les tout-petits et leurs parents traduit la prise en compte du processus d'humanisation. Éveiller le bébé au monde sensible et esthétique, c'est la condition pour passer de l'acculturation à l'humanisation. C'est reconnaître que notre époque subit l'influence d'une culture de l'accélération, de la consommation, de la saturation, qui appelle à une transformation profonde pour accompagner nos enfants. Le mouvement d'humanisation est culturel – une culture des liens à préserver. Il s'agit bien de

préserver la Santé Culturelle de nos enfants et de nous assurer qu'ils soient nourris culturellement.

Le bébé est une personne, comme nous l'a enseigné Françoise Dolto, et c'est aujourd'hui un acquis. Ce regard sur l'enfant était nécessaire, incontournable. Il s'est inscrit dans un mouvement sociétal historique vers l'individualisme, un mouvement que nous avons à présent intériorisé et qui donne à l'individu le droit d'être épanoui et heureux. Mais notre époque a poussé l'individualisme jusqu'à son paroxysme, créant de la solitude, des replis identitaires, une quête d'appartenance pour lutter contre la fragmentation de notre société et de la famille. Aujourd'hui, un saut épistémologique est nécessaire pour affirmer que « vivre, c'est vivre avec », et pour penser la question des liens – dans la politique en général, et dans la politique culturelle de l'enfance et de la famille en particulier. Il n'y a pas de politique de la famille et de l'enfance sans politique culturelle. Nous devons donc penser le décloisonnement des ministères pour penser l'interdépendance qui caractérise notre humanité.

Dans ce basculement historique, nous affirmons que l'éveil pour nos enfants n'est plus seulement un droit d'accès social, une ouverture à l'inclusion sociale que promet toute société démocratique, mais un éveil culturel. Nous devons dépasser la question de l'émancipation, nous éloigner des préoccupations individualistes, pour aller vers un post-individualisme qui reconnaît le sujet comme un être en construction – par la construction de soi, la reconnaissance des autres et les liens à son environnement. Nous voulons promouvoir un socle anthropologique qui proclame que tous les enfants, quels que soient leur lieu de naissance et leur milieu social et familial, doivent avoir accès à l'éveil artistique et culturel. C'est une approche multiculturelle et plurisociale.

Parce que la question de l'éveil est universelle, elle doit trouver sa place dans les grands textes sur lesquels se fonde le droit humain. À ce jour, la Déclaration des droits de l'homme des Nations Unies, la Convention des droits de l'enfant, les textes de l'OMS et tous les textes portant sur l'enfance évoquent l'éducation sans jamais parler d'éveil.

B

Des initiatives inspirantes pour un schéma de politique publique en faveur de l'ECA-LEP

I. Recueil d'initiatives inspirantes

Une initiative en faveur de l'ECA-LEP peut être inspirante de diverses façons : dans ses propositions créatrices en faveur des tout-petits, dans sa capacité à dynamiser un territoire, à mobiliser des partenariats, à construire un projet, à s'inscrire dans un soutien aux parents, à mettre en œuvre des valeurs de solidarité, d'accessibilité, d'égalité, de lutte contre l'exclusion, ou bien encore dans sa manière de s'imprégner d'une époque et d'y répondre, dans son regard différent, son analyse nouvelle des enjeux sociaux, son attention au soutien à la parentalité, sa représentation de notre santé publique.

En aucun cas il ne s'agit d'une exemplarité qui appelle à reproduire du « même ». Une inspiration invite à enrichir sa propre pratique et à la développer au regard de connaissances et de ressources, qu'elles soient individuelles, collectives, institutionnelles ou associatives. Elle vient comme un appui et provoque une sorte de mouvement d'autorisation, un temps créatif qui permet d'aller au-delà de ce qui était réalisé jusque-là. On peut être inspiré par une personne, une action, une idée, une institution, un territoire, un pays.

Prenons l'exemple de Cuba, qui développe actuellement un champ d'éducation esthétique dans le primaire et le secondaire à partir de disciplines artistiques à caractère obligatoire, à raison de deux ou trois fois par semaine. « Ces matières ne cherchent pas à former de manière spécifique aux arts, mais à accroître la créativité, le jugement et la sensibilité des enfants selon une stratégie qui conçoit l'école comme le pivot culturel de la communauté. Ces disciplines obligatoires misent sur une formation à l'esthétique en dehors de l'école¹⁰⁷. » La reconnaissance du passage par l'esthétique pour permettre à l'enfant de développer ces ressources, et non pas pour en faire un artiste potentiel, est inspirante pour nos propos sur l'« éveil », cette politique d'intention dénuée d'intention à laquelle nous appelons. L'éveil au sensible et à l'esthétique cherche avant tout à nourrir la croissance du tout-petit. La proposition cubaine au niveau de l'école répond à la même attente pour une autre tranche d'âge. Elle est en soi inspirante.

Le passage en revue de toutes ces initiatives inspirantes vient rencontrer les politiques publiques qui encadrent les projets associatifs, institutionnels, territoriaux. Les acteurs de terrain, pour aller au bout de leurs réalisations, pour trouver des financements et des lieux pour agir, doivent s'inscrire dans ces politiques, tenir compte des rapports existants et des protocoles ministériels qui les régissent. Pour le sujet

qui nous intéresse et à l'heure où nous rédigeons ces lignes, nous retenons en particulier :

◎ la politique pour la qualité de l'accueil du jeune enfant. Nous rejoignons la charte de l'accueil du jeune enfant (« Dix grands principes pour grandir en toute confiance », 2017) sur le point 5, concernant l'éveil artistique et culturel, et sur le point 6, concernant la relation de l'enfant à la nature ;

◎ la politique de soutien à la parentalité, qui a lancé une stratégie nationale de soutien à la parentalité 2018-2022 en huit axes¹⁰⁸ ;

◎ la politique de stratégie nationale de prévention et de lutte contre la pauvreté (septembre 2018)¹⁰⁹, qui propose un nouveau modèle social de l'émancipation en 21 mesures – notamment la recommandation 1, qui souhaite « développer l'accueil de la petite enfance sur tout le territoire », et la recommandation 4, « pour accompagner les parents sur tout le territoire » ;

◎ le rapport du défenseur des droits de l'enfant, « De la naissance à 6 ans : au commencement des droits » (2018)¹¹⁰. Dans sa recommandation 16, le défenseur des droits invite le gouvernement à travailler à la traduction concrète du protocole d'accord pour l'éveil artistique et culturel des jeunes enfants, en prévoyant notamment le renforcement conséquent du soutien financier apporté à la création artistique à destination du jeune public dans les zones déficitaires.

Si toutes ces préconisations politiques jouent un rôle important sur l'ensemble du territoire, nous tenons à les prolonger en promouvant une politique de l'ECA-LEP porteuse d'un équilibre à trois faces : équilibre de l'enfant-sujet ; équilibre du parent-sujet ; équilibre du sujet-social. Ces trois facettes, indispensables à la vie en société, ne peuvent être négligées.

Si le XX^e siècle s'est penché sur des questions de santé publique autour du corps de l'enfant pour lutter contre la malnutrition de l'après-guerre et pour développer une puériculture attentive à l'hygiène, à la maladie, à la mortalité infantile et maternelle, le XXI^e siècle doit lutter contre la malnutrition culturelle, contre le manque d'hygiène relationnelle dû, entre autres fléaux de notre modernité, à la monoculture de l'écran. La Santé Culturelle et sa pluri-culture sont au XXI^e siècle ce que la santé corporelle et la puériculture étaient au XX^e.

Les initiatives que nous allons présenter ici ne sont pas de simples activités visant à occuper nos

108 Dessine moi un parent Stratégie de soutien à la parentalité 2018-2022 → Annexe 7

109 Investir dans les solidarités pour l'émancipation de tous – Stratégie nationale de prévention et de lutte contre la pauvreté. septembre 2018. → Annexe 8

110 Rapport du défenseur des droits de l'enfant, « De la naissance à 6 ans : au commencement des droits » (2018). → Annexe 6

jeunes enfants, mais de véritables propositions de santé publique portées par des considérations artistiques et culturelles pour les enfants de la naissance à 3 ans et leurs parents. Il s'agit de défendre l'importance de cette nourriture culturelle très précoce qu'apportent les situations d'éveil. Toutes viennent prendre en compte l'enfant et ses parents par les voies que nous offre la *pluriculture*¹¹¹: approche sensorielle, esthétique, sensible, du mouvement, de l'autre. Culture de l'altérité par le livre, la musique, la danse, le cirque, le théâtre, les marionnettes, les arts plastiques, la photo, le cinéma... Tout est source d'ouverture, d'apprentissage du monde. « La culture, c'est l'apprentissage du Monde¹¹². »

I.1 La danse prénatale: quand l'art prépare la naissance, Tours - Centre-Val de Loire

Partenariat entre la Cie Cincle Plongeur et des sages-femmes

L'initiative est inspirante par sa proposition d'associer la danse à la préparation à l'accouchement. La formation proposée aux sages-femmes pour les sensibiliser à cette approche est une voie à développer. L'ECA-LEP prend ici tout son sens.

Encouragée par des sages-femmes, des obstétriciens, des ostéopathes et des pédiatres, Anne-Laure Rouxel¹¹³, danseuse chorégraphe au sein de la Cie Cincle Plongeur, transmet ses recherches sur les mouvements doux du bassin et les rythmes de la naissance. Forte de son expérience, elle anime des formations pour des sages-femmes et des ateliers pour futures mamans. En octobre 2012, elle participe à Hawaï aux Conférences internationales sur la naissance et la santé primale, parrainées par l'Organisation mondiale de la santé. Ses convictions et ses rencontres la conduisent à proposer aux femmes une « préparation » à l'accouchement qui rejoint directement les attentes de la Santé Culturelle que nous défendons.

Anne-Laure Rouxel explique son approche en rappelant que, « dans l'ancienne Hawaï, la musique et la danse (le Hula) étaient le lien sacré entre le peuple, ses ancêtres et le monde céleste. Elles accompagnaient tous les instants de la vie quotidienne. Les femmes pratiquaient des danses de fertilité, ou des danses pour accompagner leur grossesse, elles "donnaient la vie en dansant"... Le Hula est une danse très gracieuse, ronde et ondulante ».

Les ateliers d'Anne-Laure Rouxel s'adressent particulièrement :

- ⊙ aux femmes enceintes ;
- ⊙ aux femmes qui, dans le cadre de leur profession, accompagnent des femmes enceintes ;

⊙ aux sages-femmes, qui pourront trouver dans cette technique de danse l'opportunité d'enrichir les séances de préparation à la naissance par la mobilisation du bassin osseux, très spécifique à cette danse ancestrale.

En effet, la danse hawaïenne se compose d'une grande variété de mouvements du bassin, qui supporte le port de l'enfant. Les multiples transferts de poids et ondulations permettent l'assouplissement et le raffermissement musculaire de l'ensemble du corps, tout en favorisant une bonne posture. La danse hawaïenne repose sur des concepts de base similaires à ceux proposés lors de la plupart des séances prénatales :

- ⊙ prendre conscience des différentes parties du corps, et particulièrement du bassin ;
- ⊙ découvrir les mouvements intrinsèques et toutes les asymétries possibles du bassin ;
- ⊙ détendre les tensions ;
- ⊙ élargir la respiration.

Les mouvements spécifiques du Hula augmentent particulièrement la flexibilité des muscles pelviens, abdominaux et dorsaux. Le renforcement de la musculature pelvienne permet d'acquérir à la fois souplesse et tonicité du périnée. Les mouvements de la cage thoracique autorisent un étirement salutaire pour la future maman, qui pourra ainsi respirer plus facilement. Les ports de bras fluides assureront un renforcement musculaire et un étirement du haut du corps.

Le Hula a ceci de particulier que toutes les parties du corps peuvent devenir le lieu de résonance de l'accent musical : les mouvements du haut du corps sont symboliques, ceux des jambes et du bassin sont plus rythmiques. La danse stimule le système cérébral empathique et affectif, la proprioception et les habiletés sensori-motrices, l'attention soutenue et la mémoire, la créativité et l'imaginaire... Elle aide la femme enceinte à se sensibiliser, à se relier à son corps et à son petit qui grandit en elle.

I.1.1

Le bassin féminin: premier berceau du bébé

Grâce aux mouvements fluides et ondulants du Hula, le bébé est doucement bercé, ce qui intensifie la relation à sa mère. L'expression artistique de la danse fait surgir un sentiment profond de bien-être et invite la mère à une communication sensorielle avec son enfant. Danser pendant la grossesse a de multiples avantages.

- ⊙ C'est stimulant, joyeux, relaxant.
- ⊙ Cela éveille la créativité et la sensualité.
- ⊙ Cela donne une conscience positive de son corps.
- ⊙ Cela fortifie la musculature abdominale et dorsale.
- ⊙ Cela tonifie et détend le plancher pelvien.
- ⊙ Cela favorise une meilleure circulation du sang.
- ⊙ Cela aide à trouver ses appuis.

111 Sophie Marinopoulos, en lien avec la Santé Culturelle.

112 Jean-François Mattei, entretien du 3 décembre 2018.

113 Après une formation en danse classique, contemporaine, indienne (style Bharatanatyam) et hawaïenne (avec le maître Sandra Kilohana Silve à Hawaï), Anne-Laure Rouxel chorégraphie et interprète depuis 1997 des spectacles destinés à la fois aux très jeunes enfants et aux adultes. Ses créations sont accueillies en France et à l'international. → Annexe 25

I.1.2.

Déroulement d'une séance, accompagnée de musiques ou d'ambiances sonores

- ① Exercices d'échauffement en douceur pour relâcher les tensions et prendre conscience des différentes parties de son corps (techniques de respiration)
- ② Exercices de préparation : trouver la position neutre du bassin, qui respecte l'inclinaison et la courbure naturelle du bassin et de la colonne vertébrale
- ③ Répétition des pas de base du Hula, impliquant d'abord les jambes et le bassin, puis les mains et les bras
- ④ Approfondissement et répétition d'une danse
- ⑤ Relaxation et temps d'échanges

La répétition qualitative et en profondeur est le secret du mouvement. Par la suite viennent la souplesse et la grâce, puis, en dernier lieu, l'expression artistique singulière.

Ces ateliers permettent à la femme enceinte d'éprouver la joie de danser, de mieux connaître son corps et de découvrir l'ensemble des mouvements intrinsèques du bassin en apprivoisant petit à petit toutes ses possibilités. Elle en retire une plus grande confiance en ses propres capacités à trouver ses appuis et ses mouvements instinctifs pour accompagner la venue au monde de son enfant.

I.1.3.

Remarques sur les rythmes de la naissance physiologique

Extraits du livre d'Anne-Laure Rouxel (à paraître).

- ⊙ L'enfantement est rythmé par une suite de temps de contractions et de détentes.
- ⊙ Ces rythmes physiologiques sont induits par une « tempête » hormonale exceptionnelle, qui stimule une ouverture, une souplesse et une mobilité extraordinaires du bassin.
- ⊙ Pendant les temps de contractions, les mouvements du bassin de la maman, ses positions et ses appuis sont instinctifs, tout comme la diversité de ses respirations.
- ⊙ Généralement, le bébé se positionne la tête en bas. Sa tête, ses mouvements vont stimuler l'ouverture et trouver le chemin de la naissance. Les mouvements du bassin et les positions de la maman vont l'accompagner, les contractions le pousser, la forme du bassin et la tonicité des muscles du périnée le guider.
- ⊙ À leur rythme, la future maman et le bébé vont l'un vers l'autre, en mouvement.

I.2 Des initiatives culturelles variées pour soutenir le lien parents-enfant à l'Espace Andrée Chedid, Issy-les-Moulineaux - Île-de-France

Fédération nationale des écoles des parents et des éducateurs (FNEPE) et Espace Andrée Chedid¹¹⁴

L'initiative de l'Espace Andrée Chedid est inspirante par sa capacité à lier le social, le prendre soin et la culture en faveur du lien parents-enfant. Ce lien est reconnu dès la préparation à la naissance et se poursuit tout au long de la vie familiale, offrant des « enveloppes d'accueil » pour tous.

L'Espace Andrée Chedid – Issy-les-Moulineaux (Hauts-de-Seine) est un lieu unique et original pour les familles alliant clinique, social et culture en vue de favoriser la qualité du lien parents-enfant. La structure porte des actions labellisées du réseau des « Écoles des parents et des éducateurs¹¹⁵ ».

Géré par l'association Cultures, Loisirs, Animations de la Ville d'Issy-les-Moulineaux (CLAVIM), cet établissement d'un nouveau genre s'est ouvert en février 2014, après une restructuration profonde conduite sous l'impulsion d'André Santini, maire d'Issy-les-Moulineaux, et assurée avec élégance par l'architecte Pierre-Louis Faloci, lauréat du Grand Prix de l'architecture du ministère de la Culture (2018). Il rassemble, sur trois étages, un lieu d'accueil enfant-parents (LAEP), une halte-garderie, des lieux d'accueil et d'écoute pour adolescents, des structures dédiées aux relations enfants-parents-grands-parents (notamment un espace parents-enfant). Il constitue un pôle multi-associatif centré sur la famille et composé d'espaces fonctionnels permettant l'accueil de nombreuses structures pour des utilisations permanentes ou ponctuelles.

Expérimenter le chant pré- et postnatal, s'apprivoiser avec la danse parent-bébé, jouer avec les matériaux lors d'ateliers d'arts plastiques, mouvoir son corps avec d'autres dans un espace chaleureux, s'éveiller au sensible et à l'imaginaire avec des contes ou de la poésie, s'émerveiller d'un spectacle ou d'un concert jeune public, découvrir des peintures contemporaines intenses en émotions : autant de propositions culturelles présentées par l'Espace Andrée Chedid pour les jeunes enfants et leurs familles.

L'Espace Andrée Chedid s'adresse à toutes les générations, et notamment aux plus petits. Sa démarche se déploie et s'articule autour de la culture, du social et de la clinique. Ces trois axes constituent les sommets d'un triangle équilatéral avec, au cœur, le sujet dans sa singularité, sa spécificité et son unicité. La culture, comme le social, participe de la constitution des jeunes enfants, de leur épanouissement comme de leur bien-être. Il y a pour les enfants de nombreuses

114 Initiative proposée par Alexandra Christides, directrice de la FNEPE (alexandra.christides@ecoledesparents.org), et Bruno Jarry, directeur de l'association Cultures, Loisirs, Animations de la Ville d'Issy-les-Moulineaux (CLAVIM).
→ Annexe 32

115 FNEPE, 180 bis rue de Grenelle, 75 007 Paris. Tél : +33 (0) 147536270. Mail : secretariat@ecoledesparents.org.

opportunités de jeu libre, de rencontres avec les autres, de dialogues entre l'enfant et ses parents ou grands-parents, de découverte de soi-même et des adultes. De la bienveillance à la bienveillance naît la sécurité ontologique des jeunes enfants. De l'altérité à l'hospitalité naît la fraternité. L'Espace Andrée Chedid représente ainsi un espace intermédiaire qui permet aux familles des allers et retours entre des structures éducatives, sociales, sanitaires et artistiques, et offre aux enfants la possibilité de traverser ces différents lieux entre autonomie et protection.

Des partenaires prestigieux contribuent à l'aide, à l'information et au soutien des parents et jeunes enfants. Citons entre autres l'établissement public de santé Érasme, l'association Périnat 92, la Maison des adolescents des Hauts-de-Seine, l'Institut du virtuel, le Laboratoire de psychologie clinique, de psychopathologie et de psychanalyse de l'université Paris-V.

L'Espace Andrée Chedid se propose également d'impulser et de coordonner des animations poétiques et philosophiques et de programmer des spectacles, lectures, mises en espace, théâtre d'objets, marionnettes ou contes, en complémentarité avec les équipements et structures de la commune. Sont mobilisés pour ces initiatives : l'Institut Mémoires de l'édition contemporaine (IMEC), les associations Le Printemps des poètes et Poésie en liberté, le pôle culture du conseil départemental des Hauts-de-Seine.

L'Espace Andrée Chedid s'est par ailleurs donné pour mission de faire connaître la personnalité et l'œuvre d'Andrée Chedid sous ses multiples facettes : la poète, la conteuse, la nouvelliste, la romancière, la spirituelle, la féminine... par le biais d'expositions et d'animations autour de l'œuvre singulière et emblématique de cette femme exceptionnelle.

1.3 La musique en néonatalogie¹¹⁶ Marseille - Provence-Alpes-Côte d'Azur

**Hôpital de la Conception AP-HM,
Marseille - Association Musique et Santé**
L'initiative portée par l'association
Musique et Santé dans de nombreuses
institutions de santé, ici à l'hôpital
de la Conception, à Marseille, est inspirante
par ses liens entre culture et santé au
service des tout-petits et de leurs parents.
Plus largement, elle l'est par sa promotion
et sa diffusion de la musique vivante
en milieu hospitalier et dans les structures
d'accueil des personnes handicapées.

1.3.1

Musique et Santé

« Tout ce qui favorisera la mise en place d'un lien de la meilleure qualité possible doit absolument être recherché par les équipes soignantes. Il est urgent, dans tous les cas, que l'enfant et ses parents se reconnaissent mutuellement, malgré toutes les barrières relationnelles dues à la gravité de l'état de l'enfant, dans cette situation à hauts risques entre le bébé et sa famille. » — Catherine Druon, *À l'écoute du bébé prématuré*¹¹⁷

L'art et la culture, parce qu'ils touchent l'essentiellement humain, offrent à chacun un moyen d'expression, une ouverture sur le monde, l'occasion de rencontres et d'échanges, une possibilité de s'évader. Ils devraient être au cœur des processus d'humanisation dans tous les lieux de vie des enfants et de leurs familles. Particulièrement dans les services hospitaliers, où la matérialité de la maladie et des soins occupe souvent le devant de la scène.

Par exemple, les services de néonatalogie accueillent non seulement des bébés nés en difficulté ou avant terme, mais aussi des parents « prématurés ». Comment tisser du lien avec cet enfant si fragile, entouré des technologies nécessaires à sa survie, mais qui empêchent ce premier contact, si essentiel ?

C'est une des raisons qui ont poussé les musiciens à « investir » ces lieux de soins.

Chanter pour son enfant constitue, dans toutes les cultures et depuis la nuit des temps, une façon de l'endormir, de le calmer, de le rassurer ou de jouer avec lui. Certaines mères le font spontanément pendant l'hospitalisation de leur bébé. Ces chants peuvent emprunter plusieurs voies (ou voix), celles des berceuses notamment, qui, basées sur la simplicité et la répétition, ont valeur de rituel et recèlent une forte puissance culturelle ainsi qu'un lien entre les générations.

Pour communiquer avec le bébé, l'adulte modifie spontanément la prosodie de sa voix, c'est-à-dire l'enveloppe « musicale » de la parole, son rythme et ses variations de hauteur, d'intensité, d'accents. La musique, « art de participation », rend plus facile la communication, facilitant aussi par là même l'utilisation du langage. Elle permet la rencontre avec l'autre, quels que soient son âge, sa culture, sa langue d'origine.

Les soins de développement prodigués dans de nombreux services de néonatalogie ont pour objectif de mettre l'enfant et sa famille au centre de l'attention, de favoriser l'investissement par les parents du processus de soins et d'accompagnement de leur enfant tout au long de l'hospitalisation. Dans la littérature apparaissent des recommandations telles que l'accès du bébé à la voix de sa mère pendant le peau-à-peau.

Pour autant, les parents d'enfants nés prématurés peuvent éprouver des difficultés à adresser leur voix, parlée ou chantée : sidération, débordement émotionnel, syndrome de stress post-traumatique sont fréquents à la suite d'une naissance difficile. Les parents, souvent inquiets, culpabilisés, voire sidérés, se sentent impuissants en découvrant leur bébé si fragile et si éloigné de l'image qu'ils s'étaient faite de lui pendant la grossesse. Que lui dire, comment entrer en relation avec lui ?

116 Article proposé par Philippe Bouteloup, directeur de l'association Musique et Santé : www.musique-sante.org.

117 Catherine Druon, *À l'écoute du bébé prématuré. Une vie aux portes de la vie*, Aubier, 1996, p. 111.

Infant Direct Song (la chanson adressée au bébé)

Lorsque les musiciens chantent pour l'enfant, ils observent que le regard des parents quitte les moniteurs de surveillance et se tourne vers leur bébé. Un sourire s'ébauche, une main se glisse dans l'incubateur pour caresser le corps de l'enfant, des paroles lui sont adressées.

Chanter, c'est « prendre soin » à part entière du nouveau-né et de sa famille. Chanter pendant les soins apportés à un enfant crée une enveloppe sonore contenant pour lui, avec un effet de détente pour la soignante qui s'occupe de lui, pour les autres bébés présents dans la salle, et bien évidemment pour le parent.

La chanson adressée au bébé n'attend pas de réponse ; elle permet d'amorcer la communication par la parole. La maman va retrouver le contact avec son bébé à travers une comptine de sa propre enfance. « Cela fait plaisir de savoir que mon enfant entend autre chose que des *bip bip*, il y a tellement de choses qui passent par la musique », dira une jeune maman.

La présence d'un musicien telle que l'association la conçoit dans un hôpital pédiatrique ne se veut pas thérapeutique. Loin d'ambitionner de prendre la place de la médecine, les artistes introduisent une dimension imaginaire et encouragent la créativité au sein de l'hôpital.

Là comme ailleurs, le rôle de l'artiste, de l'intervenant culturel, est certainement de porter un regard différent, de capter et de mettre en scène ce qui est profondément en jeu pour chacun. Ainsi, il va participer à une évolution et à une transformation des habitudes et du quotidien, va nourrir la relation parent-enfant en partageant une expérience « agréable », « humaine » et « positive », redonnant confiance aux parents dans leurs fonctions éducatives.

Dans ces services où les soins sont souvent placés sous le signe de l'urgence pour la survie, la place de l'art et de la culture paraît indispensable pour que l'accueil de l'enfant et de sa famille soit nourri de temps et d'espaces d'échange, d'interaction et d'expression. « Si les petits primates doivent survivre dans un monde où la nourriture est rare et les prédateurs dangereux, affirme Sarah Blaffer Hrdy, il faut que non seulement leurs mères s'occupent d'eux, mais aussi leurs frères et sœurs, leurs tantes, leurs pères, leurs amis, et – s'ils sont chanceux – leurs grands-mères. C'est de cette forme d'éducation complexe qu'est née notre capacité humaine à déchiffrer les pensées et les intentions de ceux qui nous entourent. »

Pendant ce début d'intimité familiale établi grâce à la musique, les parents redeviennent acteurs. Ils se créent un savoir culturel parallèle au savoir médical. Le bébé existe maintenant en tant que sujet membre de cette famille, et non plus uniquement en tant qu'objet de soins dans ce lieu hyper-spécialisé. La mission de l'artiste est donc d'étayer la relation des parents avec leurs enfants lors de rencontres musicales et de proposer un cadre naturellement et suffisamment sécurisant pour que chacun, soutenu par des professionnels, puisse faire avec plaisir l'expérience de moments musicaux partagés.

L'expérience de musiciens intervenant dans les services, en étroite collaboration avec le personnel, a montré que la formation des équipes soignantes autour de la pratique musicale pouvait entraîner une prise de conscience et d'importants changements dans cet environnement.

Favoriser les liens parent-enfant

La situation d'extrême fragilité du bébé et de ses parents nécessite de grandes précautions et pose trois questions :

- ⊙ la question de la *formation spécifique et spécialisée des musiciens* à la sensorialité du bébé et aux mouvements psychiques parentaux dans un environnement très médicalisé et technique ;
- ⊙ la question de la rencontre, de la communication et de l'échange des savoirs pluridisciplinaires avec les soignants et la communauté scientifique ;
- ⊙ la question du politique, dont dépend la *mise à disposition de moyens*.

Ces questions ne s'arrêtent pas aux portes des services de néonatalogie : elles concernent également de nombreux lieux accueillant parents et enfants dans des situations où les premiers liens peuvent être mis à mal.

Projections pour l'avenir

Monsieur Bouteloup reprend ici quelques pistes proposées à l'occasion du renouvellement de la convention interministérielle « Culture, santé et médico-social », des pistes qui, selon lui, peuvent également s'inscrire dans la problématique « culture et parentalité ».

⊙ La *mise en place de formations* et sensibilisations, tant du côté des artistes que des équipes de santé. Le développement de ces formations (comme c'est déjà le cas dans plusieurs Centres de formation de musiciens intervenants ou au Conservatoire national supérieur de musique et de danse de Paris) permettrait de transmettre les connaissances et savoir-faire nécessaires à ces projets. Il serait opportun de les *amplifier et valoriser* (via des DU, l'Afdas...) pour aller vers une *reconnaissance et une professionnalisation de ces nouveaux métiers*. (À noter qu'une certaine confusion règne dans les termes utilisés pour désigner ces nouveaux métiers et leurs missions : musicothérapeutes, animateurs, intervenant culturels, artistes, médiateurs...) Des *formations/informations* sont également à développer dans le cadre des IFSI, facultés de médecine, etc., en direction des futurs soignants.

⊙ Le *développement d'ateliers parents-enfants* dans les structures d'enseignement de la musique (conservatoires, écoles de musique...) – ateliers qui pourraient se dérouler au sein des établissements, mais également au sein des structures de soins.

I.3.2

L'action en néonatalogie

Dans le cadre de cette initiative, des musiciens interviennent au chevet des enfants et de leurs familles. Le travail s'est effectué en partenariat avec le personnel de l'hôpital afin d'offrir au bébé et à sa famille un environnement qui leur fait « oublier » ce milieu très médicalisé où les sons des appareils occupent une place importante.

Le nouveau-né hospitalisé subit une double séparation d'avec ses parents, plus particulièrement d'avec sa mère : du fait de sa naissance précoce, puis du fait de son admission, souvent en urgence, dans un service de néonatalogie. Immersé dans un environnement sonore multiple, intense, voire agressif, il peut

s'isoler du monde qui l'entoure. Dans ces conditions, les parents, angoissés par cette séparation, ont du mal à prendre leur place auprès de leur enfant.

Pour faciliter la communication entre parents, bébés et soignants, et pour réduire les nuisances sonores dans les différentes unités, la musique intervient comme une médiation et un vecteur d'apaisement.

Après coup, les parents témoignent de l'impact positif qu'ont eu ces interventions à la fois sur eux-mêmes et sur la relation avec leur enfant. Ils peuvent aussi raconter ce qu'ils ont observé chez leur enfant sous l'effet de la musique.

Sont associées à ce travail des interventions dans le cadre du module « Musique en milieu de soins » (CFMI – Faculté d'Aix-Marseille).

1.3.3

Autour de la musique: des actions variées

Ces dernières années, bien d'autres actions se sont déroulées autour de la thématique de la musique en néonatalogie :

- Formation et interventions de musiciens dans le cadre des stages organisés par Musique et Santé (Paris et province)
- Formation d'équipes soignantes à Clermont-Ferrand
- Interventions et formation des équipes soignantes à l'hôpital Robert Debré, AP-HP

Au-delà de la néonatalogie, concernant de jeunes enfants et leurs parents :

- Interventions hebdomadaires en réanimation pédiatrique au CHU de Strasbourg
- Interventions hebdomadaires dans le département de cancérologie de l'enfant et de l'adolescent du Dr Valteau-Couanet à l'Institut Gustave Roussy, Villejuif (avec pour principal public les très jeunes enfants et leur famille)
- Accompagnement/médiation avec l'Orchestre de Paris et l'Orchestre national de France (interventions à l'hôpital Trousseau, AP-HP, IGR Villejuif)
- Modules de formation au CNSMDP sur la thématique « Musique en milieu de soins »

Au-delà de l'hôpital :

- Ateliers parents-enfants en ludothèques (Saint-Quentin-la-Poterie, Uzès, Toulon...)

1.4 Le livre au pôle mère-enfant du CHU de Caen¹¹⁸, Caen - Normandie

Association «Matulu» et CHU de Caen

Une initiative inspirante qui allie naissance et accueil culturel du bébé par la lecture, en néonatalogie et en maternité. Un accueil qui donne l'occasion aux parents de prendre conscience de l'écoute sensible de leur bébé. Un vecteur de prévention en faveur de la qualité du lien.

C'est au CHU de Caen que l'association Matulu a mené son projet « Papa, maman, le livre et moi » (le livre au pôle mère-enfant du CHU de Caen) dans l'objectif d'accompagner la création du lien parent-enfant et d'éveiller la curiosité entre parents et enfants par le biais de lectures¹¹⁹. Ces interventions prennent en compte le fait que, dès sa naissance, le bébé s'attache à la musique de la voix. Qu'il a besoin d'une parole qui s'adresse à lui pour pouvoir un jour, à son tour, utiliser les mots. Qu'il a besoin d'être reconnu comme un être de langage, avec une appétence intacte à être en relation. Il capte les sons, les mouvements du visage de celui qui lui parle, et les emmagasine comme du bon lait.

En néonatalogie et en maternité, les équipes de l'association ont proposé aux familles des temps de lecture individuelle de livres d'images aux parents et aux bébés en chambre, à raison d'une intervention de deux heures par mois. Les dates et horaires ont été réguliers et définis à l'avance, en accord avec l'équipe du service. La régularité joue un rôle important dans le projet.

Au sein des services de pédiatrie et de chirurgie pédiatrique, un espace éphémère accueillant et chaleureux, avec des tapis, des coussins et des cabanes en dehors des chambres, dans l'espace parents, a été créé pour des lectures individuelles. Il a été mis en place en période de vacances scolaires (trois heures environ) afin de faciliter la disponibilité des familles. Pour les enfants isolés, une adaptation des espaces éphémères en taille réduite a été prévue afin de permettre l'intervention en chambre. Les animatrices-lectrices et les bibliothécaires, à raison d'une journée, ont également proposé des ateliers parents-enfants intitulés « La fabrique à livres à 4 mains », pour contribuer à créer ou maintenir le lien familial. Par la suite, il est prévu que deux auteurs-illustrateurs jeunesse connus pour leurs nombreux ouvrages s'adressant aux tout-petits, aux petits et aux parents viennent au sein du CHU de Caen. Des échanges réguliers avec les personnels soignants ont été mis en place afin de permettre la continuité de l'accompagnement.

L'intervention en pédiatrie et en maternité des personnels de la bibliothèque d'Hérouville-Saint-Clair a été vecteur de continuité dans le parcours de lecture et d'ouverture vers les structures de lecture publique.

118 Projet porté par Hélène Fouquet, de l'association Matulu, à Hérouville-Saint-Clair.

119 CHU de Caen, pôle mère-enfant, FEH Avenue de la Côte de Nacre, 14033 Caen Cedex 9; M. Ludovic Gomez, partenariat avec la bibliothèque d'Hérouville-Saint-Clair et BDC, soutenu par Créavenir, l'association du Crédit Mutuel et la DRAC.

En effet, les familles ont formulé des demandes de bibliographie, ont souhaité connaître les endroits où trouver les livres lus ou les dates des prochaines interventions, en particulier quand le parent était absent durant l'intervention. Le partenariat avec la bibliothèque d'Hérouville et la BDC a permis ce relais afin de poursuivre la démarche.

Parallèlement, la présence de l'association Matulu en PMI a également favorisé le relais avec les parents après le retour à la maison.

Ce projet en service de soins va faire l'objet d'un film. Il est en cours de réalisation, avec la participation de la Région Normandie et le financement du ministère de la Culture – DRAC Normandie.

1.5 «À la PMI, les livres, ça crée un sacré lien¹²⁰...», Nord-Pas de Calais – Hauts de France

Association Lis avec moi

- La Sauvegarde du Nord

Cette initiative est inspirante par son inscription avec les enfants et leurs parents dans un lieu central, la PMI, pour répondre aux valeurs de solidarité, d'égalité des chances et de mixité sociale. La présence de lectrices professionnelles symbolise directement la mise en commun d'actions culturelles et de santé que notre rapport appelle de ses vœux.

Nous donnons ici la parole à Isabelle Sagnet, de l'association Lis avec moi.

Il y a des endroits très intéressants pour aller proposer des lectures aux tout-petits et à leurs parents. Il y en a même beaucoup. Leur liste aurait pu être écrite par un Prévert ami des ratons laveurs: crèches, haltes-garderies, relais d'assistantes maternelles, lieux de soins (comme les CAMSP), foyers, accueils parents-enfants, bas d'immeubles, parcs, lieux caritatifs, plages, écoles maternelles (en France, près de 12% des enfants de 2 ans sont scolarisés, et c'est plus de 25% dans le Nord et le Pas-de-Calais¹²¹) et bien sûr médiathèques. Dans tous ces lieux, les parents sont soit présents d'emblée, soit invités à venir participer aux lectures avec leurs enfants.

Mais s'il est un lieu particulièrement intéressant pour proposer des lectures, c'est bien la consultation de Protection maternelle et infantile, ou PMI. C'est même LE lieu privilégié pour aller à la rencontre des tout-petits et de leurs familles.

Ces consultations gratuites sont financées et organisées par les départements pour un suivi médical et social des futurs parents et des jeunes enfants, avec une importante mission de prévention. Elles sont assurées par un médecin et une puéricultrice, auxquels se joignent parfois, selon les secteurs et les moyens, un psychologue, un éducateur de jeunes enfants, un secrétaire ou une sage-femme. Elles ont lieu à une fréquence

très régulière, qui va d'une demi-journée par mois dans les secteurs ruraux à plusieurs fois par semaine dans les quartiers densément peuplés. Les locaux sont mis à disposition par les communes, avec des conditions d'accueil très variables, de la salle municipale utilisée pour de multiples activités à l'espace joliment aménagé avec jouets et tables à langer, jusqu'aux services complètement intégrés dans un centre social ou une maison de la petite enfance.

Le temps d'attente avant les consultations médicales favorise les échanges entre les parents et entre les enfants. Il est aussi propice aux rencontres d'éveil culturel et artistique, notamment autour de la musique, des comptines ou des lectures. C'est ainsi que des professionnels – que, pour plus de commodité, nous appellerons «lecteurs», même si ce sont des bibliothécaires, des médiateurs du livre, des animateurs ou des membres d'associations – peuvent venir y proposer des lectures. À Lis avec moi, cela fait trente ans que nous lisons dans des consultations de PMI¹²².

À la PMI, nous rencontrons des parents (et des nounous, des grands-parents, des tatas, des tontons...) qui viennent pour une consultation médicale et ne s'attendent pas forcément à y trouver des livres ni une personne pour en partager la lecture.

Depuis quelques années, la plupart des consultations ont lieu sur rendez-vous. De ce fait, les salles d'attente sont moins surchargées. Mais il reste du temps d'attente entre la visite chez la puéricultrice et la visite chez le médecin. Il arrive souvent aussi que des familles arrivent plus tôt ou repartent plus tard, les parents s'accordant ainsi le temps de se poser et de discuter, tout en laissant aux enfants le temps de jouer.

À la PMI, nous rencontrons des familles qui ne fréquentent pas nécessairement d'autres lieux de garde. En France, une majorité des enfants de moins de 3 ans sont gardés la plus grande partie du temps par leurs parents. Environ 44% des jeunes enfants sont gardés uniquement par le réseau familial¹²³, avec de fortes inégalités selon les territoires: ils sont ainsi 65% dans notre région. Or beaucoup de familles ne se rendent pas dans les médiathèques, pour des raisons diverses. Alors, «y a pas d'avance», comme on dit par chez nous (autrement dit: «il n'y a pas le choix!»): c'est principalement à la PMI que nous pouvons les rencontrer.

À la PMI, nous rencontrons beaucoup de mams, et de plus en plus de papas.

À la PMI, nous rencontrons des tout-petits dès leur naissance et de nombreuses familles différentes, aux origines variées. Chaque personne a son chemin de vie et sa relation propre et intime aux histoires, aux chansons et aux livres.

À la PMI, nous rencontrons des parents qui lisent beaucoup, des parents qui lisent un peu et des parents qui ne savent pas lire.

À la PMI, nous rencontrons des familles en

120 Référence au titre du n°11 du journal *Lis avec moi*:

«Les livres en PMI, ça crée un sacré lien...» (Juliette Campagne, 2009).

121 Chiffres Insee, 2016.

122 L'équipe de lecteurs salariés et bénévoles de Lis avec moi, de l'association La Sauvegarde du Nord, sillonne le Nord et le Pas-de-Calais depuis 1988 pour partager des lectures à voix haute avec des bébés, des enfants plus grands, des adolescents et des adultes, sous le regard et avec l'aide de professionnels, de parents et de bénévoles. Lis avec moi est membre fondateur de l'agence nationale Quand les livres relient.

123 Selon l'Observatoire national de la petite enfance de la CNAF, 2017.

grande précarité, vivant des difficultés socio-économiques multiples. Parfois, comme à Hénin-Beaumont, où une lectrice lit depuis des années, les parents ont besoin de s'alléger de leur vécu compliqué avant de pouvoir se poser et être disponibles pour les lectures avec leurs enfants. Certains demandent dès leur arrivée une histoire pour eux, pour respirer un moment.

À la PMI, nous rencontrons des aides familiales (TISF), des éducateurs ou des assistantes familiales qui accompagnent des enfants ou des familles en difficulté.

À la PMI, nous rencontrons des familles qui ne fréquentent aucun autre lieu de socialisation pour leur enfant. Ainsi, dans l'Avesnois, des mamans nous disent que c'est une des seules occasions de sortie pour elles et leur bébé.

À la PMI, nous rencontrons des mamans très isolées, coupées de leur réseau familial.

À la PMI, nous rencontrons des familles très éloignées des pratiques culturelles ou de la lecture. Ainsi, à Lillers, où une lectrice se rend chaque mois avec une bibliothécaire, certaines mamans n'osaient même pas toucher les livres. Ce n'est qu'au bout de plusieurs années qu'elles ont osé venir à la bibliothèque pour des goûters-lecture.

À la PMI, nous rencontrons des enfants qui ont de grandes difficultés de langage. Ainsi, dans certains secteurs de Calais ou de Fourmies, beaucoup d'enfants de 4 ans ont des bilans très alarmants en ce qui concerne l'élaboration du langage.

À la PMI, nous rencontrons des familles primo-arrivantes. Les lectures partagées sont l'occasion de les accueillir dans une langue qui ne leur est pas très familière ou qui leur est étrangère. Ainsi, à Berck-sur-Mer, la lectrice a rencontré des familles hébergées par le CADA (centre d'accueil pour demandeurs d'asile) voisin. À la demande d'une éducatrice de ce lieu, elle y anime désormais des ateliers parents-enfants et est même accueillie chez certaines familles pour des lectures avec les bébés.

À la PMI, nous rencontrons aussi des grands frères et des grandes sœurs pendant les vacances et après l'école. C'est l'occasion de revoir ces bébés devenus grands et d'observer de passionnants échanges d'histoires entre grands et petits.

À la PMI, les interventions de lecteurs salariés sont possibles grâce au soutien financier des conseils départementaux et, dans une moindre mesure, grâce à des financements de projets spécifiques (politique de la ville, fondations, mécénats privés... et bien sûr communes, notamment quand il s'agit de bibliothécaires qui font du « hors les murs »). Malgré les difficultés budgétaires actuelles, nous avons pour notre part la chance d'avoir le soutien fidèle et confiant des conseils départementaux du Nord et du Pas-de-Calais.

À la PMI, le lecteur (ou, plus souvent, la lectrice) se présente en arrivant, s'installe dans la salle d'attente avec une pile de livres sélectionnés avec soin, qu'il pose sur les tapis et les tables, à la disposition de tous. Il chemine, de chaises en tapis, en sollicitant l'autorisation du parent et en proposant des lectures (ou des comptines, ces joyeuses cousines des histoires lues!) à chaque duo enfant/parent, dans une relation individuelle, en respectant le choix et le rythme de chacun.

À la PMI, les enfants participent activement aux lectures, et il s'agit de s'ajuster à chacun. Les bébés

manifestent leur intérêt en gigotant des pieds ou des bras, en babillant, en rigolant, en s'apaisant, en bavant, en fixant intensément le livre ou les lèvres du lecteur, en laissant tomber leur tétine ou en la mâchonnant plus fort... Chacun à sa façon, quoi ! Les plus grands écoutent, circulent et manipulent librement les livres. Telle cette enfant qui, un jour, a suivi la lectrice pendant tout le temps de la consultation et qui, installant sa petite chaise à côté d'elle, disait : « Bon, alors, qu'est-ce que tu vas raconter, maintenant ? » Tels aussi ces enfants qui sortent les livres du panier, les entassent, les mélangent, les trient, les mâchonnent, les serrent contre eux, les apportent à leur parent, les feuilletent dans tous les sens, se les racontent à leur façon, les tendent au lecteur pour les entendre encore et encore, partent jouer sans perdre une miette de la lecture, reviennent... Tout cela crée une ambiance à la fois vivante et apaisée, si bien que des puéricultrices nous disent : « Depuis mon bureau, je devine quand la lectrice est arrivée : le volume sonore de la salle d'attente diminue, et ce n'est pas la même ambiance. »

À la PMI, les regards des parents sur les lectures sont divers : ils peuvent être hostiles, incrédules, surpris, partagés, complices, imprégnés d'enfance ou empreints de découverte et d'engagement¹²⁴.

À la PMI, il y a parfois des réactions sceptiques ou amusées : « il est trop petit » ou « il ne va pas comprendre », et ces réflexions sont légitimes et respectables. Les parents écoutent et se nourrissent eux-mêmes des albums lus, découvrent les réactions de leurs enfants, même très jeunes. Ils en sont souvent étonnés ou émerveillés. Comme cette maman qui s'est exclamée un jour : « J'ai vu dans les yeux de mon enfant tout ce que vous lui lisiez ! » Les parents sont invités, sans aucune obligation, à choisir des livres, à les feuilletter, à lire avec leur propre enfant et avec les autres enfants. Certains se mettent à l'écart pour regarder les albums avec leur enfant avant d'oser le faire ensuite, parfois, devant les personnes présentes.

Au fil des séances, les parents sollicitent à leur tour le lecteur et/ou incitent leur enfant à aller vers les livres. Certains parents demandent des conseils pour choisir des livres, une liste de titres, l'adresse de la bibliothèque. Quelquefois, des parents demandent rendez-vous pour la consultation en fonction de la venue de la lectrice.

À la PMI, les refus sont rares. Quand les parents semblent très fermés, le lecteur, qui a pris auparavant le temps d'observer, va sentir le moment propice à l'ouverture. Alors, parfois, il propose la lecture au parent lui-même, et petit à petit des échanges se développent autour du livre et des réactions de l'enfant. Ou alors, le lecteur propose une lecture aux enfants juste à côté, en veillant à ce que les parents puissent voir et écouter de là où ils se trouvent.

Il ne s'agit pas de faire des discours, mais de partager un moment de rencontre, d'être là, ouvert à l'échange et à ce qu'apporte le parent de sa culture, en sentant quand c'est le moment, ou pas, de lire, en veillant à ne pas s'immiscer dans le lien entre le parent et l'enfant et à conforter les parents dans leurs

124 Maureen Vasseur (lectrice de Lis avec moi-La Sauvegarde du Nord), « Regards de parents », *Spirale* (Quand les livres relient), n° 67, mai 2013.

compétences de transmission culturelle. Pour le lecteur, c'est toujours un travail d'ajustement.

Cela demande de la légèreté, de la délicatesse, de l'attention et du temps.

Vraiment, les lectures à la PMI, c'est de la dentelle. Et dans les Hauts de France, entre Calais et Caudry, la dentelle, ça nous parle !

À la PMI, les partenariats avec les services sociaux sont le socle des lectures. D'abord avec les responsables départementaux et territoriaux, qui vont autoriser et soutenir ces actions. Et, bien sûr, avec les professionnels des consultations. Ces alliances s'élaborent et se construisent. Elles peuvent être formalisées par des conventions définissant l'éthique des actions et les rôles de chacun, les uns s'engageant à favoriser l'accueil des lecteurs et à inviter les familles à partager les lectures, les autres à être dans leur rôle de lecteurs et à respecter la confidentialité. La collaboration s'appuie sur des échanges réguliers pour organiser les séances, déterminer ensemble les consultations prioritaires pour les lectures, partager, rendre compte, faire le bilan, ajuster...

Il est remarquable de rencontrer dans les PMI des professionnels engagés, malgré les diminutions de moyens et l'aggravation des difficultés sociales et économiques. Leur rôle est essentiel. Cela n'a l'air de rien, mais un médecin qui prend soin d'attendre la fin de la lecture pour commencer le rendez-vous, ou une puéricultrice qui s'assoit sur le tapis pour une lecture entre deux rendez-vous, c'est considérable.

À la PMI, grâce aux rencontres d'éveil, des liens se tissent entre les secteurs sociaux et culturels. Dans un système français encore si cloisonné, ce n'est pas négligeable.

À la PMI, grâce aux lectures partagées, des liens se tissent avec les bibliothèques et les médiathèques municipales – pour y accompagner les familles, les orienter lorsqu'elles demandent où elles peuvent trouver des livres, et même leur proposer des visites, des goûters-lecture ou des « heures du conte ». Et quand un bibliothécaire peut venir régulièrement lire à la consultation, c'est encore mieux.

À la PMI, des liens se tissent donc aussi avec les médiathèques départementales, pour emprunter de livres de qualité puisés dans leur fonds, bénéficier des formations qu'elles organisent sur la lecture avec les tout-petits, et, quand le département y est engagé, participer au programme national « Premières Pages ».

À la PMI, les lectures peuvent être assurées par des personnes très différentes : des puéricultrices ou des secrétaires de la PMI – ainsi une infirmière à Lille Wazemmes, qui anime une consultation chaque semaine avec Marguerite, sa valise de livres joliment décorée de fleurs ; des bibliothécaires ; des animateurs ; des médiateurs municipaux ou associatifs ; des éducateurs ; des lecteurs professionnels salariés, et parfois bénévoles. Il est essentiel pour tous de se former à ces lectures si particulières avec les tout-petits et leurs parents, et qu'ils aient la possibilité de s'engager sur le long terme.

Car, à la PMI comme ailleurs, les lectures n'ont de sens que si elles s'inscrivent dans la régularité et la durée. Ainsi, à Hautmont, ce n'est qu'au bout de nombreuses années que la présence du livre a été intégrée par les familles comme étant naturelle.

À la PMI, il y a aussi des difficultés.

À la PMI, nous rencontrons beaucoup d'écrans. Des téléphones portables, qu'on laisse aux petits pour les occuper et qu'ils se tiennent tranquilles, ou pour leur faire entendre une comptine. Des écrans auxquels sont rivés les parents et qui entravent leur disponibilité pour partager une lecture.

À la PMI, nous sentons parfois la nécessité de nouvelles stratégies pour toucher des familles qui ne viennent plus si facilement, parce qu'il y a la CMU (couverture maladie universelle) ou parce que leurs repères sont trop déstructurés.

À la PMI, les actions sont fragiles : les équipes se renouvellent, il y a de moins en moins de médecins, les budgets se réduisent, les dispositifs sont changeants, les engagements de long terme sont de plus en plus compliqués à construire.

À la PMI, on pourrait croire que les lectures – ou la musique, ou les chansons – sont partout, mais cela ne concerne encore qu'une petite minorité des consultations. Il faudrait pouvoir les multiplier.

I.6 « Raconte-moi une histoire » : un atelier pour lire au bébé et à sa maman durant l'hospitalisation¹²⁵, Montesson - Île-de-France

Centre hospitalier Théophile Roussel

Une initiative inspirante qui allie santé et culture offrant aux mères et aux bébés hospitalisés des temps ensemble autour du livre. Une invitation pour susciter la narrativité et faire office d'enveloppe contenante au sein de cette unité d'hospitalisation mère/bébé.

À l'unité d'accueil parent-enfant du centre hospitalier Théophile Roussel, il est proposé un temps de soin autour de la lecture d'albums illustrés aux mères et à leur bébé. C'est un temps institutionnel avec un cadre qui donne une rythmicité à ces rencontres. Elles ont lieu toutes les semaines, le même jour, à la même heure, pendant une heure.

L'atelier, intitulé « Raconte-moi une histoire », initie des lectures individuelles de livres à haute voix. Il est suivi d'un post-groupe pour noter les observations et mettre en lien avec le projet de soin. L'unité d'accueil parent-enfant peut accueillir 6 mères en post-partum avec leur bébé, en général âgé de moins de 6 mois. Les mères qui sont hospitalisées se sont retrouvées en souffrance psychique après la naissance de leur bébé. La durée moyenne de l'hospitalisation conjointe est de trois mois. L'atelier « Raconte-moi une histoire » mobilise deux ou trois infirmières et un médecin psychiatre, interne.

Les mères hospitalisées sont conviées à écouter avec leur tout petit nourrisson des histoires lues qu'elles choisissent parmi les livres posés en vrac sur le tapis, albums choisis au préalable pour leur qualité

125 Initiative apportée par Mme Aline Hausherr, infirmière dans le service de l'unité parent-enfant du docteur Daphné Scoury, au centre hospitalier Théophile Roussel, 1 rue Philippe Mithouard, 78360 Montesson.

littéraire et artistique. Des livres avec des images et du texte. Des images et du récit. L'atelier « Raconte-moi une histoire » est proposé aux mères comme un temps de soin, un espace de rêverie. « Raconte-moi une histoire », comme une invitation, un cadre pour susciter la narrativité et faire office d'enveloppe contenant au sein d'une unité d'hospitalisation mère-bébé.

Raconter des histoires, raconter son histoire, écouter les mères en grande difficulté psychique pour qu'elles puissent construire une relation avec leur nouveau-né. Accueillir ces expériences de maternité quelquefois bouleversantes et bâtir un environnement suffisamment « *secure* » pour le bon développement physique et psychique du bébé.

Dans l'unité d'accueil parent-enfant, nous accompagnons les mères dans leurs soins à leur bébé. Les lectures d'albums illustrés tiennent une place essentielle dans cet accompagnement. Les mères sont souvent étonnées des réactions de leur bébé face au livre, qu'il manipule, regarde. L'attention conjointe de la mère et de son bébé à la lecture d'un livre favorise l'instauration du lien mère-bébé. Certains pères viennent au groupe et bénéficient de l'apport de la médiation du livre pour être en relation avec leur bébé.

Le centre hospitalier, deux fois lauréat du label Culture Santé en Île-de-France, conscient des bienfaits de l'art et de la culture dans un service hospitalier, a d'autres projets, comme la création d'autres groupes autour de la lecture dans les unités ambulatoires en périnatalité au sein de l'hôpital.

1.7 Ateliers parents-enfants Pikler Lóczy, Villeurbanne - Auvergne-Rhône-Alpes

Association Pikler Lóczy France et association La Cause des parents

Cette initiative est inspirante par sa proposition de prendre en compte le rythme de l'enfant, de lui donner le temps de l'expérience personnelle en présence des parents, invités à faire une pause pour simplement observer leur tout-petit. Une initiative qui arrête le temps dans une époque pressée.

Je laisse la parole aux animateurs de l'association Pikler Lóczy.

L'initiative est partie d'une animation pour les familles en 2012 au Salon Primevère, salon de l'alter-écologie qui se tient tous les ans à Lyon depuis plus de trente ans. L'association Pikler Lóczy France proposait des ateliers pour les parents et leur enfant de la naissance à 2 ans autour de l'activité libre autonome des bébés. Le succès de ces ateliers a été tel que l'association La Cause des parents nous a sollicitées pour proposer des ateliers réguliers au sein du lieu qu'elle anime : la Maison de la parentalité et de la naissance à Villeurbanne.

Depuis septembre 2013, nous organisons donc des ateliers d'une heure trente à destination des parents et de leurs enfants âgés de 9 mois à 2 ans, un lundi matin sur deux. Nous accueillons chaque fois entre cinq et dix familles. Nous proposons aux parents un temps

de pause pour regarder avec nous leur bébé se mouvoir librement, jouer et rencontrer les autres au rythme qui est le sien. L'environnement a été préparé et pensé pour offrir à de très jeunes enfants un espace attractif, *secure*, à leur échelle, dans lequel ils puissent bouger, explorer, découvrir des objets et d'autres enfants à leur rythme et comme ils le souhaitent – un environnement pour le « laisser advenir des tout-petits », pour l'expression de leur spontanéité. Nous autorisons ainsi les enfants à aller jusqu'au bout de leur mouvement physique et interne et à accéder à leur créativité sur le plan tant esthétique qu'artistique.

Cette créativité dans les mouvements comme dans le jeu permet à l'enfant de se construire tranquillement, et au parent de s'émerveiller devant les ressources insoupçonnées de son enfant, ce qui va favoriser la confiance mutuelle. Cette possibilité pour l'enfant de jouer de lui-même œuvre à la mise en place de l'aire transitionnelle ouvrant sur la culture telle que D.W. Winnicott l'a théorisée.

La création par les accueillants de cet environnement avec des objets parfois fabriqués par eux-mêmes et leur installation vivante constituent une véritable aire transitionnelle insolite. L'intention des accueillants, inscrite dans l'installation et dans l'ambiance, est d'offrir un terreau culturel aux tout-petits et à leurs parents.

Une maman, un jour, nous a dit : « On se croirait dans une installation d'art contemporain. C'est si attractif et, pour une fois, on peut y aller et toucher... enfin, les enfants ! »

La curiosité du bébé peut advenir quand l'environnement « rayonne » un monde esthétique. L'image reçue par le bébé en provenance de l'environnement dont les adultes font partie, en réponse à son activité, soutient le développement de sa curiosité et de sa créativité. La dimension esthétique se situe dans la variété des objets et dans l'investissement de cet espace par les accueillantes.

Cette proposition nous semble être un préalable à l'ouverture profonde des très jeunes enfants à la culture. On pourrait dire que c'est un espace pour la « culture primaire » : mouvement du corps fluide et libre ; rencontre avec des objets divers (couleurs, matières...) ; harmonie dans la disposition pour inviter les enfants à s'ouvrir au monde ; attitude discrète et attentive des accueillantes ; présence des parents.

Pour les parents, regarder tranquillement jouer leur enfant, entourés par les accueillantes, procure un espace de contemplation et de rêverie interne qui favorise la rencontre avec soi et avec l'autre. Tout ce travail d'accueillant nécessite un temps d'écriture après les ateliers et de reprise à plusieurs en réunion afin de réguler nos propres mouvements et attitudes.

1.8 Les crèches Agapi, pour un accueil au plus près de l'éveil et de la nature¹²⁶, Île-de-France

Crèches Agapi

Cette initiative est inspirante par sa capacité à lier l'accueil en crèche du jeune enfant et le soutien à la parentalité, en centrant son travail sur la place de l'art et de la nature dans la vie du tout-petit. La prise en compte du parent comme premier interlocuteur de l'enfant est un axe fondamental dans cette initiative.

Agapi œuvre depuis dix ans dans le secteur de la petite enfance pour mettre la coopération, la parentalité, la créativité et l'éveil à la nature au cœur des pratiques des professionnels de la petite enfance. Cet investissement innovant se traduit par un réseau en développement de six établissements d'accueil du jeune enfant (EAJE) en Île-de-France et un organisme de formation.

La découverte de la nature et un rapport régulier avec les éléments naturels sont essentiels pour la construction du jeune enfant et sa compréhension du monde qui l'entoure. Cet environnement, l'enfant va le découvrir par l'intermédiaire de son corps tout entier, son premier outil d'exploration, qui va lui permettre d'exercer pleinement sa motricité, sa créativité et sa sensorialité. De plus, c'est bien en étant régulièrement dans un contact direct et positif avec la nature que les enfants construisent une sensibilité particulière à l'environnement, sont plus réceptifs à son respect, à la protection de la nature. C'est pourquoi les crèches Agapi jugent aujourd'hui fondamental de développer une éducation à la nature créative, sensorielle et ludique, et ce dès le plus jeune âge, pour permettre aux « jeunes pousses » de créer des liens d'attachement avec la nature.

Plusieurs recherches (notamment dans des jardins d'enfants en pleine nature en Europe) mettent en avant les bienfaits du contact direct et positif avec la nature, qui améliore la santé physique, psychique et spirituelle. En effet, le contact avec la nature favorise la découverte du schéma corporel du jeune enfant, de ses défenses immunitaires, mais aussi son développement intellectuel et sa créativité. Les travaux de recherche avancent que plus les enfants sont en contact avec la nature, plus ils affichent une grande fluidité des idées (plus nombreuses, concrètes, variées et créatives) et une grande flexibilité. Les parents eux-mêmes définissent leurs enfants comme « plus imaginatifs, plus autonomes, avec une plus grande inventivité dans les jeux ». La nature est aussi le lieu d'apprentissage de compétences sociales essentielles (patience, partage, empathie...). De plus, nous pouvons supposer qu'un jeune enfant qui aura vécu des expériences répétées et positives au contact de la nature, qui aura appris à la découvrir de façon sensorielle, motrice et ludique, sera ensuite un individu qui la respectera.

C'est pour toutes ces raisons que les crèches Agapi développent une pédagogie de découverte

créative et sensorielle de la nature, qui repose à la fois sur une « pédagogie *de* la nature » (apprendre à découvrir notre environnement naturel de façon ludique) et sur une « pédagogie *par* la nature » (faire de beaux apprentissages – motricité, langage, créativité, couleurs... – grâce au contact avec la nature).

Sur ce beau chemin, l'accompagnement de l'adulte est essentiel: tant celui des professionnels de la petite enfance, parfois très peu formés à cette thématique, que celui des familles, dont la sensibilisation semble être aujourd'hui à développer de façon accrue. Sensibiliser les adultes qui sont au contact des tout-petits à cet axe enfant-art-nature a aussi une dimension préventive particulière. Jean Epstein fait le lien entre la présence de la nature dans l'enfance et la prévention des violences. Lors d'un travail de recherche auprès d'adolescents sur le thème des causes de la violence, il a pu découvrir que tous les adolescents violents avaient été carencés dans leur prime enfance au niveau de ces apprentissages:

- ⊙ absence d'intégration de la notion du vivant (animaux, contacts intergénérationnels, etc.)
- ⊙ inconscience de la portée de leurs actes (ce qui permet *a priori* de souiller, voire de détruire, le monde environnant sans conséquences)
- ⊙ manque flagrant de sentiment d'empathie (faute d'apprentissages sociaux du partage)

Or, à travers des jeux et des explorations liés à la nature, ces trois champs d'apprentissage et bien d'autres peuvent être intégrés harmonieusement dès les premières années de la vie, s'inscrivant ainsi résolument dans une démarche de prévention des violences.

Ces valeurs qui ont inspiré l'établissement des structures petite enfance Agapi, on en vérifie aujourd'hui la portée au quotidien, sur le terrain: « La prévention, le soutien à toutes les formes de parentalité, l'accompagnement des publics fragilisés passent par une reconnexion à l'art, à la nature, à l'émerveillement, porteuse d'un tissage de liens, d'une rupture de l'isolement et d'un éveil des compétences des petits et des grands! »

Cet axe enfant-art-nature et accompagnement à la parentalité imprègne les actions et les propositions de chaque jour, qui visent tant l'éveil ludique et sensoriel de l'enfant que la sensibilisation des adultes et l'accompagnement du développement de la créativité de chacun. Quelques exemples concrets:

- ⊙ Des partenariats avec des artistes (plasticiens, musiciens, conteurs, éveil corporel, photographes, créateurs de spectacles, danse, etc.) qui interviennent régulièrement dans toutes les crèches: auprès des enfants, en ateliers parents-enfants-professionnels, auprès des professionnels (formations, animation de journées pédagogiques, etc.).
- ⊙ Des partenariats avec des organismes de sensibilisation au respect de l'environnement et de découverte de la nature. Événements festifs, soirées conviviales de sensibilisation sont ainsi organisés dans les crèches autour de thématiques touchant petits et grands, telles que: les abeilles et leur mise en danger (partenariat avec des apiculteurs, notamment); la découverte des oiseaux proches de chez soi et leur protection (partenariat avec une association de protection des oiseaux); l'éveil au goût et

la sensibilisation au gâchis alimentaire (partenariat avec l'association De mon assiette à notre planète); une cuisine respectueuse de l'environnement (partenariat avec un chef cuisinier et le label « Agriculture Bio – AB »).

- ⊙ L'animation de cafés des parents sur des thématiques telles que l'éducation positive, l'éveil à la nature, l'expression de l'enfant, etc.
- ⊙ La mise en place d'ateliers ouverts aux familles, partagés au sein de la crèche avec l'enfant. Un événement convivial organisé une fois par mois dans les structures à destination des familles, favorisant l'éveil créatif et/ou à la nature.
- ⊙ Des ateliers co-crésés avec des parents, valorisant les compétences parentales, à destination des enfants des crèches (par exemple, danse, photographie, découverte de fruits et légumes, etc.).

Et bien d'autres propositions à destination de l'enfant et de sa famille pour favoriser le bien-être de chacun, dans une joyeuse coopération !

Les structures Agapi sont ouvertes en permanence aux familles: la crèche devient ainsi un vrai lieu de soutien à la parentalité, un espace d'émergence des compétences, une interface citoyenne de rencontre.

1.9 Des expériences sensorielles et esthétiques: Le café ludique, Avignon¹²⁷ - Provence-Alpes-Côte d'Azur

CAF du Vaucluse

La CAF d'Avignon propose une initiative inspirante par sa capacité à rassembler les parents, à les prendre en compte dans leur rôle de médiateurs culturels indépendamment de leurs origines culturelles, à leur proposer le temps d'être ensemble et de vivre des expériences sensorielles et esthétiques avec leurs enfants, à construire un maillage partenarial. Ce rendez-vous du Café ludique construit une dynamique inspirante qui lutte contre l'exclusion et l'isolement.

Depuis 2011, la CAF du Vaucluse propose des Cafés ludiques. Les premiers ateliers ont porté sur le maternage, autour des berceuses et du portage. Ils se sont adressés à des parents d'enfants avant la marche. Ces enfants grandissant, il a été proposé des ateliers sur la thématique du développement de l'enfant de 0 à 3-4 ans. Peu à peu, des temps d'échanges nommés « Cafés ludiques » sont devenus rassurants pour les parents grâce à la présence de professionnels de la petite enfance. En effet, au-delà des intervenants invités, des professionnels de la petite enfance et/ou de l'action sociale sont systématiquement présents pour écouter et répondre simplement aux demandes formulées par les parents de tout-petits. Les différents thèmes abordés ont concerné globalement le « jouer pour grandir »,

puis les observations repérées par l'ensemble des professionnels partenaires ont permis de proposer d'autres sujets autour de l'éveil culturel et artistique.

L'objectif stratégique est de favoriser l'égalité des chances et la réussite éducative par des actions en faveur de l'éducation et de l'aide à la parentalité. De manière plus opérationnelle, il s'agit de :

- ⊙ soutenir l'implication des parents pour favoriser le développement de l'enfant;
- ⊙ faire découvrir des temps à partager avec son enfant avant l'entrée en maternelle;
- ⊙ favoriser la mobilité des familles, qui se sentent souvent limitées et isolées avec l'arrivée de tout-petits;
- ⊙ donner envie aux familles de s'investir dans leur rôle de parents et de développer leur autonomie dans leur recherche d'outils co-éducatifs;
- ⊙ favoriser le maillage partenarial en construisant des actions avec les centres sociaux fortement impliqués dans le processus de soutien à la parentalité;
- ⊙ sensibiliser les partenaires de l'action sociale de la petite enfance à leur professionnalisation.

Depuis huit ans, les thèmes ont tourné autour de l'éveil artistique (chant, berceuses, Barbotine, raconter des histoires aux petits, comment la danse vient aux petits, le jeu libre en ludothèque, éveil corporel du bébé, la dégustation de livres...), mais aussi des sciences en famille, des massages, de la sophrologie, de la violence éducative ordinaire...

1.9.1

Café ludique au grand air: « On y danse ! »

En 2019, pour la huitième année consécutive, la CAF du Vaucluse proposera, dans le respect du rythme des tout-petits, un Café ludique au grand air intitulé « On y danse ! ». Comme chaque année, les allocataires en seront informés *via* différents canaux (caf.fr, blog, partenaires...). Une invitation spécifique sera également adressée aux familles dont les enfants sont porteurs de handicap.

Cette journée se tiendra en plein air, le mardi 4 juin 2019, de 9 h 30 à 16 heures, sur la base de loisirs de la Barthelasse. Elle réunira des professionnels de la petite enfance actifs sur le territoire du « Grand Avignon » et des intervenants artistiques dans le domaine de la musique et du mouvement dansé, spécialisés dans les actions en direction des tout-petits et de leurs familles.

Dix espaces différents seront proposés :

- ⊙ **1^{er} espace** : jeux libres parents-enfants, conçus par les LAEP du CCAS
- ⊙ **2^e espace** : éveil au mouvement créatif pour les enfants non marcheurs, avec « Minuscropik », et Noëlle Dehousse, « Pompons », atelier d'éveil participatif et ludique
- ⊙ **3^e espace** : la Cie Fanfantillages et ses musiciens pour des rondes, musiques du monde et valse
- ⊙ **4^e espace** : la Cie Cincle Plongeur, avec Anne-Laure Rouxel : performances chorégraphiques pour et avec les très jeunes enfants et les adultes

127 Initiative proposée par Emmanuelle Dutour-Langevin, assistante de service social CAF Vaucluse.

- ◎ **5^e espace:** la Bougeothèque, avec Valérie Baldassari (accompagnante, formatrice, intervenante en petite enfance); un espace avec des formes rondes (rond comme les pompons, les cerceaux, les pneus, les barriques...); un espace recouvert de petits moulins à vent, voire de créations avec roues et pont à escalader
- ◎ **6^e espace:** des histoires et des lectures, avec la section jeunesse de la Médiathèque Ceccano d'Avignon
- ◎ **7^e espace:** une pause pour les parents, avec Jeanne Dulac, accompagnante parentalité
- ◎ **8^e espace:** vider-remplir, avec les animatrices des RAM du Grand Avignon
- ◎ **9^e espace:** jeux d'eau, s'il fait bien chaud
- ◎ **10^e espace:** arts plastiques – en cours d'élaboration, animé par des directrices de crèches

Par sa diversité, sa créativité et les moyens mobilisés, le Café ludique permet de rassembler, de favoriser le partage, le dialogue, la rencontre, le soutien aux parents, tout en utilisant la médiation de l'ECA-LEP.

I.10 Un projet artistique qui donne le temps aux parents: «Pompon», Occitanie – Provence-Alpes-Côte d'Azur et Belgique

Compagnie Balabik

Le projet artistique Pompon est une initiative inspirante par la richesse de sa création sensible et esthétique; parce qu'il propose aux parents de prendre du temps avec leur enfant pour partager une expérience constructive; par l'implication qu'il propose aux professionnels de la petite enfance en organisant des temps de formation et de pensée; par sa capacité à s'adapter à de nombreux lieux d'accueil; par sa volonté d'impliquer les parents et de les rendre acteurs de l'initiative.

Issue de vingt-cinq ans d'expérience dans des projets artistiques variés en direction de la petite enfance, cette proposition prend en compte les besoins de l'enfant, les retours de vécu et les évaluations des parents et des professionnels de la petite enfance.

La note d'intention de cette initiative inspirante a été réalisée par Marie-Noëlle Dehousse, danseuse chorégraphe, directrice artistique de la compagnie Balabik, et Marie-Hélène Hurtig, formatrice. Toutes deux déclarent en préambule:

«Les petits enfants sont des explorateurs qui vont, sans relâche, à la découverte du monde...

«Aventuriers, curieux, avides de palper, sentir, goûter, de s'emplier les yeux et les oreilles de tout ce qui passe. Au travers de multiples expérimentations entre plaisirs et déplaisirs, ils font leurs choix, ils cherchent à comprendre le monde qui les entoure. Ils se construisent et apprennent à se connaître grâce à leurs expérimentations et à l'évolution permanente de

grandissent en créant des liens avec leurs proches, porteurs de leur culture, et avec la société où ils voient le jour. Les adultes qui accompagnent les enfants dans leur quotidien, parents et professionnels, même s'ils ne s'en rendent parfois pas compte, transmettent leur culture, leur manière de voir le monde et de répondre de façon plus ou moins créative aux situations qu'ils vivent avec les enfants. Pour être des passeurs de culture, d'art et de mouvement créatif, ces adultes ont besoin de prendre conscience de leur propre richesse culturelle, de reprendre contact avec leurs capacités sensorielles, motrices, symboliques et imaginaires, de vivre eux-mêmes émotions et questionnements, lors d'un temps de spectacle, d'animation d'ateliers créatifs ou de formation en compagnie des tout-petits qu'ils accompagnent.

«L'éveil à l'art et à la culture des tout-petits passe par l'éveil à l'art et à la culture des adultes qui les entourent.»

Ce projet global permet la mise en lien entre:

- ◎ la diffusion d'une proposition artistique suivie d'ateliers d'éveil créatif;
- ◎ la formation professionnelle en lien avec le vécu de cette proposition artistique et des ateliers;
- ◎ un suivi des professionnels formés lors de l'animation d'ateliers d'éveil au mouvement créatif avec les enfants;
- ◎ un suivi lors d'ateliers d'éveil au mouvement avec les enfants et leurs parents.

I.10.1

Description

«Pompon» est une création poétique qui nous raconte la nature, les saisons, le monde du vivant. Des pompons de couleur, de la danse contemporaine, de la guitare classique et du trombone à coulisse. Une danseuse, un danseur, une musicienne et des pompons se partagent les rôles, ils proposent des tableaux vivants sous la forme d'un spectacle, suivi d'ateliers d'éveil créatif, ludiques et participatifs qui favorisent l'éveil sensoriel, moteur, symbolique, relationnel des tout-petits et des adultes qui les accompagnent.

«Pompon» s'inspire des haïkus, ces courts poèmes japonais. Ce sont les muses de «Pompon». Traditionnellement, les haïkus proposent des arrêts sur image de situations simples, en lien avec la nature, le monde animal, végétal, humain, les saisons... Des instantanés de vie, simples et intemporels.

De ces haïkus est extraite l'essence: des couleurs, des mouvements et des sons. Ces petits poèmes se transforment en une interprétation chorégraphique et musicale. «Pompon» s'inspire également de l'œuvre de l'artiste graphiste Warja Lavater (Galerie Maeght), qui a réalisé une œuvre en points de couleur relatant des contes et légendes occidentaux. Ce concept est adapté à ce spectacle vivant: les points de couleur y deviennent des pompons! Le décor et l'espace scénique, mobiles, s'adaptent à des salles de spectacle, à des espaces dans des musées, à des médiathèques, à des chapiteaux de cirque, à des jardins, à des établissements scolaires, à des établissements d'accueil de jeunes enfants (EAJE), à des RAM...

I.10.2

L'impact de «Pompon», comme de toute proposition artistique pour tout-petits

Sur les enfants

L'art s'avère être un média fabuleux de découverte de perceptions et un vecteur d'émotions partagées. Anna-Lia Galardini, depuis Pistoia, en Italie, nous dit que «l'enfant apprend à connaître le monde à travers ses perceptions et ses émotions».

Pêle-mêle, des mots prennent tout leur sens : découverte, plaisir, imaginaire, éveil des sens, expression de chacun, liberté, créativité, expérimentation, rencontre avec l'Autre, improvisation, accès au symbolique...

Sur les parents

Un projet «art et tout-petit» questionne la place des familles, facilite l'accès à la culture et à l'art de tous, les rencontres. Il participe à la vie du quartier, nourrit les complicités. Les parents partagent avec leur enfant des temps d'émotion ; parfois, ils découvrent leur tout-petit différent. C'est bien d'accompagnement à la parentalité qu'il s'agit grâce à la médiation artistique. Myriam Rasse, de l'association Pikler Lóczy, nous rappelle l'importance de l'observation partagée entre parents et professionnelles. Ainsi, nous parlons ensemble de la capacité de leur enfant à être un acteur concentré et un spectateur attentif et engagé.

Sur les professionnels

D'autres mots surgissent : sortir de la routine, prendre du plaisir au travail, stimuler la curiosité, s'ouvrir vers l'extérieur, repenser les pratiques professionnelles, redonner du sens, retravailler le projet d'accueil, nourrir l'observation de l'enfant, nourrir la triangulation enfant-parent-professionnel et l'engagement professionnel, valoriser les compétences et la place de chacun, improviser, créer des espaces de liberté, développer la créativité, alimenter les relations enfants-professionnels, parents-professionnels, et même entre les professionnels eux-mêmes. Enfin, c'est aider à construire de nouvelles postures professionnelles.

Danielle Rapoport aime à rappeler dans ses prises de parole que «la bientraitance des professionnels de l'enfance passe par le fait de sortir des routines obligatoires et par l'ouverture à la culture». On voit à quel point le projet artistique est bien traitant pour les professionnelles.

Sur les politiques publiques

Le projet positionne les lieux de la petite enfance comme lieux éducatifs vecteurs de lien social, soutient leur reconnaissance, développe le partenariat, rend lisible le travail des professionnel(le)s, contribue à développer une politique culturelle pour la petite enfance.

Pour conclure, quatre mots ou notions qui sont fondateurs des pratiques professionnelles de l'enfance, et que l'art à la crèche contribue, au départ de manière insoupçonnée, à alimenter au quotidien. Quatre mots qui sont aussi constitutifs de la création artistique : observation, relation, créativité, libre agir.

I.10.3

Les partenaires de «Pompon»

«Pompon» a de nombreux partenaires, qui permettent ce maillage et cette mise en réseau autour de l'art et de la culture pour les très jeunes enfants et leurs parents.

Minuscropik est une compagnie professionnelle spécialisée dans l'art et le tout-petit, basée à Malaucène, en milieu rural, dans le Vaucluse. Minuscropik crée des petites formes chorégraphiques et musicales suivies d'ateliers artistiques, ludiques et pédagogiques – danse, musique et arts plastiques – en direction des enfants de 3 mois à 3 ans et des adultes qui les accompagnent. Minuscropik soutient «Pompon» (aide financière et technique à la création) et le diffuse en France.

Le Théâtre de la Guimbarde, compagnie professionnelle de théâtre jeune public de la Fédération Wallonie-Bruxelles en Belgique, soutient «Pompon» dans sa phase de création (aide financière et technique à la création) et diffuse la proposition en Belgique.¹²⁸

Les Hivernales CDCN d'Avignon soutiennent «Pompon» par le biais d'un partenariat actif «Art et tout-petit, éveil au mouvement créatif». Celui-ci s'articule autour de :

- ⊙ la diffusion d'un programme de formation des professionnels de la petite enfance (aide technique) ;
- ⊙ la diffusion de «Pompon» en EAJE (participation financière au coût de la journée en EAJE) ;
- ⊙ l'accompagnement des professionnels formés lors d'ateliers d'éveil avec les enfants (participation financière au coût de la journée en EAJE).

Le collectif d'assistantes maternelles d'Avignon soutient «Pompon» par la fabrication de pompons pour les ateliers d'éveil.

Les Petites Choses, ressourcerie créative d'Avignon, soutient la fabrication du décor et des accessoires.

La maison de retraite du Centenaire de Malaucène soutient la fabrication de pompons pour les ateliers d'éveil et la mise en lien avec l'EAJE.

La maison d'édition Upup'art s'associe à un projet de financement participatif pour l'édition d'un livre inspiré de «Pompon», qui sera un support mémoire.

I.11 «Le monde à portée d'oreilles»: travail de collectage de comptines et de chansons, Rennes - Bretagne

Service Médiation et action éducative des bibliothèques de Rennes et association Musique en herbe¹²⁹

Cette initiative est inspirante par sa capacité à réunir des parents d'origines culturelles variées, par sa dimension préventive et de soutien à la parentalité en passant par une dimension artistique et culturelle qui se partage, qui construit un objet culturel émanant du parent lui-même. Le regard conjoint des parents et des professionnels sur l'enfant participe à la réussite de l'initiative et à sa dimension inspirante.

Depuis une vingtaine d'années, l'association Musique en herbe, sous la direction de Chantal Grosliéziat, réalise des projets de collectage de chansons impliquant enfants, parents et professionnels des lieux d'accueil. Quels que soient les lieux d'intervention (écoles, bibliothèques, lieux d'accueil petite enfance...), il s'agit de proposer aux parents d'offrir à leur enfant une chanson ou une comptine chère à leur cœur. Le projet s'étale sur plusieurs mois et permet au plus grand nombre de parents de s'impliquer quand ils se sentent prêts. Ils enregistrent leur chant, seuls ou en compagnie de leur enfant, ou encore en famille. L'ensemble des chants est regroupé sur un CD, les paroles (transcriptions et traductions en français) rassemblées dans un livret. Le livre-CD est offert à chaque enfant en fin d'année et constitue pour chacun un souvenir indélébile, à la fois individuel et collectif, profondément affectif.

Le rôle du musicien est de tisser des relations de confiance avec les parents, aidant certains à retrouver la mémoire des chants, d'autres à en apprendre dans leur langue, d'autres encore à en améliorer l'interprétation. Les parents éprouvent souvent une certaine appréhension de ce moment – peur de ne pas bien chanter, d'oublier les paroles, d'être jugés. Il faut donc les rassurer et expliquer que chaque voix est intéressante, que la comptine peut aussi être parlée, plutôt que chantée, et que, après la réécoute, on peut décider ensemble d'effacer l'extrait.

L'idée est d'enrichir la relation entre parents et enfants. L'enregistrement se fait toujours en présence de l'enfant, et beaucoup de parents prennent plaisir à chanter avec lui. C'est souvent l'occasion pour eux de chercher ensemble à la maison des airs connus. Parfois ils chantent ensemble, parfois en alternance. D'ailleurs, la présence de l'enfant suffit souvent à rassurer les parents. Je (Chantal Grosliéziat) me souviens d'une petite de 3 ans disant à sa maman tout en la tirant par la manche: «Viens, maman, tu verras, ce n'est pas difficile!»

I.11.1 Réalisation pratique

Lorsque la mémoire fait défaut, quelques supports peuvent s'avérer très utiles: disques de comptines du monde, partitions, extraits sonores issus d'anciens projets. Toutefois, si le musicien interprète lui-même un chant dans la langue des parents, l'effet est quasiment immédiat. La dynamique est lancée, certains chants reviennent de suite à la mémoire; d'autres nécessitent un contrôle sur Internet ou, encore mieux, un échange téléphonique avec un membre de la famille. Puis les enregistrements sont très vite mis à la disposition des professionnels, qui les écoutent régulièrement avec les enfants.

Les comptines sont particulièrement appréciées par les enfants, identifiées et reconnues, même par les bébés. Certaines ne tardent pas à devenir ritournelles. Non seulement les enfants rattachent les chants aux différentes personnes qui les ont interprétés (maman de Untel), mais ils réclament la chanson du canard en arabe, du perroquet en tamoul, des oursons en français ou du petit oiseau en turc.

Lorsqu'une chanson est suffisamment simple et appréciée des enfants, un apprentissage plus précis peut être fait. Un parent peut être sollicité pour enseigner le chant aux enfants mot à mot ou phrase par phrase. Si l'enfant dont le parent a chanté connaît bien la chanson, l'idéal est qu'il l'apprenne à ses camarades: c'est un excellent exercice pour les uns et les autres, les enfants faisant un effort de compréhension mutuelle. Quel que soit le mode de transmission d'un chant dans une autre langue (imprégnation progressive par le biais du CD ou apprentissage classique par imitation), les enfants vont acquérir non seulement la bonne prononciation des paroles, mais aussi la musicalité du chant, sa rythmique, sa mélodie, les nuances et les accents.

Il est aussi très important de traduire une chanson étrangère aux enfants; c'est pourquoi la réalisation du CD sera toujours accompagnée d'un livret rassemblant la transcription des paroles (éventuellement également en phonétique) et les traductions. Expliquer ce que signifie une chanson n'est pas un préalable nécessaire à l'écoute ni au chant lui-même. En revanche, il est important que l'enfant saisisse que cela veut dire quelque chose. S'il est très jeune, il pourra le découvrir grâce à l'aide des adultes ou, plus grand, grâce à la lecture du livret. Du côté des adultes ou des enfants sachant lire, l'apport de l'écrit peut renforcer la mémoire des paroles ainsi que la précision dans leur prononciation.

Le recueil des paroles et la mise en page du livret sont réalisés par les professionnels des lieux d'accueil. La remise des livres-CD est l'occasion d'une rencontre musicale avec l'ensemble des participants. Professionnels, enfants et parents reprennent en chœur quelques-uns des chants collectés. Ce temps, plus qu'un aboutissement, est plutôt le début d'une aventure pour chaque enfant et chaque famille. Le CD tourne souvent en boucle à la maison et accompagne l'enfant en voyage. À la rentrée, les parents racontent que tous les membres de la famille, même ceux installés dans un autre pays, en ont voulu un exemplaire, très étonnés que ce type de projet existe en France.

I.11.2

Intérêt du projet entre parents et professionnels

La réussite du projet repose sur le sens profond que revêtent ces chants : expression singulière liée à l'histoire de chacun, mais aussi occasion d'échange et de partage entre tous les participants à différentes étapes du projet. Pour les parents et les professionnels qui les accueillent, c'est l'occasion d'une relation différente. Les questions-réponses font place à d'autres formes de dialogue. Expression de soi, échange culturel, création d'une communauté de regard sur l'enfant, rencontres sensibles entre adultes, ouverture à une dimension éducative et de prévention plus large. De part et d'autre, la distance se réduit, chacun peut oser, non pas entrer dans l'intimité de l'autre, mais aborder des aspects plus subjectifs ou plus délicats de la relation aux enfants.

Dans cette perspective interactive et intersubjective, ces ateliers vont favoriser la création d'une « micro-culture commune » (J. Bruner). La valeur culturelle de la musique implique son partage. Vivre ensemble une expression musicale permet qu'elle soit signifiante pour chacun. Ces projets autorisent un véritable voyage à la découverte des langues et rassemblent l'expression des parents, des enfants et des professionnels des lieux d'accueil. C'est pour tous l'occasion de mieux se connaître, d'être plus sensibles aux langues et aux cultures du monde.

Le projet intitulé « *Le monde à portée d'oreilles* », mené à Rennes, vient illustrer le résultat d'un travail de collectage de comptines du monde qui s'est déroulé entre 2016 et 2017, initié par le Service Médiation et action éducative des bibliothèques de Rennes.

Ce projet a impliqué les parents, les professionnels et les enfants de plusieurs structures partenaires de deux quartiers de Rennes (crèche familiale des Champs d'Andorre, crèche Françoise Dolto et bibliothèque Maurepas). Il s'est naturellement inscrit dans le souhait d'ouverture de ces structures aux familles des enfants accueillis afin d'enrichir et de consolider les liens entre parents, enfants et professionnels.

Mélanie Louvel, musicienne-intervenante du conservatoire de Rennes, s'est associée au collectage et a repris certaines comptines dans le cadre de ses animations dans les structures petite enfance. Environ soixante-dix chansons, comptines et berceuses ont été rassemblées en chinois, français, anglais, kinyarwanda, breton, lingala, swahili, mahorais, espagnol, berbère, arabe, yoruba, allemand, portugais, turc, kpélé, kikongo, susu, baham, somalien et malgache.

Les livrets ont été mis en page et imprimés par le service communication et le service impression de Rennes Métropole.

En octobre 2017, deux rencontres ont été organisées pour remettre les livres-CD aux familles et furent l'occasion de beaux échanges. Chacun a pu offrir et partager une expression de sa propre histoire musicale.

I.12 Un partenariat artiste-département au service des tout-petits et de leurs parents: le jardin d'Émerveille¹³⁰, Seine-Saint-Denis - Île-de-France

Vincent Vergone

Le jardin d'Émerveille est une initiative inspirante par sa capacité à proposer aux enfants, à leurs parents, aux adultes les accompagnant, un lien constant entre culture, art et nature. L'artiste Vincent Vergone par son dynamisme et sa capacité à transporter le plus grand nombre avec son art, a permis que voie le jour tout un programme de politique publique autour de ses thèmes de prédilection.

Nous faisons le choix ici de donner la parole à Vincent Vergone¹³¹ et de reproduire son texte tel qu'il nous l'a transmis, rédigé à la première personne, afin que ses propres mots puissent rendre compte de son travail et de l'esprit dans lequel il le réalise. Vincent Vergone a piloté le groupe « Nature » pour notre mission.

En tant qu'artiste, je travaille avec de jeunes enfants depuis une trentaine d'années. Lorsque j'ai commencé mon métier de sculpteur et de metteur en scène, je me préoccupais de trouver un rapport vivant avec le public pour réintégrer l'art dans la cité et au quotidien. Je suis allé dans les endroits où l'art me semblait le plus nécessaire, j'ai travaillé avec les enfants hospitalisés, handicapés, autistes, et aussi avec la petite enfance. À cette époque, les spectacles pour la petite enfance n'existaient pratiquement pas, et nous sommes une poignée à avoir défriché ce nouvel espace pour la culture.

Le souci d'un engagement social de ma pratique artistique m'a conduit à réaliser très rapidement un lieu d'accueil enfant/parent inspiré des premières « Maisons vertes », dans lequel j'ai touché les habitants de la cité des 4 000 à la Courneuve, et en particulier les familles du quart-monde. Puis j'ai monté un projet plus conséquent, la Mirabilia : pendant une dizaine d'années, nous avons cherché, avec une équipe d'artistes et de professionnelles de la petite enfance, à aborder la relation enfant/parent au travers de l'art et de la culture. Nous avons été aidés en cela par les institutions : DRAC, Région Île-de-France, Fondation de France, et par le département du 93.

À la suite de cette expérience et face à la problématique croissante de l'écologie, le département m'a proposé de réaliser un jardin pour la toute petite enfance. Ce jardin est un lieu de recherche et d'expérimentation sur les relations des très jeunes enfants et de leurs parents à la nature. Le jardin d'Émerveille est un lieu pilote qui incarne une autre vision des jardins pour les très jeunes enfants et qui permet de les faire évoluer. Cet outil a un impact considérable dans le département, car il répond à des préoccupations très largement

130 L'enfant, l'art, la nature - Jardin d'Émerveille → Annexe 20

131 Vincent Vergone, *Libre jardin d'enfants: vivre et penser une culture naturelle*, photographies d'Agnès Desfosses, Éditions Ressouvenances, coll. « Pas à pas », 2018.

partagées et accompagne une évolution des pratiques. Il n'est pas seulement une innovation artistique, c'est le fruit d'une confluence de préoccupations et d'une collaboration avec les institutions, en particulier avec les services de la culture, de l'enfance et de la nature du département du 93.

L'expérience et l'intuition m'ont conduit à penser que la pratique artistique avec les très jeunes enfants répond à un besoin, et je vais essayer d'en résumer les raisons en quelques mots. Tout d'abord, l'art permet d'introduire la créativité au cœur de la relation avec les enfants. Or les tout-petits sont fondamentalement des êtres créatifs, car ils sont en train d'inventer leur relation au monde, c'est-à-dire de s'inventer eux-mêmes au travers d'un contact avec les êtres qui les entourent. L'art semble parfois apporter du désordre dans le quotidien des enfants, parce qu'il bouscule les habitudes, mais en réalité il ouvre un espace de possibles et s'accorde à la créativité des tout-petits, leur permettant de développer leur goût de l'inattendu et de la liberté.

Je crois que l'art peut jouer un rôle important dans la relation enfant/parent, parce que cette relation est avant tout une relation de langage, or les arts sont des formes de langages non verbaux qui permettent d'exprimer des émotions et de vivre une relation sensible. Les arts sont des espaces de liberté qui offrent à chacun le loisir de se comprendre mutuellement tout en devenant soi-même. À ce titre, les arts peuvent jouer un rôle important dans les lieux d'accueil enfant/parent. En effet, ils permettent aux enfants comme aux adultes de s'épanouir mutuellement au travers d'une relation ludique, sensible et équilibrée.

De plus, en agissant à l'endroit même de la transmission enfant/parent, les pratiques artistiques peuvent enrichir les cultures familiales sans les altérer. À ce titre, les arts permettent de lutter contre l'exclusion sociale en offrant une ouverture culturelle à des familles qui vivent des processus d'acculturation (familles du quart-monde), de déculturation ou d'exclusion culturelle. En enrichissant les cultures familiales, les arts contribuent à donner aux enfants les prérequis pour une future intégration scolaire, puis sociale. De manière plus générale, les pratiques artistiques permettent de cultiver le bien-être et l'autonomie des enfants au travers d'un contact humain avec autrui.

Par ailleurs, l'approche artistique permet de lutter contre *l'extinction de l'expérience de nature* induite par nos modes de vie contemporains. Cette *extinction de l'expérience de nature*, parce qu'elle est contraire à la nature humaine, provoque chez les enfants un mal-être et une perte d'autonomie tant physiologique que psychomotrice. L'approche artistique permet de ré-introduire un rapport de jeu et de langage avec l'environnement naturel des enfants. Il est particulièrement important de cultiver, dès le plus jeune âge, des relations d'intelligence avec un environnement naturel, car cela autorise les enfants à construire des sphères cognitives spécifiques qui leur permettent de comprendre le monde animal et végétal, afin de vivre plus tard une relation équilibrée à la nature. Le présupposé de mon travail est que l'émotion esthétique et l'émerveillement fondent notre relation au monde et que l'art doit cultiver cette sensibilité aux êtres qui nous entourent.

Pour conclure, et à la suite de l'observation des enfants, je pense que les pratiques artistiques avec les très jeunes enfants leur permettent de cultiver, ou plutôt de *jardiner*, des relations humaines saines et joyeuses avec le monde qui les entoure.

I.13 «Et si on prenait le temps...»: un temps d'accueil pas comme les autres¹³², Uzès - Occitanie

Service petite enfance de la communauté de communes Pays d'Uzès

«Et si on prenait le temps...» est une initiative du service petite enfance de la communauté de communes Pays d'Uzès. Elle est inspirante par sa capacité à prendre en compte la nécessité de soutenir les parents pour qu'ils ralentissent leur mode de vie. Cette proposition permet à chacun de vivre un moment artistique, de partager des paroles, du jeu et des attentions mutuelles. C'est une initiative qui demande une grande organisation des professionnels et bénéficie aux familles, une initiative de prévention et de soutien à la parentalité d'une grande utilité.

Les crèches et micro-crèches du service petite enfance de la communauté de communes Pays d'Uzès proposent depuis plusieurs années aux familles des temps d'accueil particuliers. Une fois par mois, sur l'ensemble des structures, en début de matinée ou en fin de journée, le temps est suspendu pour laisser place à l'échange et au partage entre parents, enfants et professionnels.

Ce projet est né de deux principaux constats :

- ⊙ les remarques récurrentes de professionnels désemparés devant des familles de plus en plus pressées par le temps, et de ce fait moins disponibles pendant les moments d'accueil, périodes pourtant délicates et chargées d'un flot d'émotions parfois complexes à accompagner ;
- ⊙ les sollicitations venues de plusieurs parents témoignant d'un besoin particulier d'en savoir plus sur ce que vivait leur enfant à la crèche, conduisant certaines structures à proposer de mettre en place des rencontres individuelles planifiées sur l'année, sortes de « points d'étape » pour parler de l'évolution de leur enfant à la crèche.

«Toute la difficulté pour nous, professionnels, face à ces nouvelles demandes parentales émergentes, c'est de repérer la limite entre la satisfaction d'un possible désir des parents de "tout" savoir et le besoin d'information nécessaire pour créer ce lien de qualité et cette confiance garants d'un accueil suffisamment bon pour le tout jeune enfant», explique Corinne Gastaud, directrice du service «Petite enfance - Enfance - Jeunesse» à Uzès.

132 Projet initié par Corinne Atger-Gastaud pour la communauté de communes d'Uzès.

Les équipes se sont alors questionnées pour tenter d'apporter une réponse satisfaisant à la fois les besoins des familles, ceux des enfants et, bien entendu, ceux des professionnels. De cette réflexion collective est née l'idée de proposer une action :

- ⊙ soutenant le lien parent-enfant et du lien parent-enfant-professionnel, liens d'attachement indispensables pour garantir la sécurité affective de l'enfant ;
- ⊙ conviviale et favorisant le lien social, faisant de la crèche un espace de rencontre entre les parents où la médiation de l'éveil artistique et culturel aurait toute sa place ;
- ⊙ permettant aux familles de rencontrer différemment les professionnels, de partager avec eux un temps de vie à la crèche et de parler de leur enfant ;
- ⊙ invitant les parents à vivre la crèche différemment avec leurs enfants et à prendre le temps de « jouer » avec eux ;
- ⊙ permettant aux professionnels de rendre lisible et visible leur travail ;
- ⊙ à dimension de partage, de rencontre et de transmission culturelle, pour inviter les parents à vivre un temps d'immersion temporaire autour d'ateliers spécifiques menés par des artistes professionnels.

C'est ainsi qu'a vu le jour l'action « Et si on prenait le temps... ». Concrètement, une fois par mois, sur la base d'un planning proposé par les professionnels et mis à la disposition des parents, les équipes sont renforcées et doublées sur le temps dit « d'accueil ». La direction est présente, de même que les agents de service, les cuisinières et la psychomotricienne. Le temps de travail supplémentaire réalisé par les agents est récupéré par la suite, dès que possible. Cette gestion-là est confiée aux directrices des structures.

Le matin, l'accueil est pensé autour d'un petit déjeuner convivial composé de produits frais et servi dans la pièce principale des structures ou en extérieur, selon la saison. Lorsque l'accueil est proposé l'après-midi, c'est également autour d'une collation, concoctée cette fois par les enfants en atelier cuisine.

Puis la vie de la crèche suit son cours. C'est aussi l'esprit recherché de ces moments particuliers. Des ateliers créatifs, des temps de lecture partagée peuvent être proposés aux enfants et aux parents qui le souhaitent.

Les partenaires culturels et artistiques intervenant tout au long de l'année sur les crèches sont aussi régulièrement engagés dans ces temps d'accueil spécifiques. Les parents partagent ainsi concrètement la vie de la crèche, les activités des enfants, la venue des artistes. Ils peuvent vivre ces moments créatifs avec eux, ce qui est bien différent d'en être informés par les expositions de photos régulièrement proposées par les équipes. Là, les parents rencontrent directement les artistes que côtoient leurs enfants. Les ateliers proposés sur les accueils « Et si on prenait le temps... » sont pensés de manière participative et permettant qu'enfants, parents et professionnels soient acteurs. Le but est vraiment d'être ensemble et de faire ensemble.

L'éveil à l'art et à la culture est un axe majeur du projet d'accueil des structures petite enfance du territoire. L'année est ainsi rythmée par la venue régulière

dans les structures de professionnels tels que :

- ⊙ musiciens et chanteurs ;
- ⊙ une comédienne conteuse, pour une approche de la lecture sous toutes ses formes : contes animés, petites scènes théâtrales, ombres chinoises, etc. ;
- ⊙ artistes plasticiens proposant aux enfants d'expérimenter l'art à travers différents supports : la peinture, la terre, la création d'objets à partir de matériel recyclé, etc. ;
- ⊙ une danseuse chorégraphe, pour éveiller au mouvement créatif ;
- ⊙ et bien d'autres intervenants, en fonction des projets annuels et des manifestations nationales auxquelles le service participe (fête du jeu, semaine des droits de l'enfant, semaine du goût, etc.).

Parfois, rien de particulier n'est organisé, ce qui laisse la place à l'imprévu, à la rencontre, aux initiatives et talents des parents et des professionnels.

Le retour des équipes est très positif. Elles trouvent dans ces moments de partage un intérêt majeur et témoignent d'un réel changement dans la relation aux familles ainsi que dans la place qui leur est faite au sein de la crèche. Les parents, eux, attendent ces rendez-vous et sont de plus en plus nombreux à y participer. Quant aux enfants, ils montrent par leur sourire leur satisfaction de vivre ces moments et d'inviter leurs parents dans leur « petit monde ». L'ambiance sereine et de qualité qui règne sur ces temps d'accueil est un véritable encouragement et confirme que cette proposition de rendez-vous réguliers faite aux parents a du sens.

Cette initiative réussie et peu coûteuse a inspiré les professionnels des accueils de loisirs intercommunaux, et sera mise en place dès la rentrée 2019 pour les enfants plus grands.

I.14 Un équipement modèle au croisement des arts, de la culture, de l'éducation et de la parentalité: le festival Petits et Grands¹³³, Nantes - Pays de la Loire

Festival Petits et Grands

Cette initiative est inspirante par sa proposition nouvelle de penser un espace culturel non pas à partir des adultes qui emmènent leurs enfants voir un spectacle, mais à partir de l'enfant spectateur qui vient avec son parent. Une approche nouvelle au service des plus jeunes.

Avec cinquante spectacles et 12 000 spectateurs à travers trente lieux, le festival Petits et Grands, à Nantes, est depuis 2011 une référence sur le plan national et international, ainsi qu'un événement attendu par le public et les professionnels. Aujourd'hui, fort de ce succès reconnu, le festival nantais se lance un défi: aller encore plus loin et réfléchir à la création d'un lieu innovant à destination des enfants de 0 à 12 ans, des parents et des grands-parents. Le projet est d'inventer un nouveau type de lieu, un équipement « modèle » qui n'existe pas encore en France ni en Europe.

Ce projet d'envergure à l'échelle nationale concerne la question des liens art/culture/parents/enfants. Il répond à des enjeux et à des convictions fortes que portent Cyrille Planson et Nicolas Marc, directeurs du festival Petits et Grands. Il s'agit pour eux d'inventer, dans le cadre d'une politique publique, un équipement « modèle » inédit se positionnant au croisement des arts, de la culture, de l'éducation, de la parentalité et de la citoyenneté.

Ce lieu, qui s'appellera « La Maison Petits et Grands », se voudra espace d'émancipation, d'épanouissement et de construction de soi. Dotée de deux espaces de diffusion, de salles d'ateliers et d'un lieu d'exposition, le tout sur 3 000 m², la Maison Petits et Grands sera un espace novateur qui réinventera la relation tissée entre l'enfant, la culture et la ville, avec une mission de service public.

L'objectif de la Maison Petits et Grands est de satisfaire une demande sociale et culturelle de plus en plus patente. Le développement des programmations de spectacles vivants et d'activités avec les jeunes publics et les familles, la fréquentation croissante des saisons de spectacles et des festivals spécialisés, à Nantes comme partout ailleurs, constituent des enjeux sociaux et culturels majeurs dans la ville d'aujourd'hui et dans celle de demain.

La Maison Petits et Grands veut aussi renforcer l'engagement collectif pour l'enfance, la culture et la parentalité. Elle constituera un lieu pour les enfants et les familles dans un rapport de proximité. Elle tissera des relations avec les publics, quel que soit leur milieu social, ainsi que de nombreux partenariats, notamment avec des associations, établissements scolaires, acteurs de l'enfance et de la jeunesse, acteurs de l'éducation, acteurs culturels.

L'association Petits et Grands a organisé, entre janvier et avril 2017, une concertation autour du projet et a proposé des temps d'échanges ouverts à tous et participatifs. Cette concertation, accompagnée par le cabinet Missions Publiques, a duré cinq mois. Elle a été suivie très majoritairement par des habitants et acteurs de la métropole nantaise. On a dénombré 11 443 visiteurs uniques sur le site Internet de la concertation et 402 contributions en ligne. Globalement, le projet a suscité un fort enthousiasme et recueilli une réelle adhésion.

La concertation a notamment permis :

- ⊙ de tester la résonance du projet en direction des publics destinataires ;
- ⊙ de vérifier l'effectivité de la demande sociale et culturelle ;
- ⊙ de recueillir des approches convergentes et des expertises multiples et croisées ;
- ⊙ de partager des idées et de co-construire le projet ;
- ⊙ d'identifier des besoins spécifiques ;
- ⊙ de renforcer l'engagement collectif pour l'enfance et la parentalité ;
- ⊙ d'identifier des passerelles à construire avec les professionnels de l'éducation, de l'enfance et de la petite enfance.

La Maison Petits et Grands, dont l'ouverture est programmée à Nantes en 2023-2024, sera un lieu pour la culture, pour Découvrir, Grandir et Devenir.

Le festival Petits et Grands, que portent Cyrille Planson¹³⁴ et Nicolas Marc, souhaite rendre accessible le spectacle aux plus jeunes, mais aussi faire dialoguer les arts de la scène – le théâtre, la musique, la danse, le cirque, la marionnette. Au total, une quarantaine de spectacles, avec comme particularité la place accordée à la création pour la petite enfance. L'esprit de cette programmation est la diversité et la pluridisciplinarité, avec des spectacles pour la famille, qui seront de grands moments de convivialité, de rires partagés et de plaisir, et d'autres pour les plus grands, pour réfléchir et conduire parents et enfants à ouvrir un dialogue.

Le festival se déroule dans une trentaine de lieux à Nantes, dans des équipements culturels, des écoles, des crèches... C'est également une plateforme réunissant à chaque édition trois cents professionnels qui viennent voir des spectacles, mais aussi participer à des débats.

134 Focus. Des spectacles jeune public pour toute la famille », Informations sociales, 2014/1 n° 181, p. 96-99.
→ Annexe 28

I.15 Tout petit et déjà spectateur: le festival Méli'Môme, Reims - Grand Est

Association Nova Villa

L'association Nova Villa, par sa longévité et la qualité de ses actions, s'inscrit parmi les auteurs d'initiatives inspirantes.

Elle favorise les rencontres autour de l'ECA et l'ECA-LEP, proposant des outils de réflexion pour le public, les parents et les professionnels.

Nova Villa est une association culturelle et d'éducation populaire créée par Joël Simon¹³⁵ en 1989 et qui, depuis 2005, se consacre au très jeune public.

«L'enfant dès le plus jeune âge est spectateur. Il ne connaît certes pas les codes théâtraux ni les codes sociaux liés à la représentation, mais il les comprend très rapidement de manière sensitive, organique. Il devient donc un "expert sensible" du théâtre et de la dramaturgie. Le considérer comme spectateur, c'est accepter l'immense ouverture dont il fait preuve dans sa rencontre avec un spectacle. C'est accepter d'être, ne pas se poser la question de ce qu'il comprend, mais de ce qu'il ressent, et le considérer comme capable de ressentir au même titre que nous, les "grands". Être égaux face au spectacle et prendre le temps de se construire un imaginaire commun. Partager, être spectateurs autant que lui. Il serait dommage de se poser la question du public de demain... alors qu'il est spectateur aujourd'hui» (Céline Schnepf, Cie Un château en Espagne).

L'association Nova Villa défend avec force cette idée. Elle revendique que l'art et la culture sont indispensables au développement et à l'épanouissement de l'enfant dans la construction de son rapport au monde et à l'autre. Favoriser cette découverte en famille ou avec les adultes référents, à l'école ou à la crèche, est source d'échanges, de lien social, de partages d'émotions, de construction d'une mémoire familiale, collective. Parents et enfants se fabriquent des souvenirs forts, communs, qui les accompagneront dans leur vie familiale. Ces temps de partage artistique permettent aux enfants de «picorer» ou de s'enivrer de spectacles au fil des saisons. Ces moments de poésie et de magie laissent les enfants rêver, grandir, s'émerveiller et s'ouvrir au monde.

La direction artistique du festival Méli'Môme est composée de Nova Villa et de six autres structures culturelles de Reims, dont la Comédie de Reims - CDN, qui a accueilli, «chose rare», des spectacles pour les tout-petits. Le festival Méli'Môme va fêter ses trente ans en 2019. Pour cet anniversaire, Nova Villa garde la volonté politique de faire de la dimension artistique la première ouverture au monde. En 2019, le festival a fait le choix d'accueillir trois spectacles africains, venus du Sénégal et d'Afrique du Sud, et de proposer une découverte culturelle de huit pays différents.

À chaque saison, Nova Villa programme plusieurs temps forts consacrés – exclusivement ou en partie – aux propositions artistiques destinées à la petite enfance, avec notamment :

- ⊙ une semaine petite enfance, en octobre, marquée par des spectacles, l'intervention d'artistes dans les crèches, l'organisation de formations, de conférences (en 2018, c'était Jeanne Ashbé, auteure et illustratrice belge, sur l'importance du livre pour les tout-petits) ;
- ⊙ le festival Reims Scènes d'Europe, avec un week-end dédié à la création européenne petite enfance (deux spectacles en 2019, dont une création espagnole accueillie pour la première fois en France).

Nova Villa publie également des outils de réflexion et d'ouverture, dont la revue *Regards* depuis 2001.

Nova Villa réunit de nombreux partenaires financiers, avec le ministère de la Culture, la région Grand Est, le département, la ville de Reims et la CAF Champagne-Ardenne.

I.16 Itinérance et lecture pour tous¹³⁶, Tours - Centre-Val de Loire

Association Livre Passerelle

Cette initiative est inspirante par son modèle itinérant qui permet d'aller à la rencontre des enfants et de leurs parents et de s'installer dans tous les lieux rendant concrète l'idée de «la culture près de chez vous». Les lectures partagées qui sont proposées offrent de l'imaginaire, de la rêverie, et nourrissent le lien parents-enfant, véritable vecteur de prévention et de soutien à la parentalité.

Jadis, les colporteurs de livres parcouraient les communes et proposaient aux villageois livres, gazettes, libelles ou chansons¹³⁷. Ils ont joué un rôle primordial dans la diffusion et la propagation sur notre territoire de la culture écrite. Aujourd'hui, l'association Livre Passerelle, comme bien d'autres, renoue avec cette tradition : en colportant des albums jeunesse, elle initie des espaces de lecture en tous lieux, des lieux parfois inattendus, souvent éloignés des institutions culturelles habituellement consacrées à cette pratique.

Tout comme les colporteurs, les lectrices de Livre Passerelle sont nomades. Elles sillonnent les territoires ruraux et urbains à la rencontre des familles, s'installant partout où c'est possible. Si le colporteur d'antan portait, suspendu à son cou, un éventaire pour transporter ses marchandises, c'est aujourd'hui dans de lourdes valises à roulettes que les animatrices transportent leurs albums savamment choisis.

Depuis 2014, les animatrices ont complété leurs valises au trésor par un destrier mécanique à quatre

135 Focus. Des spectacles jeune public pour toute la famille », Informations sociales, 2014/1 n° 181, p. 96-99. → Annexe 28

136 Notes remises par Joëlle Turin, qui a piloté le groupe «Livres» pour notre mission.

137 Le mot colporteur vient du latin *comportare*, qui signifie «transporter».

roues et muni d'un robuste moteur : un Master transformé et aménagé en « camionnette littéraire » par les professionnels de l'association et par les élèves du lycée professionnel d'Arsonval, spécialisé dans les métiers d'art. Ainsi inscrite d'emblée dans une aventure collective où chaque corps de métier a pu démontrer son savoir-faire (ébénistes, tapissiers, sérigraphes et peintres ont réalisé les banquettes, les caissons à roulettes, les coussins, les étagères, la peinture), la camionnette avale chaque année plus de 10 000 kilomètres. Avec 500 albums de littérature jeunesse dans son ventre, elle organise près de 200 rendez-vous annuels et ouvre en tous lieux et à toute heure les portes d'une bibliothèque ambulante où se partagent mille et une histoires. Les « Dames des livres », ainsi nommées par les familles qui les côtoyaient régulièrement, sont devenues les lectrices professionnelles de Livre Passerelle, qui, à bord de leur véhicule à moteur, donnent à tou.te.s le goût des lectures d'enfance. Leur itinérance n'est pas une errance solitaire. Chaque étape, chaque arrêt se construit, s'organise, se prépare minutieusement, avec et auprès de partenaires, précieux et nombreux, professionnels et bénévoles de tous horizons.

C'est également un nomadisme épris de voyages intérieurs, auxquels elles convient leurs lecteurs sédentaires. L'album jeunesse les embarque vers des ailleurs inattendus, dans des univers inspirés où papillonne leur imagination en toute liberté. Comme une façon de mieux revenir à soi et au monde pour y prendre sa place. Les lieux où s'installe la camionnette sont aussi divers que les temps dans lesquels ils s'inscrivent. Il importe de saisir les moments et les contextes propices aux échanges et au partage, afin de faciliter les rencontres culturelles entre tou.te.s, en traversant le fossé des différences sociales.

Chaque action est pensée et mise en place dans un souci de régularité et de durée, liée à des diagnostics partagés entre de nombreux partenaires : travailleurs sociaux, culturels, médicaux, éducatifs (école, structure petite enfance), formation continue pour adulte, élu.e.s... Ces diagnostics concernent notamment l'évolution démographique, l'arrivée de familles aux revenus modestes, l'accroissement de la paupérisation...

Ainsi en est-il du rendez-vous hebdomadaire organisé depuis 2007 dans la commune de Villiers-au-Bouin (Indre-et-Loire), ville située en zone de revitalisation rurale. La camionnette prend le chemin de l'école, rentre dans la cour à l'heure des parents pour partager avec eux les albums choisis au fil des rencontres.

Le dispositif s'est élargi à d'autres communes rurales dépourvues d'équipements culturels, après des réunions de concertation entre les partenaires institutionnels et financiers et les partenaires de terrain. La camionnette s'installe alors dans des espaces publics à proximité des structures que fréquentent les familles, telles que les PMI, les crèches, les écoles, les accueils périscolaires et les lieux de ramassage scolaire. Autant d'éléments qui permettent à la lectrice de ménager une passerelle entre le quotidien et les bulles d'intimité créées. La médiation ainsi mise en place se veut un soutien et une aide au renforcement des liens familiaux. Les lectures partagées et les échanges font émerger des compétences chez le parent et l'enfant, favorisent l'apaisement, la réassurance, la stimulation et la reconnaissance sociale. Elles

s'inscrivent toujours dans la complémentarité des accompagnements effectués par d'autres professionnels.

En zone urbaine, depuis 2006, une animation lecture s'est installée chaque jeudi à la sortie de l'école élémentaire Claude Bernard, à Tours, dans le quartier du Sanitas, pour deux heures de lectures en famille. En 2015, la camionnette littéraire est venue en renfort. Aujourd'hui, elle est largement investie, et avec bonheur. En 2018, l'action est suspendue. Les parents d'élèves décident envers et contre tout de poursuivre l'action Livre Passerelle : preuve que les graines ont germé !

À Tours toujours, dans différents quartiers, comme à Amboise, la camionnette accompagne des semaines de lecture publique que nous avons initiées. C'est l'occasion de partager avec les partenaires et les habitant.e.s des lectures tous azimuts : « Histoire de lire », « Raconte-moi une histoire », « Aux livres citadins »... Les animations « hors les murs » se multiplient en été sur les rives du Cher, aux Fontaines, à la Bergeonnerie, lors de fêtes de quartier...

D'autres actions s'inscrivent dans des temporalités événementielles et festives volontairement mises à profit.

Lors des manifestations en région Centre-Val de Loire, la camionnette fait figure de « salon d'essayage » d'histoires. Il s'agit de choisir une histoire, de l'essayer confortablement, de s'en emparer, de la partager : en Indre-et-Loire avec la Quinzaine du livre jeunesse organisée par la FOL, dans l'Indre, au Blanc, lors du festival Chapitre nature, ou lors du salon du livre de Beaugency, dans le Loiret.

Des bibliothèques de rue se créent et s'installent lors de manifestations publiques, comme le tournoi national de rugby des villages d'enfants, qui donna lieu à « Lire à la mêlée : Droit au but ! ». Entre chaque tournoi et pendant les mi-temps, des lectures sont partagées. Pendant le festival de BD de Saint-Ouen-les-Vignes, la camionnette fait le plein. Les portes ouvertes de la maternité de Chinon deviennent un temps de plaisir gratuit et ludique avec une première littérature universelle : comptines, devinettes et premières histoires s'y taillent la part du lion. De même sur les temps forts des structures de petite enfance à Cléré-les-Pins, Montbazou, Lignières-de-Touraine...

Si ce travail en partenariat sur les routes exige le respect de chacun et du fonctionnement de chaque structure, ainsi que de l'obstination, bien souvent, il ne pourrait exister, essaimer et durer (le maître mot !) sans financements. L'association est ainsi soutenue depuis vingt ans par l'État (préfecture, DRAC...), la Région, le Département, la CAF, les villes et les communautés de commune, l'Europe... Et il n'y aurait pas de camionnette sans le coup de pouce important de la Fondation du Crédit Mutuel pour la lecture et de la Fondation Ronald McDonald. En 2018, quarante et un dossiers de demande de subvention ont été déposés pour financer l'action de Livre Passerelle.

Voilà comment ce colportage vieux comme le monde, mais toujours d'actualité, permet de réunir et de consolider les sources culturelles d'un passé fondateur, riche et lointain, et les exigences nouvelles, multiples, fluctuantes du temps présent.

I.17 Une vision nationale en faveur de l'éveil culturel et artistique des tout-petits: la semaine de la petite enfance et les Girafes Awards¹³⁸

— France

Association Agir pour la petite enfance

Cette initiative est inspirante par sa proposition de mettre en valeur le travail des professionnels de l'enfance au niveau national et de soutenir leur créativité en les invitant à se mobiliser autour d'un thème lui-même inspirant. C'est une mise en lumière des professionnels de l'enfance à promouvoir.

En 2014 naît l'association reconnue d'intérêt général Agir pour la petite enfance¹³⁹, pour déployer les Grands Rendez-vous de la petite enfance. L'association Agir développe depuis plusieurs années différentes actions sur le terrain en faveur de la petite enfance et de ses professionnels: la Grande Semaine de la petite enfance, les Girafes Awards, les e-Boîtes petite enfance et les Universités de la petite enfance (colloques, journées-formation et voyages d'études à l'étranger).

L'association mobilise les acteurs référents de la petite enfance, institutionnels, professionnels et parents, pour progresser chaque jour ensemble sur les enjeux liés au plus jeune âge de la vie et à la parentalité, sur l'éveil et l'éducation bienveillante, sur le partage des bonnes pratiques en toute équité, sans exclusion, sur la mise en lumière du travail des professionnels de la petite enfance en France et dans le monde. Elle s'appuie sur un collectif composé d'experts, d'artistes, de pros et de parents, réunis au sein du Comité des Pas-Sages, pour penser les orientations des différents projets d'Agir. L'association s'en remet à ce comité pédagogique et scientifique pour décider des thématiques, axes et autres points culminants de ses actions.

I.17.1

La Grande Semaine de la petite enfance

Après cinq éditions de la Grande Semaine de la petite enfance, l'événement devient la Semaine nationale de la petite enfance: un changement de nom qui témoigne de l'ampleur qu'a prise cet événement, grâce à vous, qui étiez 300 participants la première année et qui serez plus de 5 000 lors de la prochaine édition. Si le nom évolue, l'esprit et la forme de la Semaine nationale de la petite enfance restent ceux qui ont fait son succès: du 18 au 24 mars 2019, tous les lieux d'accueil individuels et collectifs, ainsi que les communes participantes, rassembleront les professionnels et les parents autour des enfants pour stimuler l'éveil et l'épanouissement des 0-3 ans. Cette semaine est celle des lieux d'accueil en action.

Tout au long de ces sept jours, les lieux d'accueil proposeront aux parents un large choix d'événements: ateliers de jeux d'éveil, éclairages d'experts, cafés parents, conférences thématiques, exposition d'installations pédagogiques, projections de films.

138 Monsieur COLOMB, Thomas HULMAN, Arnaud GEANNIN, de l'association Agir

139 www.agirpeiteenfance.org.

Pour l'année 2019, le thème est «Pareil, pas pareil». Un thème à la fois fondamental et fondateur dans la construction de l'enfant, profond et ludique, qui s'adresse aux petits, mais aussi aux adultes.

I.17.2

Les Girafes Awards

Les Girafes Awards sont les premiers trophées distinguant la créativité des professionnels de la petite enfance, destinés à stimuler et récompenser le travail, l'imagination et l'inventivité des éducateurs de jeunes enfants, assistants maternels, étudiants, mais aussi professionnels venus de l'étranger. Pour participer, les candidats doivent créer, seuls ou en équipe, un atelier-jeu sur le thème de l'année. Il s'adressera aux tout-petits et sera réalisé en collaboration avec les familles. Il s'agit de créer du lien au sein du trio parent-enfant-professionnel par le biais du jeu et de la découverte mutuelle.

I.18 Les Semaines de la petite enfance au cœur du maillage territorial: dix ans d'effervescence¹⁴⁰, Finistère - Bretagne

CAF du Finistère et association

Très Tôt Théâtre

Une initiative inspirante par sa capacité à organiser un maillage du territoire en multipliant les propositions d'ECA-LEP dans un souci de prévention et de transmission. Ces temps pour les parents et leurs enfants participent aux attentes en matière de soutien à la parentalité.

Chaque année depuis dix ans, dans le Finistère, reviennent les Semaines de la petite enfance. Chaque année, ce sont cinq, six équipes artistiques et de nombreux intervenants d'ateliers qui sillonnent les routes du bout du monde et rencontrent les tout-petits, leurs parents et les professionnels qui les accueillent.

Chaque année, ce sont plus de 100 représentations et autant d'ateliers qui leur sont proposés. Près de 5 000 tout-petits et leurs accompagnateurs vivent et découvrent un spectacle, souvent pour la première fois, ainsi que des ateliers parents-enfants permettant de prendre du temps en famille et de s'offrir une respiration pour nourrir la relation.

La CAF du Finistère et l'association Très Tôt Théâtre, scène conventionnée Jeunes Publics, ont été pionnières en imaginant dès 2009 ce temps fort dédié aux très jeunes enfants. Fondé sur une programmation de spectacles exigeante et une sélection d'intervenants de qualité pour des ateliers spécialisés dans la petite enfance, il se déploie en une multitude de rendez-vous dans tout le département, au plus près des familles, six semaines durant. Spectacles, ateliers adultes-enfants, ateliers et stages de découverte pour les professionnels, rencontres-débats, expositions, projections de courts

140 Projet présenté par Laure Coutier, coordinatrice du pôle territoire du Très Tôt Théâtre, théâtre du Finistère pour l'enfance et la jeunesse, scène conventionnée Jeunes Publics; et Mylène Moal, de la CAF du Finistère.

métrages : la richesse de la programmation n'a d'égale que la multiplicité des partenaires qui la mettent en œuvre.

Coordonnés par la CAF du Finistère et Très Tôt Théâtre, ces partenaires se mobilisent chaque année durant de longs mois pour concevoir et organiser ces rendez-vous. Ils sont désormais au nombre de 250, engagés autour de l'éveil artistique pour le tout-petit et leurs parents. Professionnels de la petite enfance et de la culture croisent leurs savoir-faire et leurs compétences, soutenus par les collectivités locales (communautés de communes ou communes), pour être toujours plus créatifs et plus pertinents dans leurs propositions. Ensemble, ils poursuivent d'ambitieux objectifs : initier les tout-petits au spectacle vivant, favoriser le développement du lien parent-enfant, soutenir la professionnalisation des acteurs de la petite enfance, appuyer les dynamiques des territoires.

Voyons de plus près les visées qui animent les organisateurs de cette initiative.

I.18.1

Éveiller le tout-petit

Éveiller le tout-petit, c'est lui offrir la possibilité d'ouvrir son regard sur d'autres univers, lui donner à voir, entendre, sentir, ressentir... Et surtout lui donner à vivre des temps privilégiés, en complicité, en confiance, avec sa famille ou avec les professionnels qui l'accueillent.

- ⊙ Garantir le droit au rêve
- ⊙ Vivre des moments de plaisir
- ⊙ Ouvrir le champ des possibles à l'enfant et aux parents
- ⊙ Partager des moments privilégiés avec son enfant, nourrir le lien parents-enfant
- ⊙ Aller vers les autres
- ⊙ Encourager la vitalité découvreuse du bébé
- ⊙ Donner et prendre
- ⊙ Proposer pour tous les âges
- ⊙ Penser les spectacles pour les bébés
- ⊙ S'adresser à toute la famille
- ⊙ Ouvrir les portes de l'imaginaire
- ⊙ Pour le tout-petit, vivre une première expérience autonome

I.18.2

Guider le tout-petit et l'adulte qui l'accompagne

La venue au spectacle doit être accompagnée par des professionnels avertis et bienveillants. Tous sont présents pour guider les enfants et leurs parents, ou les professionnels qui les accueillent, dans l'expérience nouvelle qu'ils partagent ensemble, pour que celle-ci soit le plus épanouissante possible.

- ⊙ S'adresser à tous
- ⊙ Changer le regard et dépasser les habitudes
- ⊙ Prendre confiance et oser
- ⊙ Sortir et partager
- ⊙ Comprendre pour mieux accompagner
- ⊙ Accompagner avec bienveillance
- ⊙ Observer et laisser faire
- ⊙ Être aux côtés des parents
- ⊙ Découvrir ensemble

- ⊙ Guider les accompagnateurs
- ⊙ Accueillir en douceur
- ⊙ Provoquer des rencontres entre parents

I.18.3

Imaginer et construire ensemble

La programmation des Semaines de la petite enfance est imaginée au plus près des réalités locales, de manière collective et partagée. Professionnels de la culture et de la petite enfance se retrouvent pour inventer ensemble des rendez-vous à donner aux familles, aux assistantes maternelles, aux structures d'accueil de jeunes enfants...

- ⊙ Fédérer autour d'un projet commun
- ⊙ Créer des dynamiques partenariales, animer le territoire
- ⊙ Développer l'itinérance au plus près des familles
- ⊙ Expérimenter ensemble
- ⊙ Partager des objectifs
- ⊙ Libérer la créativité de chacun
- ⊙ Accompagner la mise en œuvre technique
- ⊙ Assumer une programmation pour les tout-petits
- ⊙ Avancer pas à pas
- ⊙ Bien se connaître pour mieux agir ensemble
- ⊙ S'émerveiller ensemble

I.18.4

Enrichir et former

Des « stages découverte » et des ateliers dédiés sont imaginés pour les professionnels de la petite enfance qui accueillent les tout-petits. À travers ces expériences et découvertes, ils peuvent nourrir, renouveler leur pratique, afin que l'accueil qu'ils offrent aux tout-petits gagne constamment en qualité. Ces temps de professionnalisation permettent la rencontre des professionnels, décroissent les approches sans gommer les spécificités, créent des synergies, pour contribuer ensemble à l'éveil et au développement de l'enfant.

- ⊙ S'emplir de bonnes et belles transmissions
- ⊙ S'interroger sur sa pratique
- ⊙ S'inspirer et nourrir sa pratique professionnelle
- ⊙ S'approprier et agir
- ⊙ Créer à partir de soi, de sa sensibilité et de son expérience
- ⊙ Déclencher les envies et les énergies
- ⊙ Croiser les expériences et les compétences
- ⊙ Tisser des liens
- ⊙ Éveiller au monde
- ⊙ Élargir des possibles

I.19 Quand les territoires deviennent un laboratoire d'actions concertées en faveur des tout-petits et de leurs parents - Île-de-France

Conseil départemental de la Seine-Saint-Denis

Une initiative inspirante par sa capacité à mener des projets à partir de rencontres, de partage, de temps de dialogue et d'écoute. En prenant le thème de la nature, de l'enfance, de la culture, c'est toute une dynamique départementale qui s'est construite en faveur de l'ECA-LEP.

« L'important est de s'inspirer : personne ne peut avancer s'il ne s'inspire pas de ce qui existe déjà en étant ouvert à l'autre. Il ne s'agit pas de copier comme un modèle, mais de créer et de réinventer. Il est important de construire ensemble, en équipe et dans la diversité des pratiques, mais avec la même orientation, ce dont le département peut être le garant. » – Sylvie Rayna, Journée de restitution PECD 2013.

C'est autour du thème de la nature et par l'intermédiaire de l'artiste Vincent Vergone, à l'origine du jardin d'Émerveille, que se sont réunis des acteurs majeurs de la Seine-Saint-Denis. Au cœur de leur réflexion, nous avons retenu la question de la place de l'art, de la nature et de la culture dans l'accueil de l'enfant et de ses parents dans les crèches départementales de Seine-Saint-Denis¹⁴¹.

Le département est parti d'un constat général : en France, aujourd'hui, les enfants sont coupés de la nature. Ils sont capables d'identifier plus d'un millier de logos d'entreprise... mais moins de dix plantes originaires de leur région¹⁴² ! Des pays européens comme la Suède, la Suisse ou l'Italie, dans lesquels les espaces extérieurs des crèches ou des écoles sont réfléchis au même titre que l'intérieur, n'hésitent pas à développer des lieux d'accueil du jeune enfant au sein même de la nature.

En France, la réalité est tout autre. L'importance de l'éveil à l'environnement chez le tout-petit a longtemps été mise à distance. L'aménagement des espaces extérieurs se réduit la plupart du temps à des équipements de jeux collectifs soumis à des normes strictes de sécurité. La dimension naturelle est souvent délaissée au profit de l'artificiel et du récréatif. On sait pourtant combien le contact avec la nature contribue au développement de l'enfant, au même titre que la culture.

On sait aussi, par expérience, qu'artistes et petite enfance ont en commun un travail sur le sensible. Le département de la Seine-Saint-Denis a pour particularité d'accueillir une population très jeune, ce qui en fait le département le plus jeune de France. Aussi le conseil départemental a-t-il fait de la petite enfance et de l'éducation sa priorité. Il assure la gestion directe

de 55 crèches départementales qui accueillent plus de 3 000 enfants sur 22 communes. Les crèches départementales se caractérisent par la diversité socio-économique et culturelle des familles accueillies, invitant à une grande créativité dans les dispositifs proposés. Le rôle de la nature dans le développement de l'enfant commence à être questionné et valorisé. *A fortiori* dans un territoire comme celui de la Seine-Saint-Denis, très urbanisé et où les familles évoluent en habitat collectif, avec un accès limité à l'extérieur.

La crèche est souvent la première expérience de socialisation de l'enfant, et le rapport dit Giampino¹⁴³ fait clairement état des enjeux de cette période pour l'enfant ainsi que de la responsabilité partagée avec les parents pour veiller à son bien-être. Le contact direct avec la nature et la rencontre directe avec des artistes figurent parmi les dix points essentiels de la charte nationale de l'accueil du jeune enfant.

Proposer un service public de qualité adapté aux besoins des familles (mode d'accueil) et au bien-être de l'enfant (éveil artistique et culturel, vivre-ensemble, etc.) est une priorité. Compte tenu du contexte socio-économique en Seine-Saint-Denis, pour une partie du public accueilli en crèche départementale et en situation de fragilité sociale et/ou éducative, l'ouverture sur la culture, la nature et l'art peut être jugée accessoire. L'objectif est donc d'en faire un élément de base de l'offre d'accueil pour donner à ces familles une chance de s'ouvrir à ces mondes.

Dans la perspective d'élaborer une stratégie et des réponses adaptées aux constats évoqués, les crèches et la PMI constituent des maillons importants pour toucher le public. En collaboration avec les directions départementales partenaires, il s'agit d'allier service public et ouverture sur l'environnement, l'autre, la culture et la nature, ressources pour les professionnels. C'est tout l'enjeu du Projet éducatif des crèches départementales (PECD) « Accueillir et inventer ensemble¹⁴⁴ », qui rassemble les grandes valeurs et orientations de l'accueil en crèche portées par le département de Seine-Saint-Denis :

- ⊙ Respect et bientraitance
- ⊙ Diversité et égalité
- ⊙ Faire et penser ensemble
- ⊙ Créativité, plaisir et bien-être

Le PECD fait une place importante aux parents comme acteurs majeurs dans l'accueil de leur enfant. De même, l'ouverture de la crèche sur son environnement est consacrée comme une dimension essentielle de son activité. Ces axes se déclinent à travers des projets d'établissement, mais aussi en actions, dans les structures et infrastructures départementales.

I.19.1

Ouverture par le mouvement physique

Cela consiste à investir les espaces extérieurs, le jardin, à soutenir la mise en place de potagers et d'activités au contact de la nature. L'enfant est encouragé dans ses explorations, quelles que soient les conditions

141 Document remis par Mme Desdoigts à propos des actions menées dans le département de Seine-Saint-Denis. → Annexe 9

142 *Télérama*, 24 décembre 2016, dossier « Être un enfant aujourd'hui ».

143 Sylviane Giampino, « Développement du jeune enfant, mode d'accueil, formation des professionnels », rapport, 9 mai 2016.

144 PECD, 7 février 2017 :

<https://seinesaintdenis.fr/IMG/pdf/pecd.pdf>.

météorologiques. Le professionnel accompagne l'enfant avec bienveillance et le valorise dans ses découvertes (par exemple dans le choix des mots : la terre n'est pas « sale »). Le projet « Jardins verts pour les tout-petits » dans les crèches (en lien avec la Direction de la nature, des paysages et de la biodiversité) a permis d'inscrire l'enjeu de la réintégration de la nature dans les structures départementales d'accueil du jeune enfant, que ce soit lors de la rénovation des crèches ou du réaménagement partiel de la structure en lien avec le projet éducatif. Cette démarche, engagée sous l'impulsion des Parcours d'artistes, et après la création du jardin d'Émerveille, a pour ambition de soutenir les professionnels et de leur donner des outils afin que la nature ait une place à part entière dans l'accueil du tout-petit. Le projet est inscrit dans le Plan de transition écologique du département de la Seine-Saint-Denis. La réflexion va être élargie à la PMI, qui agréé les EAJE et les assistantes maternelles.

I.19.2

Investir les infrastructures locales

La crèche est aussi un lieu central pour les familles dans un quartier. Les partenariats mis en œuvre par les équipes de crèche permettent aux parents de connaître les différentes ressources de proximité. Très souvent, des projets sont menés avec une bibliothèque, un cinéma, un conservatoire, un parc départemental, favorisant ainsi la connaissance de ces lieux-ressources pour les familles.

I.19.3

Le partenariat avec les huit parcs départementaux

Un partenariat avec les parcs incite les familles à venir les découvrir de manière régulière (dans le cadre de conseils d'établissement, par exemple). Des sorties régulières pour découvrir et s'appropriier les ressources sont proposées, et des projets avec les maisons des parcs sont organisés (crèche Aimé Césaire, à Drancy).

I.19.4

S'inspirer du jardin d'Émerveille

Le jardin d'Émerveille est un lieu d'accueil artistique né de la collaboration entre Vincent Vergone, metteur en scène de la compagnie Praxinoscope et sculpteur, Guillain Roussel, paysagiste, Nelida Medina et Vincent Brédif, artistes plasticiens. Il est composé de différents espaces afin de permettre l'exploration et la découverte aux enfants et à leurs parents. Des artistes invités partagent également leur discipline (musique, danse, contes...). Cette initiative est source d'inspiration dans tout le département de Seine-Saint-Denis

I.19.5

Ouverture par le mouvement réflexif

L'ouverture, c'est également développer une posture réflexive, une curiosité pour son environnement de travail... Le service des crèches s'y efforce par différents moyens :

- ⊙ Organisation de journées professionnelles annuelles : le 28 janvier 2014, sur le thème « Le travail d'équipe en crèche », deux tables rondes sont organisées, consacrées l'une au regard porté sur le travail d'équipe par des artistes,

l'autre à la rêverie des professionnel.le.s, en présence d'artistes et du service départemental de la culture.

- ⊙ Appel à initiatives annuel autour des droits de l'enfant sur le thème de la nature et de la culture, témoignant de l'attachement du département à ces thèmes. En 2013, on a dénombré 23 projets d'équipes de crèches sur le thème « Le droit au loisir, au jeu et à la culture » ; en 2015, 33 projets autour du thème « L'enfant et la nature ».
- ⊙ Information et accompagnement sur les enjeux de l'accès à la culture et le respect de la nature. Exemple : le journal mural, « La vie des crèches », n° 1 et n° 4.
- ⊙ Expérimentation d'une sensibilisation-action autour de pratiques respectueuses de l'environnement. Le LABEL VIE permet de renforcer l'engagement environnemental des structures d'accueil de la petite enfance en matière d'éducation à l'environnement pour les 0-3 ans, de qualité des produits utilisés pour l'entretien et le soin, l'alimentation et les repas servis aux enfants, de performance énergétique du bâtiment. Trois crèches du département se sont engagées dans le processus de labellisation, qui s'étale sur deux ans.

I.19.6

Ouverture par l'action

La littérature

Une ouverture de l'enfant à l'environnement, à l'art, à la culture est soutenue à travers un important travail sur le livre. En partenariat avec le bureau du livre du service de la culture, un effort de sensibilisation et de sélection d'ouvrages de qualité est engagé depuis longtemps.

Le cinéma

En partenariat avec l'association Cinémas 93, des films jeune public de qualité sont proposés.

L'ouverture des champs des possibles

L'égalité filles-garçons est une orientation forte du service des crèches. Différentes actions et partenariats sont entrepris, parmi lesquels une sensibilisation des professionnel.le.s et, par ricochet, des parents à cette question. En partenariat avec l'institut suisse Le 2° Observatoire, il s'agit d'interroger les pratiques professionnelles sous l'angle du genre et d'identifier collectivement les façon dont les filles et les garçons peuvent être limités (rôle, possibilité de jeux, occupation de l'espace, etc.).

La musique et les langues

L'ouverture à l'oralité de l'autre, à sa culture, est travaillée avec les associations Musique en herbe, à travers la musique (projet de collectage de chants auprès des familles), et D'une langue à l'autre (DULALA), sur les langues et le plurilinguisme (action et sensibilisation).

Le spectacle vivant de qualité

La Direction de la culture, du patrimoine, du sport et des loisirs (DCPSL) et la Direction de l'enfance et de la famille (DEF) collaborent depuis de nombreuses années à l'introduction de propositions artistiques et culturelles dans les lieux d'accueil de la petite enfance, ainsi qu'à la formation et à la sensibilisation des professionnels (par exemple, à travers le dispositif «Hisse et oh!»).

Les bénéficiaires sont nombreux. Par sa présence en tant que tiers extérieur, l'artiste amène le questionnement et la remise en question, ainsi que la mise en perspective des pratiques des professionnelles. Les équipes découvrent des compétences ignorées, des formes de créativité qui font évoluer les pratiques. Ces projets influencent également la dynamique d'équipe et le regard que le professionnel porte sur l'enfant. Les parents eux-mêmes ont pu dire que cela révélait des aspects de la personnalité de leur enfant ou des compétences qu'ils ignoraient (témoignage de film). En partenariat avec l'association 1.9.3 Soleil, les professionnels des crèches sont sensibilisés aux spectacles de qualité. La journée professionnelle dédiée à l'art, l'enfant, la nature que l'association organise permet chaque année à des professionnels de rencontrer l'art et la nature.

Ce travail en commun met en lumière la qualité de passeur du professionnel pour l'enfant et ses parents. Toutes ces actions menées en partenariat contribuent à faire entrer la culture et la nature dans les crèches, dans les familles, et facilitent le mouvement inverse. Apprivoiser la culture dès la petite enfance pour faciliter la démarche d'«aller vers»: il s'agit d'un investissement à la mesure des enjeux du territoire de la Seine-Saint-Denis. L'idée majeure qui sous-tend ces initiatives est la participation des parents¹⁴⁵. Sensibiliser à l'art et à la nature revêt une grande importance pour des populations parfois éloignées de ces préoccupations.

L'ensemble de ces projets produisent des ressources pédagogiques, une documentation précieuse qui contribue à la réflexion collective et permet aux professionnels de s'inspirer et aux parents de connaître la richesse des pratiques. C'est d'ailleurs tout l'enjeu des projets d'observatoires documentaires menés avec l'association Périphérie: laisser une trace et documenter son travail. Ce qui est d'autant plus essentiel pour les métiers de la petite enfance, souvent relégués à l'iné et au maternel.

Faire entrer un artiste en crèche n'allait pas de soi. Cela s'est fait progressivement pour aujourd'hui s'imposer comme une évidence, un bienfait pour chacun, enfant, parent et professionnel.le.s.

Nous retenons de cette mise en commun des actions sur un territoire les effets bénéfiques produits à tous les niveaux. Pour les enfants, les parents, les professionnels, mais aussi pour l'ensemble de la dynamique territoriale. Les effets sont détaillés dans un document reproduit en annexe de ce rapport, et sont une force d'inspiration¹⁴⁶.

À partir de cette initiative, un groupe de réflexion a été mis en place pour la présente mission. Ils ont partagé leurs collaborations et leurs avancées communes

sur un même territoire au service des thèmes de la nature, de la culture et de la petite enfance. Ont participé à ce groupe de réflexion:

- ⊙ M^{me} Pauline Blison-Simon pour la Direction culture (CD 93)
- ⊙ M. Guillaume Gaudry pour la Direction des parcs (CD 93)
- ⊙ M^{me} Anne Desdoigts, responsable du service crèche (CD 93)
- ⊙ M^{me} Élise Mareuil, responsable pédagogique des crèches Agapi, structure engagée qui s'inscrit dans une démarche globale de développement durable ancrée dans l'économie sociale et solidaire
- ⊙ M^{me} Samia Bayodi, responsable de la maison d'assistantes maternelles (MAM) Orge'Mômes, atypique par son jardin de 800 m² dans lequel des fruits et légumes sont cultivés avec les enfants – un jardin également pédagogique, ouvert aux publics (écoles, garderies, centres de loisirs, centres sociaux et culturels...)
- ⊙ M^{me} Héloïse Pascal, responsable du festival 1.9.3 Soleil de l'association 1.9.3 Soleil, qui s'attache à promouvoir une création artistique contemporaine exigeante et soucieuse du très jeune enfant
- ⊙ l'artiste Agnès Desfosses, photographe et directrice artistique de la compagnie ACTA. Elle monte des spectacles pluridisciplinaires où peuvent se croiser le chant, la danse, la musique, l'acrobatie, la photographie, le jeu d'acteur. Depuis 1989, elle s'applique à faire reconnaître la richesse langagière et émotionnelle des tout-petits et leurs capacités à être des spectateurs actifs, attentifs et réactifs¹⁴⁷
- ⊙ M^{me} Émilie Lucas pour la compagnie Praxinoscope, qui signe la place prépondérante que prennent les techniques de pré-cinéma, comme la lanterne magique, dans les créations de la compagnie. Une grande partie de ses créations sont tournées vers les tout-petits
- ⊙ Catherine Morvan et Jean-Claude Oleksiak pour la compagnie Les Bruits de la Lanterne, née du désir de créer une rencontre entre la musique improvisée, la littérature et l'image cinématographique au sens large (films muets, films d'animation, lanternes vives). Jean-Claude Oleksiak (musicien) et Catherine Morvan (comédienne et chanteuse) défendent la diffusion d'œuvres artistiques peu montrées auprès d'enfants de tous les âges. Ils sont persuadés qu'il faut nourrir l'enfant de ce qu'il y a de plus original et de plus délicat. Dans un monde où tout s'accélère, ils aiment amener l'enfant, dès son plus jeune âge, à contempler et à rêver
- ⊙ Vincent Vergone, artiste
- ⊙ M. Guillain Rousel, artiste et paysagiste

145 Sylvie Rayna (dir.), *Avec les familles dans les crèches! Expériences en Seine-Saint-Denis*, Érès, 2016.

146 «Bilan Culture et petite enfance en Seine-Saint-Denis».

147 Agnès Desfosses *Regarder ailleurs pour faire avancer nos pratiques en matière de créativité et sécurité* → Annexe 27

Leur réflexion a été enrichie par la présence des chercheuses Anne-Caroline Prévot, Maya Gratier et Sylvie Rayna, chacune jouant un rôle central dans les questions d'enfance, de nature, de parentalité. Leurs travaux permettent d'avancer des pistes de travail.

I.20 Un «salon du livre» intercommunal, Pays de la Loire

Communauté de communes d'Erdre et Gesvres et association Millefeuilles

Cette initiative est inspirante par sa volonté d'inscrire une manifestation culturelle à l'échelle d'un territoire intercommunal, permettant au plus grand nombre d'y accéder. La réflexion inter-institutionnelle qui la porte est source de richesse et de développement.

Un mois tous les ans, avec une vingtaine d'auteurs-illustrateurs, un salon du livre jeunesse est organisé. Il permet au plus grand nombre d'être en contact avec l'objet «livre» et contribue à rendre la culture présente dans le quotidien des familles. Cette manifestation culturelle est organisée à l'échelle du territoire intercommunal. La programmation est très diverse et comprend notamment des moments de lecture avec les bébés à la Protection maternelle et infantile de Nort-sur-Erdre.

Initié en 2005 par l'association Millefeuilles, le salon du livre jeunesse a été co-organisé entre 2007 et 2009 par l'association Millefeuilles et la Communauté de communes d'Erdre et Gesvres. En 2009, sur proposition de l'association, la Communauté de communes prend en charge le pilotage de cet événement, avec l'appui d'un comité d'organisation. Ce comité veille à définir les grandes orientations qui structurent le salon du livre jeunesse. Il se compose de représentants :

- ⊙ du collectif des bibliothèques d'Erdre et Gesvres
- ⊙ des structures jeunesse d'Erdre et Gesvres
- ⊙ de l'association Au fil des pages (association de la bibliothèque de Sucé-sur-Erdre)
- ⊙ de l'association Millefeuilles (à l'origine du salon)
- ⊙ de conseillers pédagogiques (inspection d'académie de Loire-Atlantique)
- ⊙ de deux libraires
- ⊙ du responsable culturel et du chargé de projet livre et lecture de la CCEG
- ⊙ de représentants de la Bibliothèque départementale de Loire-Atlantique

Ce comité d'organisation constitue une plateforme d'échanges, de concertation, d'élaboration des axes et objectifs du salon. Il s'agit avant tout d'un projet de lecture publique, ce qui revient à évoquer la question d'un «usage pour tous» sur une intercommunité de 12 communes composée de 60 000 habitants. Il s'adresse à un très jeune public et à leurs parents, mais aussi aux jeunes enfants et adolescents. La question générationnelle est donc attendue autour du livre, de la lecture, de l'écriture. La gratuité est observée, permettant au plus grand nombre de participer aux événements.

Le salon est une opportunité pour les professionnels de l'éducation, de l'animation et du livre de bénéficier de temps de formation autour de la littérature jeunesse. Il rayonne à l'échelle du département et de la région des Pays de la Loire. En 2018, 4 700 visiteurs se sont rendus sur le salon à Sucé-sur-Erdre, 12 communes ont participé, 2 900 enfants ont été accueillis, 12 bibliothèques ont été partenaires, 18 auteurs et illustrateurs étaient présents, ainsi que deux éditeurs.

La combinaison d'un salon du livre et d'actions dans des lieux pour les bébés et leurs parents, comme la PMI, donne à cette initiative une ambition qui correspond aux attentes de la Santé Culturelle. Prendre en compte l'enfant dans la continuité de son grandir en l'accompagnant dès sa naissance et jusqu'à l'adolescence, par l'intermédiaire du livre, l'inscrit comme un être de culture reconnu et nourri dans son appétence.

I.21 Les Samedis enchantés pour oser l'éveil artistique et la créativité, Beychac et Cailleau Montussan, Saint Sulpice et Cameyrac, Yvrac - Nouvelle Aquitaine

Association Galipette

Soutenus par des valeurs fortes de partage, d'entraide, de plaisir de se retrouver, les Samedis enchantés s'inscrivent comme des temps d'éveil précoce pour le tout-petit et de soutien pour ses parents, deux axes fondamentaux qui viennent confirmer la dimension inspirante de cette initiative.

C'est avec une intervenante musicienne que M^{me} Delphine Audoin initie des «Samedis enchantés». Il s'agit de mettre en place, un samedi par mois, pendant une heure en fin de matinée, une médiation culturelle autour de la musique. Cet espace temporel et cet outil de médiation permettent de créer les conditions d'accueil et d'échange avec et entre les familles. Ces temps permettent au jeune enfant et à sa famille de rencontrer des familles de culture différente, avec des difficultés socio-économiques ou de nouvelles formes de parentalité. Lors des Samedis enchantés, chaque parent est reconnu dans sa place éducative et soutenu dans sa fonction parentale. Ces rencontres aident à définir la coéducation indispensable pour un meilleur accompagnement et un projet d'accueil favorable pour une famille.

Des liens de confiance et de proximité se créent avec les parents, mais aussi entre les parents, et les relations se ramifient ensuite autour d'autres espaces sociaux. La rencontre avec un parent est toujours un moment privilégié, à une période particulièrement sensible, voire fragile, de leur vie. L'équipe est à l'écoute des questions, des angoisses, des inquiétudes de tous. Ces temps de médiation artistique sont propices à une remise en confiance et à une douceur nécessaires à cette phase de découverte de ce qu'est «être parent».

Chaque année est clôturée par un moment festif plus vaste à travers une médiation culturelle avec deux artistes: la musicienne des Samedis enchantés et une plasticienne. Afin de présenter un travail de qualité - qui va être centré sur la mise en lien parent-enfant et

le lien avec la nature et des matériaux « vrais » –, il apparaît essentiel de programmer cette proposition sur le samedi, pour remettre les parents au cœur de ce projet éducatif, avec une remise en sens de la médiation culturelle. Il s'agit ici de donner ou redonner l'occasion de créer des liens entre parents, entre parents et enfants, avec une proposition d'expérience sensorielle pour le jeune enfant.

Provoquer la rencontre, l'échange, le partage, dans le plaisir de se retrouver. Soutenir, partager les expériences, l'entraide, développer le sentiment d'appartenance à un territoire local ; se familiariser avec des matières (sonores, tactiles), créer des ponts entre les gens (familles, élus), tisser des liens. Tous ces termes, nous les pensons ensemble avec les intervenantes, puis nous les présentons à la structure pour convaincre chacun que, au-delà des mots qui figurent dans une charte, il existe de vraies valeurs à mettre en œuvre, et que cela prend tout son sens pour les parents. Ce plaisir de la rencontre et de la découverte, les familles ne peuvent l'éprouver que lorsqu'elles en ont le temps.

Nous proposons aussi aux familles une soirée qui décrit la démarche, en amont du projet. Divers événements sont alors programmés. Une soirée au mois de mai, intitulée « Osons l'éveil artistique et la créativité », est présentée par Mme Audoin et animée par les artistes, avec projection sur grand écran d'extraits du DVD de l'ouvrage *Enfance, art et quotidienneté*¹⁴⁸. « Quand le vent s'en mêle » témoigne d'une démarche éducative et met en perspective la place de la dimension sensible reliée au quotidien, entre création artistique et qualité de vie. Des enfants découvrent la peinture dans un espace où l'esthétique et les matériaux sont choisis, et où la mise en forme et la liberté d'expression sont de mise.

Les « Ohhh ! » du public résonnent lorsqu'un jeune enfant ne peint pas le support qui lui est proposé, mais ses doigts, puis sa main, puis son bras tout entier ! Le support à peindre est au sol, préparé par l'artiste avec un grand carton et des semblants de maisons. Des bols en émail et de vrais pinceaux sont disposés à côté. Le plaisir des enfants à jouer avec la matière, la vraie, avec minutie, application, pendant longtemps, est surprenant pour les familles du public. Nous « orientons » le regard des parents : là où ils voient de la salissure, nous pouvons voir l'expérience, le plaisir, la découverte des matières, des couleurs. Le véhicule est le sensoriel, essentiellement avec le toucher... et c'est du bonheur !

Ce soir-là, il est expliqué à une quarantaine de personnes, dont une majorité de familles, cette liberté qu'il faut laisser explorer aux enfants, ce beau et ce sens de l'esthétique qu'il est bon de leur proposer, car ils apprécient les « vrais » outils plutôt que le plastique, la création plutôt que le coloriage... Et c'est ce qu'ils viennent découvrir le samedi à travers la proposition de ces deux artistes. « Le rapport au symbolique et à l'expérience sensible, l'éveil à la créativité, la découverte de la culture comme espace d'échanges avec autrui, de connaissance de soi et du monde, comme mode d'expression et vecteur de lien social, constituent des

enjeux essentiels pour l'avenir de notre société¹⁴⁹. »

Le samedi de juin, deux ateliers qui s'entrecroisent sont programmés avec les artistes. La veille, nous mettons en place l'installation dans les jardins du lieu d'accueil. Nous allons prendre le temps et oser le temps avec les familles. Nous leur proposons, avec la musicienne, pendant une heure trente, d'explorer une médiation sonore en lien avec l'eau. Nous mettons en place cinq à six « îlots » avec des explorations sonores diverses, avec un souci esthétique fondamental. Sous le tilleul, une grande vasque en émail avec de l'eau et des cloches en terre cuite qui cliquettent quand elles s'entrechoquent. Plus loin, un instrument Baschet avec, sous un parasol, un gong et une autre vasque où se reflètent, au fond, des objets en terre cuite émaillées et, en flottaison, des bols tibétains. Plus loin encore, sur un tapis (un vrai tapis style perse), des instruments à explorer (grenouilles de bois à faire chanter, gourdes métalliques décorées dans lesquelles sont placés des grains de riz ou d'autres céréales, bâtons de pluie, tambour brahmane avec des grains qui font le bruit de la mer...). À côté, des coquilles en plastique dont le fond est rempli de sable blanc, recouvertes d'une bâche plastique et remplies d'eau, eau sur laquelle flottent des Calebasses renversées que l'on percute avec des maillets de tissu pour faire ensemble ce son sourd si particulier, résonance de l'eau et de la matière...

En marge de ces bercements sonores, que Mme Audoin accompagne avec la musicienne, la plasticienne propose aux enfants de découvrir de l'argile douce. Ils voyagent entre caolin étalé sur des plaques et mélangé avec de l'eau pour faire des traces, et un autre îlot pour patouiller et modeler, pour ceux qui le souhaitent, des éléments qui pourront sécher au soleil sur des rondins de bois exposés dans l'espace afin de soutenir l'esthétique du lieu. Les structures de jeu extérieures sont « camouflées » avec de vieux draps et de la toile de jute pour atténuer l'attraction visuelle des couleurs vives et transformer ce lieu en un nouvel espace.

Cette initiative a répondu aux besoins identifiés et aux attentes des familles en matière d'accueil, a établi avec les enfants une relation adaptée et appropriée en fonction de leur développement et de leur entourage familial, a créé les conditions d'un accueil adapté à chaque enfant en termes de confort, de sécurité, de médiation éducative et d'interaction dans le groupe, tout cela dans le respect de la relation privilégiée avec chaque enfant et des valeurs éthiques défendues.

148 A. Coisnay, *Enfance, art et quotidienneté: une invitation à être et devenir*, Èrès, 2010. DVD réalisé par la vidéaste Cécile Pécodon-Lacroix à partir de ses résidences artistiques au sein de la Maison des enfants de Bordeaux, sans commentaires ni mises en scène particuliers.

149 *Pour l'éveil artistique et culturel des jeunes enfants*, Protocole d'accord entre le ministère de la Culture et de la Communication et le ministère des Familles, de l'Enfance et des Droits des femmes, 20 mars 2017. → Annexe 4

I.22 Les Petits Matins¹⁵⁰: de la culture tout au long de l'année, Nantes - Pays de la Loire

Théâtre Athénor

Cette initiative est inspirante par sa proposition tout au long de l'année d'un programme varié qui repose sur une approche plurielle de l'art adressé aux tout-petits et à leurs familles. Ce maillage sur le territoire favorise la culture pour tous.

Pour présenter le théâtre Athénor, le mieux est de les citer: «C'est un centre-ressources pour la création artistique en direction du jeune public. Lieu de production et de programmation, il accueille des artistes en résidence pour des créations qui privilégient les croisements artistiques: le théâtre et la musique, les arts plastiques, la danse, le conte ou le théâtre d'objets... Le Théâtre Athénor propose sur la saison une vingtaine de spectacles permettant la rencontre parents/enfants autour d'une création. Il organise également des interventions en milieu scolaire et travaille régulièrement avec des enfants et des jeunes dans des ateliers, des stages ou des projets de création, les mêlant à des artistes professionnels. Certains de ces projets réunissent des lieux, des équipes artistiques et des jeunes de plusieurs pays européens. Le théâtre possède également un centre de ressources des écritures du théâtre jeune public, avec un espace librairie, un répertoire de manuscrits et des résidences d'auteurs.»

Nous avons retenu comme initiative inspirante leur projet «Les Petits Matins», qui propose tout au long de l'année, au minimum une fois par mois, de la création et des ateliers dirigés vers le tout jeune public et ses parents.

Brigitte Lallier-Maisonneuve explique que le projet d'Athénor, scène nomade, consacre depuis ses origines une place toute particulière à la petite enfance en tant que champ fertile de rencontre, de réflexion et de création. Musiciens, compositeurs, artistes sonores, professionnels de la petite enfance, familles, bébés, enfants, parents, spécialistes se croisent pour partager la richesse de cette relation. Autour des enjeux fondamentaux de la création et de l'écoute, des trajectoires communes se tissent, impliquant de nombreux partenaires sur le territoire (structures petite enfance, maisons de quartier, familles, etc.).

«Les Petits Matins» prennent place au cœur de cette démarche nourrie par les résidences d'artiste, l'accompagnement et la production de créations, la mise en œuvre d'ateliers parents-bébés ou parents-enfants. Un samedi par mois, dans son lieu, mais aussi ailleurs (dans une maison de quartier, dans une librairie...), Athénor conçoit une matinée autour d'une proposition artistique – spectacle, concert, travail en cours, création aboutie, invitation particulière d'un ou de plusieurs artistes. En amont de cette matinée, des rencontres ont

lieu avec les crèches, écoles, etc. Un soin particulier est apporté à l'aménagement et à la scénographie des espaces, ainsi qu'à l'accueil. Ces moments sont pensés pour favoriser l'écoute et la rencontre, partager l'expérience et prendre le temps: goûters, ateliers, espace lecture, présence de la librairie sont prévus tout au long de la matinée.

L'élaboration du programme est pensée avec les artistes: des musiciens associés (Aurélie Maisonneuve, Philippe Foch, Toma Gouband, Martine Altenburger...), des compagnies invitées, mais aussi des scientifiques (astrophysiciens, philosophes, psychologues...).

Curieuses de découvrir les formes artistiques présentées et de retrouver les artistes proposés, les familles sont de plus en plus nombreuses à venir partager ces «Petits Matins», devenus un rendez-vous en Loire-Atlantique.

I.23 «Culture et petite enfance»: nourrir le lien parents-enfants, ouvrir le monde aux tout-petits¹⁵¹, - Bourgogne - Franche-Comté

Conseil départemental de la Côte-d'Or

Cette initiative est inspirante par sa volonté d'affirmer que l'épanouissement du tout-petit et le soutien des liens parents-enfant relèvent de l'éveil culturel et artistique. Cet état d'esprit se concrétise par de multiples volets en faveur de l'ECA-LEP.

Depuis 2012, les services Culture et Protection maternelle et infantile (PMI) du Conseil départemental de la Côte-d'Or œuvrent conjointement à la sensibilisation à l'art et à la culture des enfants dès leur plus jeune âge. L'éveil artistique et culturel du tout-petit y est appréhendé comme facteur d'épanouissement de l'enfant et comme nourriture des liens de parentalité. Ils ont initié dès 2014 une politique ambitieuse: «Premiers pas – Culture et petite enfance en Côte-d'Or», articulant des temps de rencontre et de formation pour les professionnels, des aides à la diffusion et à la création de spectacles en accompagnant la rencontre des publics avec les œuvres par des documents de sensibilisation, des ateliers de pratique pour les parents ou les professionnels travaillant avec des petits enfants.

Le Conseil départemental accompagne les familles dès la naissance de leur enfant. Rendre le tout-petit acteur de son environnement, lui apprendre à se

151 Initiative proposée par Ludovic Schwarz et Marie-Laure Grunenwald pour le conseil départemental de la Côte d'Or, collectivité territoriale de Dijon. Les partenaires du projet sont la compagnie MELAMPO: Eleonora Ribis, 101 rue des Moulins, 21000 DIJON, 06.99.09.77.44, cie.melampo@gmail.com, noraribis@gmail.com; la communauté de communes Auxonne-Pontailier Val de Saône: Samuel Lamy à l'action culturelle (03.80.31.02.38 / 03.80.47.46.02, samuel.lamy@vdsv.fr) et Dominique Letouzey (petite enfance, 03.80.47.99.97 / d.letouzey@capvaldesaone.fr). Le Conseil départemental de la Côte-d'Or a initié ce projet en lien avec la DRAC Bourgogne - Franche-Comté. Il soutient financièrement la compagnie, qu'il accompagne activement pour la coordination et la mise en œuvre de la résidence avec les acteurs du territoire. Le partenariat de la CAF Bourgogne - Franche-Comté est sollicité.

repérer dans l'espace et le temps, à se confronter à l'inconnu, constituent autant d'enjeux pour la Protection maternelle et infantile. L'éveil artistique et culturel accompagne le tout-petit et son entourage dans une forme d'observation et d'exploration du monde.

La mise en œuvre de résidences artistiques sur les territoires ruraux favorisant les rencontres et les synergies entre professionnels de la culture et de la petite enfance, le département s'engage, avec l'accompagnement de la DRAC Bourgogne – Franche-Comté, durant l'année 2018-2019, en faveur de la présence de la compagnie Melampo sur le territoire de la communauté de communes Auxonne-Pontailier Val de Saône, à l'est de Dijon.

Artiste associée à La Minoterie (scène art, enfance, jeunesse), Eleonora Ribis est metteuse en scène et comédienne, formée à la littérature jeunesse. Elle travaillera en immersion dans un multi-accueil à sa prochaine création pour les jeunes enfants, « Les Petites Vertus », sur le thème de la transmission entre les générations. Avec la complicité artistique de Laurent Dupont et de la compagnie Tiksi, elle poursuivra sa recherche fondamentale autour du langage, notamment le langage gestuel et sonore du tout-petit. Les actions toucheront les domaines des arts plastiques, du théâtre, de l'expression corporelle, de la recherche vocale et sonore, et s'appuieront sur la lecture à voix haute et la découverte d'albums illustrés.

Le projet a été construit en concertation avec les services culture et enfance et en lien avec les différents partenaires du territoire (relais enfance, structure d'accueil du tout-petit, service culture et bibliothèques).

Il inclut :

- ⊙ des temps de travail et de création en immersion en multi-accueil, avec des expériences partagées entre enfants et professionnels (2 jours/mois) ;
- ⊙ des temps de lecture à voix haute en salle d'attente de PMI, dans les multi-accueil, les relais enfance et les bibliothèques ;
- ⊙ des ateliers d'expression théâtrale et corporelle avec les enfants et leurs parents, ou assistants maternels et personnes âgées (en partenariat avec les établissements d'accueil spécialisés) ;
- ⊙ des sensibilisations des parents et professionnels sur le livre, les albums illustrés et la lecture à haute voix ;
- ⊙ une formation sur les appropriations et utilisations créatives du livre et les activités théâtrales pour les équipes de professionnels et bénévoles des structures investies ;
- ⊙ une rencontre-conférence pour les professionnels sur l'accompagnement de l'enfant au spectacle, le développement du langage et l'intérêt du livre et du spectacle vivant ;
- ⊙ la présentation du spectacle précédent pour les plus jeunes : « Pica pica » (6 représentations en 3 lieux) ;
- ⊙ la réalisation avec les bibliothèques de malles thématiques de livres présentes dans les différents lieux ;
- ⊙ la réalisation par la compagnie d'un reportage vidéo d'environ 12 minutes.

Par cette présence de l'ECA-LEP sur le territoire de la Côte-d'Or, une ouverture est faite pour que les parents de jeunes enfants puissent bénéficier de temps ensemble et vivre, éprouver l'importance de ces moments d'éveil tant pour leurs enfants que pour eux-mêmes. La prise en compte précoce de l'attention à porter à l'ECA-LEP est démontrée par la richesse de ce projet.

I.24 Quand les parents s'organisent, Paris - Île-de-France

Les Titis de la Butte d'Or

Une initiative inspirante née du désir de parents de rendre l'ECA-LEP accessible à tous. Une idée de festival qui prend en compte le bébé comme un interlocuteur culturel à part entière et témoigne d'une volonté de rendre la culture accessible à tous.

Le projet est né il y a cinq ans à la suite de l'enregistrement d'un CD à l'initiative d'un parent du conseil des parents des crèches du XVIII^e arrondissement de Paris (enregistrement des auxiliaires des crèches chantant 56 comptines). La mairie a financé le pressage des CD, laissant le conseil libre de l'utilisation des bénéfices des ventes pour de potentiels projets.

L'idée du festival en a découlé : nous, parents parisiens de très jeunes enfants, découvrons que l'offre culturelle pour cette tranche d'âge est quasi inexistante, hormis les heures du conte des bibliothèques et médiathèques. Nous décidons donc de proposer un événement en nous imposant trois objectifs :

Offrir un accès gratuit à des activités ludiques et à des spectacles de qualité pour les plus petits et leurs parents. Le constat n'est plus à faire : la population du XVIII^e arrondissement est très variée, et une partie n'a pas forcément les moyens d'offrir à ses enfants le plaisir de découvrir des spectacles, les parents n'ayant peut-être jamais eu l'occasion d'en voir un

Faire découvrir les espaces culturels et les bibliothèques municipales du XVIII^e arrondissement

Transmettre aux enfants des valeurs de respect de l'environnement

La première édition du P'tit Festival de la Butte d'Or a eu lieu en mai 2016. Elle a permis à 450 spectateurs de profiter de 9 représentations au centre FGO-Barbara et à la bibliothèque de la Goutte d'Or, et nous a donné la motivation de continuer.

La dernière édition, en juin 2018, a rassemblé 1 800 spectateurs aux jardins Rosa Luxemburg de la halle Pajol et à la bibliothèque Vaclav Havel, avec 15 représentations en intérieur et en extérieur.

La volonté est maintenant de pouvoir proposer, en plus du festival, des événements tout au long de l'année, dans les espaces publics de tout l'arrondissement, dans les lieux d'accueil de la petite enfance, lieux de rencontre des assistantes maternelles, PMI, et, enfin, de permettre à des compagnies de faire des résidences dans les lieux d'accueil afin d'ouvrir la création de nouveaux spectacles à destination des tout-petits.

I.25 Le Théâtre du Grand T : pour un théâtre de la relation, Nantes - Pays de la Loire

Théâtre du Grand T

Une initiative inspirante par sa programmation, qui s'ouvre au très jeune public et à ses parents, en association avec le festival Petits et Grands. Un théâtre qui inscrit la relation au cœur de ses préoccupations.

Sur le site du Grand T, scène conventionnée à Nantes, les mots de sa directrice, Catherine Blondeau, sont force d'inspiration et s'inscrivent dans notre volonté de faire de l'ECA-LEP un axe porteur de relations, de rencontres, de partage esthétique et sensible en faveur du lien parents-enfant. Nous les reproduisons ci-dessous.

Le XX^e siècle fut celui du cinéma. Ce début de XXI^e siècle intronise des formes de représentation encore plus facilement reproductibles, au sens où l'entendait Walter Benjamin, *via* les séries télé, les jeux vidéo et surtout les réseaux sociaux. Chacun devient le metteur en scène de soi-même tout en se sentant autorisé à réagir, critiquer, disqualifier les mises en scène de soi des autres – parfois avec une violence surprenante. Quelle place un théâtre peut-il occuper au milieu de ce foisonnement d'images et de récits autoproduits qui nous submergent, et comment peut-il être autre chose que le fossile d'une autre ère ?

Vilar, Chéreau, Planchon se sont faits, dans les années 1960, les chantres d'un théâtre populaire, ou, comme le disait Vitez dans les années 1980, d'un théâtre « élitaire pour tous ». Mais qu'est-ce que cela peut bien vouloir dire en 2018 ? Et surtout, comment faire, concrètement, pour que nos théâtres publics ne se racornissent pas dans la touffeur de l'entre-soi, pérorant leur intention populaire tout en se fermant toujours plus à la diversité du public, perdant leur âme dans le ressassement du même ?

Notre réponse à ces questions prend la forme d'un manifeste pour un théâtre de la relation. Comme Mohamed El Khatib, auteur de *Stadium* et de *Moi, Corinne Dadat*, accueillis la saison passée au Grand T, nous pensons que, « si on ne fait pas du théâtre pour accueillir l'autre, alors autant faire autre chose ». Nous pensons que c'est en installant la diversité de génération, de genre, de classe et d'origine sur le plateau que nous ferons bouger la composition de nos salles. Nous pensons que les plateaux doivent s'ouvrir aux spectacles signés par des femmes, des artistes issus de l'immigration et des classes populaires, si l'on veut avoir une chance que nos salles reflètent la diversité de la population française.

Nous rêvons d'un théâtre en mouvement qui mise sur la présence des artistes pour imaginer, enchevêtrer, nouer le plus possible de relations poétiques, inattendues et fécondes entre les gens les plus divers. Nous n'avons pas peur de laisser nos portes ouvertes, toutes voiles dehors, à celles et ceux qui veulent imaginer avec nous un théâtre pleinement de son temps, qu'ils soient enseignants, travailleurs sociaux, élus, entrepreneurs, responsables associatifs ou

simples citoyens. Inspirés par Édouard Glissant, nous voulons faire de notre « théâtre de la relation » un joyeux creuset où s'écrivent nos identités mouvantes, tremblées, hésitantes, nos histoires les plus intimes comme les plus épiques, les plus anciennes comme les plus actuelles.

Un lieu de patrimoine autant que de recherche, un lieu de communion autant que de débat. Un lieu de voix, de corps, d'images et de mots qui incarnent notre absolue diversité.

Le Grand T, un théâtre pour les « adultes », en s'associant au festival Petits et Grands, participe à la diffusion d'œuvres en faveur du jeune public et de ses parents et se met à la disposition des plus jeunes.

I.26 L'Agence culturelle Grand Est et sa boîte à outils consacrée à la toute petite enfance et aux arts vivants dans un esprit de diffusion, - Grand Est

Agence culturelle Grand Est

Une initiative inspirante par sa créativité en matière de tutoriels au service des politiques publiques de la culture. Ces outils renforcent la qualification professionnelle, sensibilisent les élus et nourrissent des projets culturels de proximité.

L'Agence culturelle Grand Est est un outil au service des politiques publiques de la culture. Elle intervient, accompagnée de ses partenaires, dans le domaine du spectacle vivant, du cinéma et de l'image animée, des arts plastiques et des politiques culturelles. Elle apporte aux élus, créateurs, programmeurs, professionnels et bénévoles son soutien en matière d'information, d'ingénierie, d'accompagnement artistique, de moyens techniques, ainsi que d'outils et de ressources conçus avec des spécialistes. Elle contribue à une meilleure qualification des acteurs culturels en assurant des missions de formation et de conseil. Lieu de concertation et de réflexion, l'Agence culturelle participe d'une manière générale au développement culturel du territoire dans une perspective d'aménagement de celui-ci, d'élargissement des publics, de qualification des pratiques professionnelles et amateurs. Elle favorise la concertation entre les acteurs de la vie culturelle aussi bien à l'intérieur de la région qu'entre ses territoires et avec les autres régions françaises et étrangères.

L'Agence culturelle a créé une collection de tutoriels : « Les Essentiels ». Chaque thématique est éclairée par une vidéo, une fiche enjeux, une fiche mode d'emploi et des fiches expériences. Vous trouverez au sein de cette boîte à outils consacrée aux arts vivants et à la toute petite enfance (de 0 à 3 ans) des clés de compréhension et des conseils avisés afin de préparer l'accueil de spectacles et de ce public singulier composé d'accompagnateurs, de professionnels de la petite enfance, de parents et d'enfants.

Afin de soutenir cette initiative, l'Agence culturelle Grand Est a fait appel à des professionnels sur le terrain. Les cas d'école, expériences et témoignages s'appuient sur un projet d'échange et de coopération

dédié au spectacle et à la toute petite enfance entre l'Alsace et le Québec. Ce projet triennal (2015-2017) s'inscrit dans la coopération plus globale entre l'Alsace et le Québec, dont le volet culturel a été confié à l'Agence culturelle en 2000 par la Région Alsace, appartenant désormais à la région Grand Est.

Dans la revue consacrée « au spectacle vivant et [à] la toute petite enfance », outil des « Essentiels », nous retrouvons un regard historique : celui d'Anne-Françoise Cabanis, une pionnière dans ce domaine. Directrice du Festival mondial des théâtres de marionnettes de Charleville-Mézières, Anne-Françoise Cabanis résume son parcours « à trente ans de découvertes et de passions pour les arts du spectacle ». De chargée de programmation jeunesse à la Ferme du Buisson, scène nationale de Marne-la-Vallée, à son poste actuel, en passant par le Centre dramatique national et le festival Giboulées de Strasbourg, elle est animée par « la même envie : celle de faire connaître et aimer les artistes et leurs créations aux publics les plus diversifiés et notamment aux tout-petits ». Ce panorama de l'histoire de la culture adressée aux tout-petits depuis les années 1980 permet de voir les progrès accomplis sur la question de l'enfant comme spectateur et souligne la nécessité de poursuivre les engagements pris il y a maintenant plus de quarante ans.

1.27 Le théâtre d'ombres enrichit l'imaginaire des tout-petits¹⁵², Sainte Clotilde - La Réunion

La compagnie La vie à pied
Une initiative inspirante qui propose d'offrir aux enfants des moments poétiques pour nourrir leur imaginaire et leur sensibilité, reconnaissant l'enfant comme une personne à part entière en attente de cette nourriture culturelle.

La compagnie La vie à pied propose un spectacle de théâtre de jeux d'ombres. Ces spectacles sont tout aussi visuels que musicaux. Selon la définition la plus classique, le théâtre d'ombres est un spectacle qui repose sur la création de certains effets d'optique. Il nécessite une lampe ou une autre source de lumière, et une surface lisse et claire (qui peut être un mur ou un écran). On place ses mains ou une marionnette devant la lampe pour projeter l'ombre sur le mur ou l'écran. Selon la position des mains et les mouvements, on voit apparaître des figures : animaux, êtres humains, etc. On pense que le théâtre d'ombres trouve son origine dans la préhistoire, lorsque les hommes des cavernes projetaient des ombres avec le feu. Dans des pays d'Asie comme l'Inde ou la Chine, les marionnettes étaient également utilisées derrière les toiles. De nombreuses histoires et légendes tournent autour du théâtre d'ombres.

À la Réunion, ce choix très poétique pour les enfants, enrichissant leur imaginaire, se joue tout au long de l'année, avec une concentration importante autour des mois de novembre et décembre, lors desquels une trentaine de représentations voient le jour. Ces

spectacles de théâtre d'ombres pour les enfants de 0-3 ans, avec ou sans leurs parents, accompagnés d'ateliers d'éveil musical, constituent un rendez-vous annuel. Les représentations peuvent se faire dans différents lieux. La venue d'un spectacle dans un lieu « hors théâtre », comme une crèche ou une micro-crèche, est perçue comme exceptionnelle. Depuis sept ans, la CAF soutient cette démarche de diffusion de spectacles dans les structures d'accueil de la petite enfance, et tente surtout de les rendre financièrement accessibles à tous.

La compagnie entend ainsi communiquer des valeurs profondes :

- ⊙ les valeurs éducatives, de respect du jeune enfant et de sa famille, de respect du professionnel et du droit à la culture pour tous, piliers de la compagnie
- ⊙ la valeur d'égalité des chances : accueillir un spectacle professionnel au sein de sa structure, que ce soit une crèche publique, associative, parentale ou autre, à des tarifs abordables

Sur le territoire de la Réunion, la compagnie a une bonne connaissance des structures, de leurs problèmes financiers, des objectifs pédagogiques et de leur application. C'est un atout pour sa démarche et permet, dans le cadre d'une vision globale, d'élargir son champ d'action.

Selon les objectifs et les besoins, la compagnie cible les partenaires avec lesquels elle veut travailler. Par exemple, cette année, elle a été amenée à conduire ses créations dans les centres spécialisés et/ou les réseaux d'assistantes maternelles.

Pour une bonne réalisation de l'intervention, un vrai temps doit être consacré à la réflexion préalable sur les conditions de mise en œuvre :

- ⊙ présence des parents ou pas
- ⊙ activités annexes à cette journée
- ⊙ préparation des enfants
- ⊙ préparation d'un thème ou d'une approche aux arts (comme faire des jeux d'ombres)
- ⊙ préparation du personnel à l'accueil des artistes, et surtout mise en condition des jeunes enfants et de leurs parents face à la nouveauté du spectacle vivant

Ce dernier point est indispensable, et quelques règles simples permettent à chacun de mieux profiter de ce moment :

- ⊙ Les enfants ont le droit de ne pas vouloir être là, ou de se tenir à une distance qui leur convient
- ⊙ Les enfants ont le droit de s'exprimer (ne pas leur dire « chut »)
- ⊙ L'adulte est responsable du respect de l'espace de l'artiste (retenir l'enfant qui devient intrusif)
- ⊙ Il convient de respecter le début et la fin de la représentation

Le spectacle d'art vivant a un impact très important sur le jeune enfant, qui est nourri dans son attente sensorielle. L'enfant regarde, écoute, participe à l'histoire avec des réactions qui lui sont propres.

Les retours sur ces interventions sont très positifs et encourageants. Les parents sont surpris de la sensibilité et de la capacité d'écoute de leur enfant face au spectacle vivant. Moment privilégié avec leur enfant qui les conduit à vouloir renouveler ces temps, plus particulièrement au sein des crèches et des jardins d'enfants.

1.28 Des ressources essentielles à l'accompagnement des acteurs de l'ECA-LEP et une diffusion de textes exigeants, à l'image des besoins des tout-petits¹⁵³, - France

Association Enfance et Musique

Cette initiative est inspirante par sa volonté de nourrir les professionnels de l'enfance sur la question de l'éveil, et de participer ainsi à la qualité de la réflexion en faveur d'une politique exigeante pour les tout-petits et leurs parents.

Lors de son audition dans le cadre de notre mission, Marc Caillard, fondateur de l'association Enfance et Musique, évoque son enfance dans une famille de musiciens où le chant et la musique sont associés à la qualité de la vie – plus simplement, à la vie. Il y a dans la volonté de transmettre par la musique une évidence qui alimente un bain culturel. M. Caillard note l'éclosion d'un regard nouveau sur la société dans les années 1968, dont il est issu, époque de définition d'une éducation nouvelle avec des pédagogies émergentes. L'association Enfance et Musique, qu'il a créée, s'inscrit pour lui dans un mouvement riche d'inspirations plurielles : pédagogie, psychanalyse, psychologie de l'enfant avec Dolto... L'accès à la culture est une mise en scène qui éveille.

La rencontre avec Mme Chambrain, médecin de PMI, ancienne résistante, a joué un rôle majeur dans les engagements de ce fondateur enthousiaste. C'est une femme dont nous avons entendu parler à de nombreuses reprises au cours de nos auditions. À l'époque de cette rencontre, Mme Chambrain est inquiète de la remise en question de la PMI par le président Giscard d'Estaing. Elle lui demande de penser un projet pour les salles d'attente de PMI. Ce premier contact avec la PMI ouvre à des parents de culture différente, souvent primo-arrivants dans ces lieux. C'est de cette expérience qu'est née l'association, avec son inscription auprès des plus jeunes dans une volonté de développer des initiatives culturelles et artistiques et de transmettre les connaissances qu'elles requièrent.

Mme Chambrain a ainsi permis que des actions autour de l'éveil artistique s'adressent au plus grand nombre, aux plus jeunes, donnant à l'éveil culturel et artistique ses lettres de noblesse : « C'est la chair du lien social. » Pour Mme Chambrain, il n'y a pas de transmission culturelle si l'on n'associe pas le parent.

Mme Annie Avenel, de l'association Enfance et Musique, précise qu'aller voir un tout jeune enfant, c'est aller à la rencontre d'un questionnement de l'enfant. L'association, pour mener à bien ses actions, s'inscrit dans une dimension pluridisciplinaire de réflexion et une pluralité des approches artistiques. Cette richesse nourrit les intuitions, qui se transforment en expériences et en connaissances partagées. « L'art est une question de présence », ce que de nombreux artistes nous révéleront.

L'association appelle à un décloisonnement des structures pour que la politique de l'ECA-LEP soit le

plus efficiente, riche et pérenne possible. La formation, qui est un axe important dans les prestations qu'Enfance et Musique peut apporter aux professionnels, se double de ces textes que nous retenons pour notre mission.

D'une part, il y a le *Guide d'accompagnement des pratiques d'éveil culturel et artistique dans les lieux d'accueil de la petite enfance*, en trois volumes. Ce guide a fait l'objet d'une préface de M^{me} Simone Veil, à l'époque ministre d'État des Affaires sociales, de la Santé et de la Ville, et de M. Jacques Toubon, ministre de la Culture et de la Francophonie. Ils soulignent dès le début de leur texte « le droit à la culture pour l'enfant, à tout ce qui peut contribuer à nourrir sa sensibilité, à enrichir les relations qu'il entretient avec ses parents et les adultes en charge de son éducation. Nous savons aussi que c'est dès le plus jeune âge que commencent à jouer les processus d'exclusion. C'est pourquoi le ministère de la Culture et de la Francophonie et le ministère des Affaires sociales, de la Santé et de la Ville se sont associés dès 1989 pour soutenir les actions menées dans une optique de prévention par les professionnels de la petite enfance et du monde la culture ».

Cette volonté d'inscrire la culture, la santé, la prévention dans une seule et même organisation portée par l'éveil culturel et artistique autour de l'enfant mérite, trente ans plus tard, d'être reconnue et rappelée.

La publication de cet ouvrage en trois volumes s'inscrit dans une démarche qui entend étendre concrètement le développement de l'EAC. Marc Caillard, à l'origine de ce mouvement, écrit pour sa part que l'association Éveil culturel et petite enfance (née en 1989 de la dynamique des actions d'Enfance et Musique) s'est engagée dans la réalisation de ce guide avec le projet de participer à la diffusion des pratiques d'éveil culturel et artistique dans les lieux de la petite enfance. Il affirme que, dans une période perturbée, les créations artistiques et culturelles partagées ont un rôle essentiel à jouer dans la reconstruction des relations de solidarité et de fraternité entre les hommes.

Les trois volumes – « Réflexions et jalons », « Informations pratiques » et « Bibliographie commentée » – forment un ensemble élaboré à l'intention des équipes des lieux d'accueil de jeunes enfants (pouponnières, crèches collectives, familiales, parentales, consultations PMI, RAM, haltes-garderies, LAEP) et des intervenants culturels et artistiques. Ils témoignent de la quantité et de la diversité des pratiques, des nombreux travaux existants, des recherches et intuitions qui jalonnent l'histoire de l'éveil culturel et artistique adressé aux plus jeunes.

C'est tout l'esprit du présent rapport, qui observe le rôle majeur de la culture comme processus d'humanisation à nourrir pour favoriser l'harmonie des liens entre les êtres humains. Ce partage culturel est au cœur de la pacification à laquelle aspire toute société. L'art et les artistes sont un espoir pour encourager les expressions émotionnelles et donner de l'humanité à nos relations. L'enjeu est démocratique.

D'autre part, il y a les cahiers d'éveil, nés plus de dix ans après le guide. Ils viennent compléter un travail qui a permis que l'éveil culturel et artistique pour les tout-petits se développe et que ses effets sur l'enfant soient considérés comme un acquis. Mais Marc Caillard fait état d'un accès très inégal des jeunes enfants à l'éveil artistique et souligne que les acquis restent fragiles :

« Les valeurs d’humanisation, de gratuité et de diversité dans l’approche du monde portée par l’éveil artistique s’opposent de front à la culture dominante de nos sociétés, largement vouées au culte des objets, aux valeurs induites par une compréhension économique sauvage et une consommation sans limite. »

Les cahiers d’éveil s’inscrivent ainsi dans le mouvement d’une société civile mondiale qui résiste et s’organise pour préserver la place de l’homme et de la diversité culturelle sur une planète en mutation radicale. Il s’agit de faire éclore de nouveaux regards sur la marche du monde. Une ambition « sans doute utopique, mais mobilisatrice ».

I.29 Créer du lien social entre les familles, Villiers-le-Bel, - Île-de-France

Association pour la création théâtrale et audiovisuelle (ACTA)

Une initiative inspirante par sa capacité à déployer une action culturelle sur un territoire donné et à permettre aux très jeunes enfants et à leurs parents de bénéficier ensemble d’une expérience sensible et esthétique sur la durée.

Cette initiative, portée par Laurent Dupont, est un projet annuel transversal visant à créer du lien social entre les familles de Villiers-le-Bel, à développer la parentalité, à favoriser les rencontres enfants-parents-professionnels, à encourager la créativité et le partage interculturel. C’est un éveil à la lecture par le biais d’albums, d’installations, d’ateliers pour passer de l’image aux sens, de l’objet aux mots, du livre à l’espace – une démarche multi sensorielle autour du livre.

L’objectif est aussi le développement par l’art des liens parents-enfants, parents-personnel de la petite enfance, et de favoriser la mobilité des familles, la mixité des publics, des lieux petite enfance vers les bibliothèques et médiathèques.

L’action consiste à mobiliser les habitants (enfants, parents, professionnels) autour de quatre lieux choisis parmi les lieux parents-enfants et les structures petite enfance, en proposant un parcours annuel de trois ateliers (menés par des artistes confirmés dans le domaine de la petite enfance et des relations adultes-parents) et des ateliers-rencontres-échanges avec Laurent Dupont.

Coordonné par Laurent Dupont, ce projet implique des partenaires associés et des actions dans la durée pour un impact sur le territoire de Villiers-le-Bel sous forme de parcours: A) des actions artistiques menées par trois artistes dans quatre lieux petite enfance/parents-enfants, en lien avec B) l’installation d’une exposition de Claire Dé autour du livre et de l’image dans une médiathèque pour un croisement des publics en termes générationnels (parents, enfants, professionnels) et de quartier.

A. Trois types d’ateliers dans les lieux petite enfance/parents-enfants

Chaque bénéficiaire parcourt trois ateliers pour explorer la multisensorialité du livre par le biais d’albums, d’installations, d’ateliers: passer de l’image aux sens, de l’objet aux mots, du livre à l’espace.

⊙ Un atelier/installation pour chaque lieu (quatre ateliers au total pour quatre structures + rencontres en amont) avec Claire Dé, artiste plasticienne et auteure, durant une journée, pour explorer la multisensorialité du livre: du livre à l’espace.

⊙ Quatre ateliers « Aires de couleur » pour chaque lieu (seize ateliers au total pour quatre structures + huit ateliers-rencontres-échanges avec Laurent Dupont), sollicitant l’expression vocale, phonémique et « langagière », dont s’occupera Constance Arizzoli, plasticienne, scénographe, auteure: « Un parcours sur les couleurs (rouge, vert, jaune, bleu) sollicitant les différentes perceptions du tout-petit (le toucher, la vue, l’odorat, l’ouïe, le goût) et sa créativité à travers des actions associant les matières (argile, plume...), les sons instrumentaux et la voix. »

⊙ Quatre ateliers « Des histoires pour les bébés » pour chaque lieu (seize ateliers au total pour quatre structures + huit ateliers-rencontres-échanges avec Laurent Dupont), favorisant un jeu créatif autour de l’objet/marionnette, dont s’occupera Ana Laura Nascimento, marionnettiste, clown et conteuse: « Faire l’expérience de la naissance du personnage avec enfants, parents, professionnels. Le travail avec la marionnette, rendu possible par une telle construction du personnage, permet à l’enfant de se détacher de son propre corps pour investir l’objet qui s’anime, ce qui prend tout son sens au moment de la petite enfance, où l’identification à l’autre est très importante. »

B. Exposition de Claire Dé dans la médiathèque Erik Orsenna (trois semaines)

Des actions sont menées autour du livre et de l’image dans la médiathèque, en lien avec les structures petite enfance et écoles maternelles, pour un relais différent au niveau du territoire: permettre une circulation du public concerné (enfants/parents/professionnels des lieux petite enfance participants au projet + invitation des écoles maternelles et des parents, associations, habitants, etc.).

Une installation/exposition se tient dans la médiathèque durant trois semaines. Des propositions différentes d’installation peuvent être faites en fonction des espaces disponibles et des conditions techniques. Propositions évoquées, à co-construire avec la médiathèque: « Ouvrez les yeux! », « Le Petit Théâtre blanc », « À toi de jouer », « Qui suis-je? »... de Claire Dé. Un temps d’échanges en amont avec le personnel de la médiathèque sera assuré pour le préparer à accueillir le public, en le familiarisant avec les animations qu’il est invité à faire au cours de ces accueils pour exploiter les « potentiels » de l’installation.

Cette initiative propose des indicateurs d'évaluation sur :

- ⊙ la qualité des liens établis par un retour des questionnaires remplis après chaque atelier (par les professionnels, parents et artistes) et par l'expression des ressentis lors de réunions
- ⊙ la fréquentation des ateliers artistiques et l'investissement dans la durée aux répétitions publiques
- ⊙ la mobilité vers la médiathèque pour participer à l'exposition/installation en lien avec les ateliers menés
- ⊙ la participation aux échanges, sa qualité et le retour des artistes pour évaluer la créativité et les échanges interculturels
- ⊙ des réunions de bilan associant partenaires et artistes

Cette initiative, qui se déroulera sur toute l'année 2019, sollicite des partenaires financiers, parmi lesquels : DRAC Île-de-France (SDAT qui participent aux projets de territoire d'ACTA), CGET, CAF du Val-d'Oise, communauté d'agglomération Roissy-Pays de France, ville de Villiers-le-Bel. Mais ce sont aussi les fondations de BNP Paribas et la Fondation du Crédit Mutuel qui pourraient se mobiliser. ACTA est aujourd'hui subventionnée par le ministère de la Culture-DRAC Île-de-France, le Conseil régional d'Île-de-France, le Conseil départemental du Val-d'Oise et la ville de Villiers-le-Bel.

Sur le territoire, plusieurs structures, dont des crèches collectives et des lieux parents-enfants des quartiers Politique de la ville, en concertation avec le service petite enfance, pourront accueillir le projet : la médiathèque, la communauté d'agglomération Roissy-Pays de France, le service politique de la ville de Villiers-le-Bel, le service culturel, la maison de quartier Boris Vian, les associations de parents, des écoles maternelles, etc.

Les ateliers artistiques/ateliers d'échanges-réflexion auront lieu dans quatre structures petite enfance, dans des lieux petite enfance //parents-enfants des quartiers Politique de la ville de Villiers-le-Bel. Ces espaces seront choisis en concertation avec le service petite enfance afin de s'inscrire là où le besoin est senti de tisser/reteindre les liens avec les parents (parents-professionnels, parents-enfants).

Cette initiative concerne tous les quartiers Politique de la ville de Villiers-le-Bel : Carreaux-Fauconnières-Marronniers-Pôle Gare, Village-Le Puits La Marlière-Derrière les Murs de Monseigneur. Elle envisage de toucher tout au long de l'année 200 bénéficiaires.

I.30 «Les Sols», spectacle pensé pour les enfants de la naissance à 3 ans et leurs parents¹⁵⁴

- International

Compagnie Shifts

Une initiative inspirante par la qualité de sa création artistique, qui part de la sensibilité du tout-petit pour créer un espace scénique pouvant l'accueillir avec ses parents. Une initiative nourrie de travaux de recherche et de regards pluridisciplinaires au service de la nourriture culturelle que le bébé attend.

La compagnie Shifts – Art in Movement¹⁵⁵ est une compagnie d'«investigations humaines» : chaque nouveau projet va à la rencontre d'un milieu et d'un groupe spécifiques, et chaque création présente une physionomie différente. Shifts attache particulièrement d'importance à la nécessité de prendre le temps de dialoguer, de comprendre ses interlocuteurs et son sujet d'étude, afin de créer un langage chorégraphique et de communication avec le public propre à chacune de ces aventures. Vivifié par ses expériences passées, Shifts se tourne à présent vers la toute petite enfance.

Le projet «Les Sols» est une pièce pour très jeune public (0 à 3 ans) et leurs parents et/ou accompagnateurs. Elle s'appuie sur l'instinct et l'observation du genre humain, sur l'idée d'une sensibilité de l'être humain dès les prémices de son existence, via le prisme de l'art chorégraphique, des innovations en éducation créative, de l'observation de la psychologie de la toute petite enfance et du lien parents-enfants.

Les jeunes enfants viendront sur le plateau avec leurs parents. Ils s'assiéront autour d'une surface performative de 6×4 mètres. Cette surface atypique, pensée et réalisée par Shifts en concertation avec l'architecte Jason Danziger, spécialiste des architectures pour tout jeunes enfants, et Camille Fontaine, peintre et graphiste, mettra en exergue les sensations tactiles et visuelles. Un trio dansé d'une vingtaine de minutes, accompagné par une percussionniste, générera une étude complexe et contrastée de rythmes, de formes et d'images. À l'issue de ce temps contemplatif pour les petits et leurs parents, les interprètes détacheront progressivement des éléments du sol, attirant les jeunes enfants sur le tapis. S'ensuivra alors pour ces jeunes spectateurs une découverte de cet espace ludique et curieux, en lien avec leurs parents.

Cette pièce sera présentée sur les scènes jeune public en France et à l'international, ainsi que, dans un format plus minimaliste, dans des crèches françaises et allemandes et dans des lieux favorisant la rencontre art-parents-enfants, tels que musées et centres sociaux, en France et à Berlin.

154 Shifts – Art in Movement: www.s-h-i-f-t-s.org, contact@s-h-i-f-t-s.org → Annexe 24

155 Direction artistique: Malgven Gerbes et David Brandstätter. Contact: malgven@s-h-i-f-t-s.org, 06.43.77.79.66. Suivi de production: Alix Pellet, alix@s-h-i-f-t-s.org.

I.30.1

L'accueil et le dialogue spécifiques au projet tout jeune public

Une étude approfondie permettra de créer les dispositifs bénéfiques à l'accueil du tout petit spectateur, affinant les espaces et les dialogues en amont, pendant et après le contexte de représentation.

I.30.2

Une scénographie sur mesure

Nous envisageons la création de trois surfaces de sols afin de concentrer l'attention sur chacune des étapes de la petite enfance, l'une après l'autre : de 0 à 1 ans, de 1 à 2 ans et de 2 à 3 ans. Chacune comportera une spécificité – par exemple, des matières souples et des suspensions pour la surface 1, des bas-reliefs et des couleurs pour la surface 2, des volumes et des narrations pour la surface 3. Chaque surface fera appel à un temps de représentation différent. D'une création à l'autre, Shifts procède selon une démarche scénographique minimaliste très approfondie. Une collaboration avec la peintre Camille Fontaine, l'illustrateur Yoann Bertrand, l'architecte Jason Danziger, et une étude du design italien de Bruno Munari viendront enrichir le projet. La conception de la scénographie fournira les fondations sur lesquelles viendront s'appuyer la danse et la musique, et les petits spectateurs.

I.30.3

L'éveil

Les premières vingt minutes seront une forme contemplative à proximité des tout-petits et de leurs parents, dans une jauge réduite favorisant la qualité de la rencontre. La danse des interprètes Hyoung-Min Kim, Anuska Von Oppen et Malgven Gerbes, telle une exploration en moments de solos, duos et trios, fera découvrir la scénographie, mettant successivement en exergue formes, rythmes, sons, lumières, contrastes, nuances, visible, invisible, mouvement des pensées, intuition, poésie silencieuse, jeux de causalités. Les très jeunes enfants sont particulièrement sensibles au rythme, à la mélodie, au chant. La percussionniste Robyn Schulkowsky apportera humour, énergie, inventivité et délicatesse musicale, stimulant l'ouïe des enfants comme de leurs parents. Un temps d'éveil sensoriel du tout-petit, éveil de sa curiosité, de ses émotions, et un temps de partage d'égal à égal avec son parent.

I.30.4

Interactivité, jeux et témoins complices

Au moment où les interprètes décrocheront des éléments du sol, invitant les jeunes enfants à les rejoindre sur le tapis, à se déplacer sur l'espace scénique¹⁵⁶, à interagir avec eux et les éléments de la scénographie, nous assisterons sûrement à une scène-témoin faite de comportements surprenants : hésitations, observations, temps de

réflexion, puis prise de décision, investissement de l'espace dans un langage du corps des plus complexes. C'est en partant d'une observation précise de ce type d'expérience, des moments de réflexion et d'action chez les plus jeunes, que Shifts souhaite créer cette pièce, pour « zoomer » sur la façon dont les orientations se façonnent chez les très jeunes enfants. Il est fascinant d'être témoin de la compréhension innée de l'être humain dans les prémices de son existence, de ses réactions spontanées et créatives aux formes, sons, rythmes, émotions, pensées, aventures, à l'inconnu. Et si tout était déjà là ? Si le chemin vers le spectateur ne consistait pas à éduquer le regard, mais tout simplement à le préserver tout au long de sa croissance ?

Le projet débute sous forme d'immersion, avec observations, interviews, tests de formes chorégraphiques progressives, dans des crèches françaises et en dialogue avec les théâtres et la Caisse d'allocations familiales, en Normandie, Avignon, Paris et d'autres villes invitant le processus de création, sans oublier un cheminement en miroir en Allemagne, en « Kita »-crèches et « Familien Zentrum » (centre des familles) à Berlin. Nous n'excluons pas les démarches *in situ* dans les parcs, lieux de toutes les rencontres parents-enfants. Nous bénéficierons de l'expertise et de l'expérience des éducatrices et éducateurs de ces pédagogies alternatives et du dialogue avec les familles, afin de nous rapprocher de leurs modes de « holding ».

Nous souhaitons par ailleurs approfondir les concepts d'éducation prônés dans les pays scandinaves (tels qu'évoqués dans le film *Demain*, de Cyril Dion et Mélanie Laurent), afin de compléter ces perspectives par un tiers regard. Des représentations-test auront lieu en crèche, en première section de maternelle, au sein de la CAF et des « Familien Zentrum » allemands, mais également dans des théâtres, comme, à Paris, la Maison des pratiques artistiques amateurs (intérêt mutuel confirmé, discussions en cours), en Normandie au Volcan – Scène nationale du Havre (intérêt artistique mutuel confirmé, nouvelle rencontre à venir), au Phare-CCN du Havre lors du festival « Phare en famille 2019 » (confirmé), au CDCN-Les Hivernales d'Avignon dans le cadre d'une collaboration entre Shifts et des experts de la toute petite enfance, et en vue d'une première aux Hivernales/HiverÔnomes d'Avignon 2020, ainsi que dans des théâtres conventionnés jeune public tels que le Très Tôt Théâtre à Quimper ou le théâtre de Coutances en Normandie (rencontres en cours et à venir).

I.30.5

La création augmentée

Shifts a toujours à cœur de partager sa recherche et ses découvertes à tous les niveaux possibles de rencontre. Le terme « création augmentée » suggère les déclinaisons de partages par la pratique et le dialogue autour de la création. Enrichissant la communication avec le public, les parents et les institutions culturelles, une publication synthétisant nos axes de recherches et découvertes en textes et images sera partagée. Un blog suivant les étapes du projet sera mis en ligne afin de rendre le processus accessible, au fur et à mesure, aux personnes intéressées.

Un court métrage documentaire permettra de retracer certains moments phares du projet. Des ateliers d'exploration et de mobilité des tout-petits accompagnés par les parents et/ou accompagnateurs pédagogiques auront lieu.

I.31 L'exigence au service des enfants: l'opéra Bambino - International

Liam Paterson, compositeur, et Phelim McDermott, metteur en scène

Une initiative inspirante d'artistes qui ont su créer une œuvre exigeante pour un très jeune public et ses parents.

Cette création a étudié l'enfant et son mode communicationnel pour proposer un opéra avec un récit adapté au développement de l'enfant

- une approche au cœur des attentes de l'ECA-LEP.

L'opéra *Bambino*, long de quarante minutes, a été créé par le metteur en scène britannique Phelim McDermott – qui vient de monter *Così fan tutte*, de Mozart, au Met –, sur une musique de Liam Paterson. Il raconte l'histoire de l'oiseau Uccellina (Charlotte Hoather), qui, triste de ne pas avoir de petit, construit quand même un nid, avant que naisse par magie Pulcino (Timothy Connor). Uccellina découvre alors un poussin bien plus grand qu'elle ! Elle lui montrera le monde et l'aidera à développer ses sens, jusqu'à ce que, inévitablement, elle réalise que sa progéniture doit voler de ses propres ailes et quitter le nid. C'est un véritable opéra, avec une ouverture, des actes, une histoire et toute l'exigence que réclame ce genre de performance.

« Tout a commencé quand, en partant de chez moi, j'ai attrapé une petite peluche appartenant à ma fille et qui reproduit le chant d'un oiseau quand on appuie dessus, explique Phelim McDermott. Ce jouet et ce son ont été le point de départ de la pièce. Puis je me suis rendu compte que les bébés réagissaient très bien au chant lyrique. La puissance des voix résonne dans tout leur corps, exactement comme pour un adulte¹⁵⁷. » De son côté, Liam Paterson s'est penché sur plusieurs travaux de recherche pour identifier les capacités auditives des bébés et les schémas sonores qui les font le plus réagir : « J'ai intégré tout cela dans ma partition pour avoir le maximum d'interactions avec les enfants. Je me suis vraiment mis dans la peau d'un bébé pour imaginer tout cela, c'était un processus de création très amusant. J'ai également créé volontairement des espaces dans la partition, pour laisser le temps aux rires ou à l'excitation – forcément sonore – des bébés. Ainsi, à la moitié du spectacle, les deux chanteurs babillent et improvisent en fonction des réactions du jeune public. » Le tout au rythme des percussions et du violoncelle, ce qui donne probablement le gazouillis le plus musical jamais produit !

Cette part de l'enfant gazouillant, et donc participant au spectacle, prend en compte le fait qu'on ne peut

pas demander à un enfant en si bas âge de rester assis tranquillement et en silence. Les bébés sont donc libres de gambader au gré de leurs envies, et la mise en scène a été pensée pour cela : « Nous installons des petits bancs et tout un tas de coussins pour que les enfants puissent être par terre s'ils le souhaitent. Ils commencent généralement sur les bords de l'espace, puis, prenant de l'assurance au fur et à mesure du spectacle, ils s'avancent doucement vers le centre et les chanteurs. C'est comme un petit voyage pour eux ! » explique Phelim McDermott. Seule restriction : il est défendu de toucher les instruments, qui sont donc placés en hauteur, sur une estrade, hors de portée de ces petites mains potelées et vraiment baladeuses.

« Nous avons voulu une mise en scène très traditionnelle et baroque, pour que cela ressemble le plus possible à un opéra. Le décor est inspiré du plafond d'une église italienne du XVI^e siècle, avec un ciel bleu et des nuages. Les enfants qui assistent au spectacle figurent les chérubins », précise McDermott, qui avoue que, à sa plus grande surprise, les bébés restent très attentifs et concentrés pendant les trente-cinq à quarante minutes que dure la représentation.

« L'opéra est une forme d'art très sérieuse, et j'aime beaucoup l'idée d'y conduire un public de si petits bébés. C'est une chance unique pour eux, et cela peut commencer à nourrir une culture qui peut les suivre en grandissant », s'enthousiasme Patterson.

Produit par le Scottish Opera, ce spectacle est destiné aux « mélomanes » de 6 à 18 mois. *Bambino* est venu se produire en France un an après son succès en Grande-Bretagne. Il doit bientôt se produire au Metropolitan Opera de New York.

Nous retenons ici l'effort de créer un spectacle exigeant pour les très jeunes enfants et l'impact positif tant au niveau de l'éveil du tout-petit que de l'accompagnement de ses parents, invités à l'inscrire dans une dimension culturelle qui porte son développement.

I.32 Charleroi, la ville «bébés admis», le festival Pépites, l'Art et les tout-petits et le Théâtre de La Guimbarde unissent leur passion pour les plus petits et leurs parents

Belgique

Cette initiative est inspirante par son projet collectif et citoyen qui s'appuie sur l'approche culturelle et artistique adressée aux plus petits et à leurs parents, et, au-delà, à l'ensemble des générations. L'ambition de devenir une ville «bébé admis» est au cœur de notre réflexion sur l'ECA-LEP.

Le festival Pépites, l'Art et les tout-petits organise, en collaboration avec de multiples partenaires, dont la ville de Charleroi et ses services de la petite enfance et de la culture, ainsi que le Théâtre de La Guimbarde, des spectacles à Charleroi, mais aussi dans toute la Wallonie. «Cet événement permet au grand public de découvrir des spectacles belges et étrangers destinés à la toute petite enfance et de prendre conscience de la vitalité de cet art en pleine éclosion. C'est un énorme boulot, mais cette initiative prend tout son sens au niveau de la démarche qui est la nôtre¹⁵⁸», insistent les membres de cette compagnie professionnelle lors d'un point presse. Depuis plus de quarante ans, cette troupe de passionné(e)s, qui a initié la création théâtrale à destination des tout-petits en Belgique, qui est membre de la CTEJ et de l'ASSITEJ Belgique et membre fondateur de Small Size, réseau européen de diffusion de spectacles pour enfants de 0 à 6 ans soutenu par la Commission européenne, sillonne les routes belges et étrangères avec son projet collectif et citoyen.

«Bien au-delà des représentations, le festival se veut un lieu de réflexion sur le sens de la culture pour les tout-petits. Il réunit toutes les personnes qui entourent les bébés et sont intéressées par l'art à la crèche, notamment les puéricultrices et les élèves puéricultrices, auxquelles sont proposés des ateliers artistiques. Amener le tout-petit vers le spectacle vivant n'a de sens, selon nous, que si son "accompagnateur" se sent à part entière conscient que l'art est producteur de sens pour lui aussi. Notre démarche est donc aussi, en effet, citoyenne : c'est l'éveil culturel du plus grand nombre. La rencontre des artistes et des professionnels de la petite enfance autour de la création pour les tout-petits, c'est l'essence même du festival.» Il s'agit de l'unique manifestation de cette ampleur à l'échelle de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

«Le festival sera à l'image de l'affiche : belle et colorée, souligne de son côté l'échevin Mohamed Fekrioui. Nous sommes heureux d'y collaborer. Il vient renforcer l'offre culturelle de la Ville envers les tout-petits, mais aussi donner l'occasion de mettre à l'honneur les démarches artistiques menées dans les crèches de la ville de Charleroi depuis plus de quinze ans.» La ville est d'autant plus impliquée que le théâtre présente ces spectacles depuis plus de quinze ans.

Au programme de sa 17^e édition de 2018, la ville de Charleroi a accueilli huit spectacles venus de France, d'Italie, du Danemark, du Burkina Faso et de Belgique, spécialement conçus pour les enfants de 0 à 6 ans. Des ateliers parents-enfants ont permis aux parents de vivre des moments uniques avec leur bébé. Mais ce sont aussi des formations pour les professionnel.le.s de la petite enfance et les étudiant.e.s en puériculture qui ont vu le jour. «Pendant neuf jours, nous proposons un parcours artistique jalonné d'instant magiques et inédits.»

C'est la deuxième année d'affilée que Pépites a pris l'air en participant à la journée «Charleroi, Ville bébés admis». «Une journée intergénérationnelle à la puissance 10, entièrement gratuite», précise M. Fekrioui. En effet, les familles ont pu bénéficier d'une kyrielle d'animations en tout genre pour les 0-99 ans. Pour l'occasion, une installation géante de ballons multicolores permettant d'explorer, d'escalader, de poser, de grimper a été pensée, ainsi qu'une Vespaqua à roulettes et une terrasse bain de pieds invitant les petits baigneurs et les petites baigneuses à sauter, nager et rigoler pour partager ce temps de convivialité artistique.

I.33 Reggio Emilia et son regard sur l'enfant comme citoyen actif et moderne de la ville¹⁵⁹

Italie

Cette initiative est inspirante par son regard sur l'enfant, le fait de le reconnaître dans sa place de sujet, la volonté de l'inscrire comme acteur de la vie sociale et culturelle. En prenant en compte l'enfant dans son rapport au monde, l'initiative pédagogique de la ville de Reggio Emilia interroge l'accès aux savoirs à travers un modèle d'apprentissage qui place en son centre l'éveil de l'enfant, l'écoute et la relation.

La ville de Reggio Emilia, dans le nord de l'Italie, peut se vanter de disposer du premier centre municipal de la petite enfance. Depuis 1964, des milliers de personnes visitent la ville chaque année, et, depuis 1981, elles s'intéressent à l'exposition «Les cent langages des enfants».

Reggio Emilia est une ville qui compte 33 centres pour jeunes enfants, certains consacrés aux 0-3 ans et d'autres aux 3-6 ans, des centres de la petite enfance soutenus par la municipalité, et donc fruit du gouvernement local démocratique. Reggio Emilia, c'est un creuset de la pensée démocratique, pénétré de valeurs culturelles, et qui a intégré les centres de la petite enfance dans l'espace social et politique. Loin d'être un modèle stable et immuable, Reggio Emilia est avant tout un lieu de questionnements, d'incertitudes, source de changements et d'innovations.

Loris Malaguzzi (1920-1994) fut le penseur pédagogique le plus influent à Reggio Emilia. Plus de vingt

158 Toutes les citations qui suivent sont extraites de la conférence de presse présentant le festival, disponible en ligne.

159 Section construite en s'inspirant des données d'*Enfants d'Europe*, n°6, février 2004. Version française éditée par *Le Furet, revue de l'enfance et de l'intégration*, et par l'Observatoire de l'enfant pour la communauté française de Belgique, «Grandir à Bruxelles».

ans après sa mort, il reste présent dans la manière dont la ville interroge sans cesse la complexité de la pédagogie. Pour cet homme hors du commun, la question est : « Quelle image avons-nous de l'enfant ? » Il n'hésite pas à répondre que, à ses yeux, l'enfant possède un potentiel extraordinaire ; c'est un enfant doué en attente d'un professeur doué. Il critique vigoureusement notre incapacité à reconnaître chez l'enfant ses ressources et son avidité à comprendre le monde qui l'entoure, que nous gâchons dès son entrée à l'école en le forçant à s'adapter, le faisant passer du statut d'enfant riche à celui d'enfant pauvre. Il pose ainsi d'emblée l'enfant comme sujet et questionne les concepts de connaissance et d'apprentissage. À ses yeux, l'apprentissage est constructif ; le sujet construit sa propre connaissance, mais toujours dans une relation démocratique avec les autres et dans un esprit d'ouverture à des points de vue différents, car la connaissance individuelle est toujours partielle et provisoire. L'apprentissage est un processus de construction et de mise à l'épreuve.

Pour ce pédagogue inspiré, tout le monde apprend tout le temps. Il faut alimenter les processus d'apprentissage de multiples façons pour que chacun se saisisse de la complexité de la pensée enfantine. Dans ce processus, un rôle important revient aux pédagogues et aux éducateurs expérimentés pour approfondir la compréhension de l'apprentissage. La fameuse métaphore de Malaguzzi sur « les cent langages de l'enfant » a incité la ville de Reggio Emilia à développer des ateliers où des langages visuels peuvent être utilisés dans le cadre du processus complexe de construction de la connaissance.

Reggio Emilia met au centre de l'apprentissage l'écoute et les relations, des valeurs culturelles ancrées dans les questions de la solidarité, de la démocratie et de la participation. Paola Cagliari¹⁶⁰ et ses collègues définissent la *participation* non pas simplement comme l'implication des familles dans la vie de l'école, mais comme une valeur, un trait d'identité de l'expérience tout entière, une certaine conception des personnes impliquées dans le processus éducatif et une certaine conception du rôle de l'école.

Bien entendu, Reggio Emilia n'est pas un modèle, mais une pensée inspirante à laquelle nous tenons dans ce rapport. Car elle montre comment on peut infléchir une démocratie en pensant l'enfant, élaborer une pensée politique et éthique en faveur du plus petit. Penser l'enfant reste un vecteur de solidarité, d'accessibilité, d'égalité, de mixité, de choix de pratiques cohérentes et constructives. Il faut aujourd'hui, dans les programmes de la petite enfance, imaginer une résistance afin de ne pas disparaître dans une conformité destructrice pour le grandir de nos enfants. Il y a de l'espoir dans ces villes qui ont su se distinguer, sans bruit, mais fermement. Elles y ont gagné, non pas pour les jeunes enfants uniquement, mais pour l'ensemble des citoyens. Nous appelons à cette créativité qui ouvre une nouvelle forme de possibilités humaines.

C

Les fondamentaux pour un schéma de politique publique en faveur de l'ECA-LEP

I. Quelles conditions pour un schéma de politique publique en faveur de l'ECA-LEP?

Le tour d'horizon des initiatives inspirantes que nous venons de proposer est source d'encouragement. Il démontre la richesse de nos territoires et la volonté du plus grand nombre de répondre aux besoins des tout-petits et de leurs parents.

Mais, parallèlement à ce tour de France à la recherche d'actions concrètes, nos multiples auditions, lectures de rapports, rencontres sur le terrain (professionnels de l'enfance, artistes, compagnies et institutionnels) ont révélé les nombreuses difficultés auxquelles sont confrontés tous ceux qui s'engagent sur l'ECA-LEP. Des entraves que nous avons relevées et qui nous ont permis de clarifier les fondamentaux porteurs d'une politique publique pérenne en faveur de l'ECA-LEP :

- ◉ Reconnaître le bébé comme un être de culture ayant des besoins d'accueil culturel – ce qui induit que la culture pour les tout-petits n'est pas du superflu
- ◉ Reconnaître le soutien à la parentalité par l'axe de l'ECA-LEP au regard de la place des parents comme premiers interlocuteurs de l'enfant – premiers médiateurs culturels
- ◉ Soutenir les professionnels de l'enfance, professionnels de proximité des familles, dans leur rôle en inscrivant l'ECA-LEP dans leur cursus de formation
- ◉ Prendre en compte les professionnels, tels les TISF, qui vont dans les familles et qui peuvent être porteurs d'initiatives d'ECA-LEP au domicile des parents
- ◉ Reconnaître la pluriculture comme reliant la santé et l'éveil et comme étant porteuse de la Santé Culturelle
- ◉ Soutenir les artistes et leurs créations, qui nourrissent l'enfant dans son mouvement d'humanisation – ce sont des partenaires incontournables pour l'ECA-LEP
- ◉ Reconnaître la médiation culturelle comme outil de l'ECA-LEP
- ◉ Donner aux associations culturelles les moyens financiers d'exister et de mener des actions durables
- ◉ Former les élus pour qu'ils donnent du sens à l'inscription de la culture dans les actions territoriales en faveur de l'ECA-LEP
- ◉ En finir avec les actions innovantes et penser la pérennisation des actions d'ECA-LEP dans une perspective de santé publique
- ◉ Accorder des budgets à un domaine central, l'ECA-LEP, pour la qualité des liens humains
- ◉ Créer une cartographie des ECA-LEP en vue d'améliorer l'équité territoriale

I.1 La culture pour les tout-petits, ce n'est pas du superflu: reconnaissance du concept de Santé Culturelle, reconnaissance du bébé comme être de culture

«N'est-ce pas un peu superflu?» s'entendent dire les artistes lorsqu'ils tentent de programmer leur spectacle pour les bébés. «Il y a tout de même plus important à faire», rétorque-t-on aux professionnels de l'enfance lorsqu'ils exposent leur projet artistique dans leur crèche. Les institutions incriminées sont nombreuses : culture, enfance, social – toutes ont un jour fait preuve de scepticisme face à des projets culturels pour les bébés et leurs parents. L'«utilité» que revêt le déploiement d'initiatives artistiques et culturelles pour les tout-petits est mise en doute. Un constat flagrant sur tout le territoire, qui démontre que l'éveil n'est associé ni à la santé, ni aux besoins premiers de l'enfant. L'éveil serait un plus, un luxe, même dans la vie d'un enfant, d'une famille, d'une crèche, d'un espace social, d'une RAM. Nous organisons la vie culturelle de notre société sans prendre en compte une part non négligeable des citoyens : les très jeunes enfants et leurs parents.

Si les musées essaient de réfléchir à un accueil des familles, si des régions se penchent tout au long de l'année sur des festivals à destination des plus jeunes, la question de la culture au quotidien n'est pas inscrite dans les programmes politiques actuels. Nous devons y remédier et reconsidérer nos certitudes, modifier nos paradigmes pour penser autrement notre rapport à la culture. Les enfants sont, sur cette question, nos guides. Leurs besoins fondamentaux sont les fondations de notre monde, de nos sociétés. Si la modernité aspire à « toujours plus », « toujours plus vite », nous devons pouvoir lui opposer une pensée radicale qui pose les limites que notre humanité réclame.

Notre société en mutation a donc plus que jamais besoin de ses artistes, ceux-là mêmes qui nous donnent de nouveaux repères tout en préservant notre humanité dans cette phase d'émancipation que nous vivons. Leurs projets pour nos enfants ont une visée politique et poétique qu'il nous faut écouter. Créer pour un enfant, c'est entendre ses besoins, répondre à son appétence et à son appel à entrer en relation. Penser à lui permet de prendre soin d'un continuum d'humanité qui commence dès l'attente de l'enfant et se poursuit toute la vie, jusqu'à l'âge adulte. Un continuum que les Directions régionales des affaires culturelles (DRAC) appellent également de leurs vœux en

notant que, « pour donner du sens à l'éducation artistique et culturelle, il faut en amont inscrire l'éveil dans les programmes de politique culturelle¹⁶¹ ». J'ajouterai : et prendre en compte sa dimension sanitaire en lien avec notre condition humaine, notre culture des liens.

Il y a de nombreuses années, après avoir assisté à la naissance d'un enfant bien-portant qui s'est ensuite laissé mourir psychiquement, j'ai réalisé la part vulnérable de notre humanité. Une vulnérabilité qui tient non seulement à notre condition néoténique et à la dépendance qui en découle, mais aussi et surtout à cette nécessité de mettre en route un désir d'être au monde. Cette réflexion complexe nous entraîne vers une part irrationnelle de notre être, comme nous l'avons résumé dans la phrase utilisée précédemment : « Il ne suffit pas de naître vivant pour être en vie. » C'est un appel pour que le tout-petit soit reconnu dans ses besoins fondamentaux, qui doivent être inscrits dans une Santé Culturelle.

Alors, rien de superflu dans une pensée qui cherche à nourrir culturellement le très jeune enfant, qui prend le temps d'accompagner le lien de l'enfant avec ses parents, qui approche la relation sur un mode sensoriel, esthétique, par la musique, le mouvement, les mots de la lecture, le spectacle vivant en général, qu'il soit fait de théâtre, de cirque, de marionnettes, d'expressions plastiques... Rien de très révolutionnaire, devrions-nous dire, dans l'idée d'inscrire le bébé comme un sujet de droit, un être de culture dont la santé repose sur notre capacité à l'éveiller et à donner du sens à sa vie. *Le sens par les sens* est un axe souvent étudié par les spécialistes de la psyché, qui ne cessent de nous rappeler que la pensée est corporelle, que le corps est pensée.

Des approches pédagogiques s'inscrivant directement dans la Santé Culturelle existent. Nous pourrions citer, parmi les plus célèbres, l'approche de Pikler Lóczy. Emmi Pikler a créé l'institut Lóczy, du nom de la rue de Budapest où elle s'est installée, défendant le respect du rythme de l'enfant et de la liberté de ses mouvements pour soutenir l'entrée du tout-petit dans la culture des mots. Une approche qui éveille le mouvement libre à l'origine de la pensée.

L'éveil culturel et artistique du tout-petit que défendent conjointement les artistes et les professionnels de l'enfance repose sur un regard sur l'enfant identique à celui d'Emmi Pikler : le respect de l'enfant dans son agir, dans son lien à son environnement, dans sa capacité à recevoir une nourriture sensible et esthétique. Une *posture de confiance* que nous devons avoir envers le tout-petit et son parent, et qui doit pouvoir s'infiltrer dans les relations de tous ceux qui ont, d'une manière ou d'une autre, à voir avec le travail avec les bébés. Le groupe « Nature¹⁶² », auditionné à deux reprises et inspirant par la capacité des participants à penser et agir ensemble, a souvent utilisé le mot « confiance¹⁶³ » pour répondre à ma question : « Qu'est-ce qui fait que cela marche ? »

« Quand l'ombilic se ferme, la bouche s'ouvre¹⁶⁴ », écrivait Bernard This dans les années 1970, offrant la plus belle image de notre culture, celle de l'enfant se préparant à devenir un être parlant.

Préconisation n° 25

La mission préconise de construire un schéma de politique culturelle en faveur de l'ECA-LEP en modifiant nos paradigmes pour penser autrement notre rapport à la culture. Les enfants sont nos guides pour la reconnaissance de la Santé Culturelle,, qui appelle à inscrire l'éveil dans nos programmes de santé.

I.2 Les parents: des acteurs incontournables

L'adulte qui devient parent est à jamais transformé. Les paroles de parents recueillies dans l'espace public, dans les médias, dans les travaux scientifiques, dans nos propres consultations, témoignent de leur désir d'apporter le meilleur à leur enfant. Dans cette volonté d'être de « bons parents », ils déploient une énergie chaque jour renouvelée qui les conduit à une tension au quotidien. Le « faire bien, faire vite » est au cœur de leur vie de parents modernes.

Le site Familylab.fr évoque le « défi » d'être parent par la métaphore de la natation : « Devenir parent, c'est un peu comme être jeté au milieu d'une piscine sans avoir la moindre connaissance en natation. Rien d'étonnant à ce qu'on respire avec joie quand on arrive à garder la tête hors de l'eau ! Rien d'anormal non plus à ce qu'on boive régulièrement la tasse ou à ce qu'on touche parfois le fond pour remonter ensuite à la surface. » Cette métaphore du « plongeon dans la parentalité », avec ses effets et ses problématiques, a été d'une certaine façon entendue par nos politiques publiques, qui ont développé des axes de travail autour de ce que nous appelons désormais le *soutien à la parentalité*. Une approche qui appelle une attention à la construction structurelle de la parentalité (voir Partie A, chapitre II.3, « La filiation »), mais aussi à sa construction contextuelle au regard des mutations que nous vivons et de leurs répercussions sur la famille.

La Stratégie nationale de soutien à la parentalité 2018-2022 que le ministère des Solidarités et de la Santé vient de publier rend compte de la volonté de l'État de s'engager auprès des familles. Cet axe de travail qui mobilise de nombreux acteurs est conçu comme un levier essentiel de prévention globale et universelle dans de multiples domaines. Représentants des services de l'État, des collectivités territoriales, de la branche famille et du secteur associatif ont été interpellés pour élaborer une stratégie articulée autour de huit axes majeurs à partir des préoccupations parentales énoncées.

Notre mission observe que cette nouvelle stratégie demande à être prolongée afin d'intégrer un volet oublié et central de l'ECA-LEP. Vecteur de prévention qui reconnaît le parent comme premier interlocuteur de son enfant, mais surtout volet qui associe la santé

161 Auditions DRAC à Nantes.

162 Réuni par Vincent Vergone, sculpteur, et autour de lui.

163 Introduit la première fois par Maya Gratier.

164 Bernard This, *Naître*, Aubier-Montaigne, 1972.

et la culture dans une reconnaissance de notre condition humaine. Le XXI^e siècle – plus précisément, les parents du XXI^e siècle – attend de ces politiques un engagement fort, ambitieux, qui pense le monde d’aujourd’hui avec sa réalité et avec cette part culturelle. « On ne changera pas le monde si l’on ne transforme pas les imaginaires¹⁶⁵. »

Et les parents réclament une présence de l’État à leurs côtés. Les mères et pères que je rencontre chaque jour sont en attente d’une présence, de paroles, de moments partagés, de communions fraternelles. Derrière des revendications multiples, l’appel des mouvements de citoyens repose avant tout sur une reconnaissance de leur être, une protection de leur dignité, de l’estime d’eux-mêmes, c’est-à-dire de la « santé » de leur être. Pour tous ces parents, anxieux, vivant des relations sociales, amicales, familiales, conjugales souvent tendues, l’attente est grande d’être entendus. Il n’y a donc pas lieu de réserver le soutien à des quartiers dits prioritaires. La demande d’aide vient de tous. Créer des lieux où chacun peut se rendre sans stigmatiser tel ou tel quartier est une de mes aspirations de professionnelle de la famille depuis des décennies. Si nous voulons la mixité sociale et l’égalité, nous devons montrer l’exemple et accepter de réunir les parents dans un espace qui leur est consacré. Le projet d’« espaces ressources de la famille¹⁶⁶ », qui verra le jour en 2019 à Paris sous l’égide de la Fédération des Pâtes au Beurre, souhaite répondre à cette nécessaire mixité sociale.

En 2009, dans *Pourquoi l’égalité est meilleure pour tous*, Richard Wilkinson et Kate Pickett soutenaient une thèse simple, résumée en introduction de leur ouvrage de 2019 qui en constitue une sorte de suite : « Les habitants de sociétés marquées par de profonds écarts de revenus entre riches et pauvres ont beaucoup plus de chances que ceux de sociétés plus égalitaires de souffrir d’un large éventail de problèmes sanitaires et sociaux. » Les éléments de preuve qui étaient présentés suggéraient clairement que l’inégalité a des effets psychologiques majeurs et qu’un grand nombre de ces problèmes découlent d’un stress social accru. Ainsi, nos sociétés occidentales marquées par des inégalités sociales fortes doivent comprendre que, pour cette raison notamment, elles ont une moins bonne santé globale. Le stress concerne l’ensemble de la population, et pas uniquement les plus démunis : « La plus surprenante de nos découvertes fut sans doute que l’inégalité affecte la très grande majorité de la population, et non pas seulement une minorité pauvre. Parce que l’inégalité affecte tout le monde, les problèmes sanitaires et sociaux présentent des différences de gravité frappantes d’une société à l’autre. Ainsi, en matière de maladies mentales et de mortalité infantile, les taux sont deux ou trois fois plus élevés dans les sociétés inégalitaires. Ils sont jusqu’à dix fois plus élevés en ce qui concerne les grossesses précoces, les incarcérations ou encore – d’après certains travaux – les homicides¹⁶⁷. »

165 Édouard Glissant.

166 Soutenu par les Fondations Niarchos, Fondation Arsène, Fondation l’Abbé, Fondation de France. Ces lieux comprennent plusieurs espaces de soutien : un accueil « Pâtes au Beurre », un espace d’éveil culturel et artistique, un lieu de réflexion et de formation pour les professionnels et une bibliothèque pour les parents.

167 Richard Wilkinson et Kate Pickett,

Les auteurs en appellent ainsi à un projet de « société meilleure » et proposent de « placer en son cœur l’objectif d’égalité, garant de relations sociales de qualité ». La question de la relation et de sa qualité doit pouvoir entrer dans un programme politique à destination des familles. Notre expérience et notre expertise nous incitent à considérer les besoins d’éveil du petit humain comme un vecteur pour « prendre soin » de lui, de ses parents, du lien qui les unit. Notre mission s’inscrit comme force de proposition.

- ⊙ Énoncer une politique publique d’ECA-LEP répond directement aux attentes d’une société en mutation et des parents d’aujourd’hui. Voici ses piliers :
- ⊙ Une politique d’égalité pour l’ensemble des parents
- ⊙ Prévention de la santé globale de l’enfant : Santé Culturelle, santé des liens
- ⊙ Prévention par la fortification des identifications à l’enfant, de l’empathie, de l’accordage affectif, des fonctions de contenance, source de santé relationnelle
- ⊙ Lutte contre la discrimination
- ⊙ Une politique en faveur de la mixité sociale et culturelle
- ⊙ Facteur d’intégration des enfants porteurs de handicap au regard de la capacité du tout-petit à interchanger ses sens
- ⊙ Accueil de toutes les compositions familiales sans distinction aucune
- ⊙ Rappelons que la construction identitaire du tout-petit commence avec ses parents qui sont les piliers de sa construction. Il est donc essentiel de se préoccuper des conditions d’attente de l’enfant, de son accueil et de son développement en vue de prendre soin de son appétence à entrer dans notre culture. Et la culture est un lieu de transmission et de récits, mais aussi d’expériences humaines partagées en premier lieu avec les parents.

Préconisation n°26

La mission préconise d’inscrire dans la Stratégie nationale de soutien à la parentalité 2018-2022 un neuvième axe, celui de l’ECA-LEP. Un axe qui prendrait en compte les besoins fondamentaux des processus d’humanisation que porte la relation parents-enfant.

I.3 Les parents et la Protection maternelle et infantile

Parmi les nombreuses institutions où les parents peuvent se rendre pour être accueillis dans leur parentalité naissante, la PMI occupe une place privilégiée. Service départemental placé sous l’autorité du président du conseil départemental, elle est chargée d’assurer la protection sanitaire de la mère et de l’enfant jusqu’à 6 ans. L’accueil et toutes les consultations sont gratuits, ce qui

Pourquoi l’égalité est meilleure pour tous, Les Petits Matins, 2013. Richard Wilkinson et Kate Pickett, *Pour vivre heureux, vivons égaux!*, Les Liens qui Libèrent, 2019.

en fait un espace pour les familles placé sous le signe de l'accessibilité, de l'égalité, de la solidarité. Aujourd'hui, les PMI ont aussi un rôle de prévention et d'accompagnement des parents et futurs parents, et sont orientées vers le soutien à la parentalité grâce aux activités qu'elles proposent aux parents et aux enfants. Elles ont une mission de conseil, aidant les parents, en particulier les mères, à prendre confiance en elles.

Certes, ce n'est pas l'objectif premier de la PMI, qui, en soixante-dix ans, a connu une profonde transformation, suivant le cours des mutations familiales et sociales. L'histoire de la PMI commence dans l'après-guerre, à une période où les répercussions du conflit sur l'état physique et la santé des personnes étaient flagrantes. Ainsi, 60% des adultes avaient subi une perte de poids, et on observait des problèmes de croissance chez un enfant sur trois. La survie du nouveau-né a été pendant tout l'après-guerre un objectif prioritaire. Plus généralement, l'accent était mis sur la protection des femmes enceintes, des jeunes mères venant d'accoucher et des enfants jusqu'à l'âge de 6 ans. À cet effet, des visites pré- et postnatales ont commencé à être programmées et la surveillance des enfants s'est structurée, de même que l'information sanitaire fournie aux femmes.

Le 6 juillet 1964, premier tournant: une loi est adoptée qui prévoit que la Protection maternelle et infantile (PMI) soit rattachée à chaque département. La volonté des années 1970 est de lutter contre la mortalité périnatale, mais aussi de réaliser le dépistage et la prévention des handicaps psychiques, sensoriels et moteurs.

Il faut attendre décembre 1989 pour que soient pensés plus largement la protection et la promotion de la santé de la famille et de l'enfance, ainsi que le repérage et le soutien des groupes dits «vulnérables». Associée à cet objectif de santé publique, la PMI se voit charger d'évaluer les demandes d'agrément pour le statut d'assistante maternelle par le biais d'entretiens individuels, d'une visite au logement de la personne et d'une rencontre avec le conjoint. S'ajoutent à cela le suivi des assistantes maternelles agréées et la vérification régulière du respect des conditions d'agrément.

Depuis 1989, donc, les responsabilités de la PMI en termes de santé physique et psychique se sont multipliées. Les équipes subissent un rythme effréné et ont de moins en moins de temps pour parler des familles qu'elles reçoivent. Les questions de maltraitance ou de suspicion de mauvais traitements sont au cœur de leurs préoccupations, sans qu'aucune formation de qualité ait été pensée à cet effet. Je reçois chaque semaine des appels de professionnels de PMI nous faisant part de leur désarroi face à leur charge de travail et au peu d'espace dont ils disposent pour évoquer des situations familiales de plus en plus complexes.

Dans de telles conditions, il est évident que le soutien à la parentalité dans ces espaces ouverts aux familles prend tout son sens. Mais il demande à être pensé, structuré et adapté à ces lieux où les parents peuvent rencontrer d'autres parents pour échanger, partager et nourrir des liens sociaux. Beaucoup de mères, en particulier, témoignent se sentir démunies dans la relation à leur enfant et ne sont pas toujours en mesure d'entendre des conseils de santé qui leur échappent. Par ailleurs, en tant que professionnelle de terrain depuis trente-cinq ans, nous pouvons constater à quel point les

jeunes parents se sentent insécurisés dans le lien à leur enfant. Ce sentiment de ne pas être à la hauteur, de ne pas répondre aux attentes d'une société exigeante ayant normé le lien parents-enfant, se retrouve dans tous les milieux sociaux. Les parents d'aujourd'hui vivent des sentiments de solitude liés non pas à un isolement social, mais à une impossibilité de révéler leurs émotions à l'égard de leur bébé.

La question de notre capacité collective à accueillir l'ambivalence est aujourd'hui bannie. La psychologie dite positive, la communication dite sans violence ont échoué dans leurs messages. Les parents ont le sentiment profond que seules les pensées positives peuvent se partager. Dès qu'ils se sentent en difficulté, ils se replient sur eux-mêmes et s'isolent, comme s'il était devenu honteux de douter, de ne pas savoir, de ne pas éprouver que de l'émerveillement face à son enfant. Notre inquiétude est grande face à ce constat, et le rôle de la PMI comme espace de partage offrant un regard aidant, et non jugeant, est central en vue de prévenir les violences ordinaires en famille.

À l'heure de conclure notre rapport, nous avons pu nous entretenir avec Mme Peyron, députée, nommée pour une mission chargée d'évaluer la politique de la PMI. Nous avons échangé sur l'importance de l'ECA-LEP dans les salles d'attente et le rôle de cet axe en termes de prévention pour le lien parents-enfants. Mme Peyron nous a confirmé son souhait d'inscrire dans sa mission l'intérêt d'évoquer l'ECA-LEP comme une préconisation à retenir.

L'ECA-LEP pourrait en effet tenir une place non négligeable dans le soutien à la parentalité en PMI, permettant de prendre soin et des parents en attente d'attention, et des enfants en attente d'éveil. Les salles d'attente de PMI constituent à ce titre un espace-temps favorable à des organisations en faveur de l'ECA-LEP et s'insèrent dans les questions de santé publique.

Préconisation n° 27

La mission préconise que soient systématiquement associées dans les PMI les missions sanitaires et culturelles. Il s'agit d'organiser dans chaque salle d'attente de PMI l'accueil d'interventions d'ECA-LEP afin de soutenir les parents et de participer à l'éveil de l'enfant. Les lecteurs et lectrices professionnels sont, sur ce plan, des acteurs privilégiés.

I.4 Les professionnels de l'enfance

I.4.1

Statut et formation

Les différents professionnels du champ de la petite enfance occupent une place centrale dans les besoins de soin et d'éveil des très jeunes enfants. Leurs parcours sont très variés, et leurs cursus et le contenu de leur formation dépendent de différents ministères (Santé, Affaires sociales, Éducation nationale). Les formations sont organisées dans différentes institutions allant du ministère aux académies en passant par le secteur hospitalier, toutes proposant des modules autour du soin, de l'éducation, du travail social.

Le diagnostic réalisé par Sylviane Giampino dans son rapport « Développement

du jeune enfant, modes d'accueil, formation des professionnels», remis à Madame la Ministre, Mme Laurence Rossignol, le 9 mai 2016, est particulièrement complet. Nous avons relevé quelques-uns des points consacrés aux professionnels de la petite enfance pour enrichir notre réflexion dans le cadre de notre mission.

Diagnostic d'un manque de professionnels, d'assistantes maternelles et de personnel EAJE. Chez les assistantes maternelles, l'observation de la pyramide des âges révèle qu'un tiers de ces professionnelles seront à la retraite d'ici à 2020. La pénurie s'explique par le manque de places dans les écoles de formation d'éducateurs de jeunes enfants, d'infirmiers et d'auxiliaires de puériculture, des coûts élevés, des modes de recrutement pas toujours adaptés, une carrière peu valorisée du fait du manque de perspectives d'évolution, avec des métiers très cloisonnés.

Nécessité d'une montée en compétence et en qualification des professionnels en réponse au haut niveau d'exigence de la société et de la famille. Cette attente est contrariée par le constat depuis une quinzaine d'années, sur le terrain, d'une perte de transmission des connaissances relatives aux fondamentaux du développement de l'enfant. *La mission de Sylviane Giampino préconise ainsi de re-fortifier la connaissance du développement de l'enfant, avec une prise en compte de l'évolution des savoirs et leur adaptation à l'actualité de la condition du jeune enfant, et de former aux méthodes de travail qui ne séparent pas le soin, l'éducatif, le relationnel et l'affectif. L'idée est que plus les professionnels auront de connaissances, moins ils seront normatifs et pressés, et plus ils pourront faire confiance à l'élan vital et mental des enfants.*

Nécessité de consolider une identité professionnelle commune afin de favoriser les mobilités professionnelles ascendantes, très rares aujourd'hui. La mission de Sylviane Giampino préconise donc de « garantir l'efficacité des passerelles d'un niveau à l'autre des diplômes des métiers de la petite enfance ».

Nécessité de constituer une base commune pour former les professionnels de l'accueil de la petite enfance. Ce socle commun réunirait une conception renseignée et actualisée des enjeux du développement du très jeune enfant, les particularités des relations et des positions asymétriques et convergentes entre le mode d'accueil et les parents, les attitudes professionnelles et les fonctionnements des structures d'accueil. L'objectif de ce cadre commun de référence pour l'ensemble des métiers de la petite enfance, construit autour d'une conception démocratique de l'accueil, serait, comme le soulignent les participants de la mission, « de décloisonner l'ensemble des professions sans gommer leurs spécificités ». Il s'agit bien là de créer des passerelles, des liens, et de confirmer le sentiment d'appartenance à une même profession, celle de l'accueil de la petite enfance, et non pas de fondre les professionnels dans un nouveau métier.

Nécessité de faciliter l'accès aux formations initiales des métiers de la petite enfance pour répondre à la pénurie de professionnels des modes d'accueil. Il s'agit de créer des places de formation initiale plus nombreuses et mieux valorisées. Il est important aussi de valoriser la mixité, car, aujourd'hui, 99% des salariés d'EAJE sont des femmes et seulement 3,9% des éducateurs sont des hommes.

L'accueil individuel chez une assistante maternelle est un mode d'accueil très présent aujourd'hui. L'assistante maternelle – qui a aujourd'hui un statut de salariée, les parents étant des employeurs – est prioritairement une femme, ayant pour objectif initial de concilier vie privée et familiale et emploi. De nos jours encore, il n'est pas toujours possible d'avoir une visibilité sur le niveau de professionnalisme des assistantes maternelles, et nombre d'entre elles exercent dans la solitude. Mais une évolution sociologique est à noter : on commence à voir des jeunes femmes se lancer dans cette activité professionnelle en cherchant à l'exercer différemment, en s'associant avec d'autres autour de projets, en se regroupant pour lutter contre l'isolement.

À ce sujet, il est important d'évoquer l'existence des relais d'assistantes maternelles (RAM). Les RAM ont été créés en 1989 à l'initiative de la Caisse nationale des allocations familiales (CNAF) dans le but d'accompagner les assistantes maternelles, qui représentent le premier mode d'accueil en France. Mais il a fallu attendre 2005 pour que les RAM et leurs missions soient reconnus dans la législation. Ils ont pour gestionnaires des collectivités territoriales, principalement des communes, mais aussi des associations, et sont accessibles gratuitement. En général, on trouve à leur tête un éducateur de jeunes enfants (EJE) ou une infirmière-puéricultrice.

Au départ, les RAM avaient deux grands objectifs : le soutien et l'accompagnement des assistantes maternelles, avec en arrière-plan une volonté de les sortir du travail au noir. En 2011, la CNAF a élargi leurs missions. Désormais, ils sont ouverts aux gardes d'enfants à domicile (les auxiliaires parentales) pour qu'elles bénéficient du même effort de professionnalisation et de mise en valeur de leur métier. C'est pourquoi on les appelle souvent, dans les grandes villes, RAM/RAP (relais auxiliaires parentales).

Les assistantes maternelles reçoivent, avant toute formation, un agrément délivré par une commission de professionnels de PMI qui procède à une évaluation du candidat et de l'adéquation de son logement. Pour améliorer l'homogénéité de cette démarche sur l'ensemble du territoire, un référentiel fixe les critères¹⁶⁸.

Ensuite, une formation obligatoire initiale de 120 heures est proposée, dont la moitié est effectuée avant l'accueil du premier enfant et l'autre moitié dans les deux ans qui suivent. En complément, il est demandé aux assistantes maternelles de présenter l'unité 1 du CAP petite enfance dans les cinq années qui suivent l'agrément, et ce dans la volonté d'encourager une montée en compétence, mais aussi d'établir une passerelle vers d'autres professions de la petite enfance.

La mission de Sylviane Giampino formule un certain nombre de préconisations pour l'accueil individuel :

- ◎ Allonger la formation initiale obligatoire des assistant.e.s maternel.le.s en vue de l'obtention du CAP petite enfance, et lui adjoindre un stage en structure collective de l'enfance ou auprès d'une assistante maternelle pour simplifier l'accès à d'autres formations ou orientations vers les structures collectives.
- ◎ Améliorer la formation continue par une

réglementation. Pour tenir compte de la spécificité de l'accueil individuel, la mission préconise que les parents-employeurs, les services publics, les organismes gestionnaires et intermédiaires quand ils sont présents, s'impliquent tous les trois dans la mise en œuvre d'une telle obligation. En pratique, il s'agirait pour les parents de libérer les assistantes maternelles pour leurs formations types, avec des contenus définis par journée.

- ⊙ Poursuivre l'élargissement des missions des RAM en lien avec les services de PMI pour faciliter la mise en place de la formation continue des assistantes maternelles.
- ⊙ Faire des RAM le pivot de la professionnalisation des assistantes maternelles et expérimenter de nouvelles missions pour les RAM. Toutefois, s'il est nécessaire de sensibiliser les assistantes maternelles sur l'importance des RAM, il n'est pas envisagé dans la mission de faire de la fréquentation des RAM une obligation.

En ce qui concerne les auxiliaires parentaux, qui interviennent dans le cadre de gardes à domicile simples ou partagées, ils n'ont aucune obligation de diplôme et de formation, et aucun contrôle n'est assuré sur leur profession. La mission de Sylviane Giampino préconise de professionnaliser les auxiliaires parentaux et, sans nier les différences entre ces situations, de s'inspirer des démarches prévues pour les assistantes maternelles.

I.4.2 Les professionnels de l'enfance et l'ECA-LEP

Nous souscrivons à l'ensemble des préconisations de la mission de Sylviane Giampino sur la question des professionnels de la petite enfance et de leur formation. Nous proposons que notre mission sur l'ECA-LEP vienne renforcer et soutenir par des arguments théoriques et scientifiques les propositions de son rapport.

Le professionnel de l'enfance permet aux parents d'être soutenus, accompagnés et rassurés sur le développement de leur enfant. Il a un rôle de proximité majeure que nous souhaitons encourager et solidifier par ce vecteur de santé que propose l'éveil. Le parent, premier médiateur culturel de l'enfant, a en effet besoin de cette approche dans le lien à son enfant, tout particulièrement quand ce lien est vulnérable.

Le rapport au sensible et à l'esthétique de l'enfant appartient au socle de son « grandir », en écho à la place de ses parents et à leur fonction dans son développement harmonieux. C'est une base incontournable qui va nourrir l'enfant et le soutenir dans sa découverte du monde. Une découverte qui passe par des liens étroits entre le corporel, le sensoriel, l'émotionnel, l'affectif, le relationnel, le cognitif, le moteur. Les jeunes enfants, dès la naissance, aiment être dans un bain culturel que portent les arts.

À l'heure où nous réalisons ce rapport, le Haut Conseil de la famille, de l'enfance et de l'âge met au point la charte nationale de la qualité éducative des modes d'accueil de la petite enfance. Le point 5 de la charte nous concerne tout particulièrement: « Je

développe ma créativité et j'éveille mes sens grâce aux expériences artistiques et culturelles. Je m'ouvre au monde par la richesse des échanges interculturels. » De même que le point 6: « Le contact réel avec la nature est essentiel à mon développement. » Cette mise en œuvre inclut la formation des professionnels de l'enfance à l'éveil artistique et culturel de l'enfant, qui a commencé à être enseigné selon certains modules d'enseignement.

Préconisation n° 28

La mission préconise que toute formation en direction des professionnels de la petite enfance comporte un module conséquent sur l'ECA-LEP. Il s'agira d'un module obligatoire et enrichi de rencontres avec des artistes. La mise en commun de regards différents sera au service de l'enfance et permettra de proposer un environnement porteur de soins et des besoins culturels pour grandir.

Préconisation n° 29

La mission préconise que la formation des professionnels de l'enfance comporte un module obligatoire rendant compte des travaux scientifiques sur l'effet de la nature sur le développement de l'enfant. De nouvelles dispositions doivent être pensées pour que la nature soit au cœur des lieux d'accueil des enfants de la naissance à 3 ans en sensibilisant les parents à cette nécessité.

Préconisation n° n° 30

La mission préconise que la formation des professionnels de la petite enfance s'accompagne d'une rencontre avec le monde culturel et artistique. Les visites de musée, spectacles doivent être proposés au sein de la formation afin que chaque professionnel puisse vivre personnellement une expérience sensible et esthétique. Il y a dans le rapport au « beau » un noyau singulier et personnel qui ne peut être appris. Il se vit, se ressent et vient nourrir le professionnel dans son être. Cette nourriture ressentie permettra de réaliser l'effet d'apaisement et de sérénité qu'apporte le monde de l'art. Et, au-delà, de comprendre comment il vient nourrir la pensée, l'imaginaire, le rapport au monde qui nous entoure.

I.4.3

La parole est aux professionnels

Marie-Hélène Hurtig, auditionnée pour cette mission, a une longue carrière dans la petite enfance en tant que puéricultrice, directrice de crèche, puis formatrice pour les professionnels de l'enfance depuis plus de dix ans. Elle a souhaité attirer notre attention sur différents points concernant l'association Culture, enfance, parentalité.

Il nous a paru nécessaire de retranscrire ici ses propos, en réponse à notre question: « Pourquoi les professionnels de l'accueil de la petite enfance (équipe d'EAJE, RAM, assistants maternelles) ont-ils toute leur place dans la réflexion et dans le plan d'action pour que l'art et la culture soient au cœur de l'accompagnement du lien parents-enfant? »

D'une part, nous dit-elle, parce que les lieux d'accueil peuvent proposer des actions artistiques et culturelles qui prennent

différentes formes : accueillir des spectacles, aller au théâtre, recevoir un artiste pour des interventions, recevoir un artiste en résidence, aller au musée. Les professionnels partagent alors avec les parents sur ces initiatives en donnant du sens à l'intérêt de l'éveil culturel pour les enfants. Ils suscitent ainsi des envies, de la curiosité, voire un changement de regard des parents sur l'enfant. Par ces propositions, ils deviennent des passeurs et ouvrent le champ des possibles dans les relations enfants-parents. Bien entendu, note Marie-Hélène Hurtig, il est indispensable que ces professionnels, d'une part, soient eux-mêmes persuadés de l'intérêt de ces propositions pour le développement de l'enfant, et, d'autre part, réalisent que ce n'est pas de l'« occupationnel ». Il est indispensable qu'ils en parlent de manière à susciter du désir et de la curiosité chez les parents, en s'appuyant sur le bien-fondé de leur rôle de médiateurs dans ces initiatives.

Ces évidences sont toutefois encore loin d'être généralisées, et il n'est pas rare de voir des structures accueillir des résidences d'artistes ou inscrire des spectacles dans leur programme d'éveil sans réellement les partager avec les parents. Ainsi, un spectacle peut être annoncé aux parents au même titre que le commentaire « il a bien dormi, il a bien mangé », sans mettre en évidence l'enjeu qu'il y a à faire venir un artiste dans une crèche ou un RAM. Les personnels des structures petite enfance devraient être formés afin de pouvoir eux-mêmes être en prise directe avec l'intérêt du travail avec les artistes et le spectacle d'art vivant.

D'autre part, parce que le lieu d'accueil petite enfance peut inviter les parents lors de la venue d'un spectacle ou d'une intervention artistique, ou encore, si l'occasion se présente, organiser une sortie au musée ou au théâtre réunissant les parents et les enfants. Dans ces cas de figure, le professionnel joue pleinement son rôle de médiateur pour permettre au parent de partager cette expérience avec son enfant, pour qu'il puisse y avoir des regards conjoints en direction de l'enfant entre l'accueillant et le parent, et qu'ils puissent échanger ensemble. Nous sommes dans le holding winnicottien par ce rôle qui accueille, accompagne, sollicite, invite, éveille. Des fonctions qui permettent aux parents d'oser aller vers l'art et la culture et qui autorisent cette relation avec l'enfant.

Aujourd'hui, les structures d'accueil de la petite enfance doivent continuer de développer cette approche du spectacle d'art vivant avec les parents. Car ces pratiques participent à une reconnaissance de leur travail et de sa valeur. Offrir de l'éveil artistique et culturel aux très jeunes enfants et à leurs parents est un vecteur de valorisation pour ces professionnels, qui ont besoin d'un regard plus gratifiant de la part de leurs institutions de tutelle. Mais soutenir et organiser ces initiatives est aussi porteur d'une meilleure estime d'eux-mêmes.

À ceux qui n'ont pas encore franchi le cap d'organiser des activités d'éveil artistique et culturel, il est important de faire savoir que c'est possible, intéressant, et que cela nourrit le lien parent-enfant-accueillant. L'expérience partagée est un socle pour les relations et favorise les liens de confiance et de proximité nécessaires à la qualité d'accueil du jeune enfant. C'est aussi l'occasion de mettre en évidence le fait que cela rentre dans les prérogatives de leur métier de professionnels de l'enfance.

Ces propositions artistiques ne doivent pas être vues comme des offres de consommation ou de surstimulation. La formation permet de préciser ce que sont ces initiatives et comment elles viennent pointer l'importance du partage du sensible, de l'art, qui nourrit la relation et fait surgir des émotions partagées.

Dans bon nombre de territoires en France, on ne trouve aucune proposition artistique pour les tout-petits à moins de 50 km. Et bon nombre de parents (toutes catégories socioprofessionnelles confondues) ne savent pas que cela existe, et ne vont eux-mêmes jamais au spectacle. Si les lieux d'accueil font cette invitation, ils vont dans le sens des recommandations de l'État, qui appelle à une culture de proximité. D'ailleurs, Marie-Hélène Hurtig se remémore comment, au Fuveau,¹⁶⁹ à la suite de spectacles et d'ateliers partagés en EAJE, des mamans ont décidé de monter une journée festival pour les enfants, y compris pour les tout-petits – festival qui existe depuis maintenant douze ans

Dans beaucoup de zones rurales, mais aussi dans certains quartiers ou petites villes, les parents des enfants de moins de 3 ans n'ont pas d'endroit où se retrouver pour avoir du lien social. Quand ils le souhaitent, ils peuvent rechercher un LAEP, mais tous les territoires ne sont pas couverts. Ce sont alors les lieux d'accueil qui jouent ce rôle et qui permettent la rencontre entre parents, le développement de la solidarité, la rupture de l'isolement. Les expériences et les témoignages ont montré que les temps de proposition artistique en direction des tout-petits et de leur famille étaient un média extraordinaire pour ces rencontres entre adultes, entre enfants et entre adultes et enfants. Ce sont des propositions qui nourrissent le lien social et la vie de quartier.

Les professionnels de la petite enfance sont des professionnels proches des parents. Ils sont en lien quotidien avec les familles aussi s'ils se forment, s'organisent, aménagent l'espace pour accueillir les parents. Lors de la venue de spectacles, ils prennent leur place de médiateurs, favorisent la proximité, créent des liens de confiance avec les parents. D'ailleurs, dans beaucoup de territoires, ce sont les professionnels de la petite enfance et les lieux d'accueil qui sont à l'initiative de ces temps de proposition artistique et en sont les organisateurs, soit dans leurs locaux, soit à l'extérieur.

I.5 Rôle et place des TISF dans l'ECA-LEP comme axe de soutien à la parentalité

Pour compléter ce panorama des professionnels de proximité pour les familles, nous devons prendre en compte les TISF (techniciens d'intervention sociale et familiale), qui ont pour mission d'intervenir à domicile. Les situations sont variées, mais leur champ d'action est clairement centré sur les difficultés de la famille. Il consiste à organiser un soutien pour des parents qui sont temporairement dans l'impossibilité de faire face au quotidien, par exemple en cas d'hospitalisation du parent, mais aussi dans le cadre de la protection de l'enfance, sous mandat

d'un assistant de service social ou des services de justice. Il peut s'agir d'un contexte de maltraitance, d'un divorce difficile ou d'encadrer les droits de visite de parents qui se sont vu retirer la garde de leur enfant. Le champ d'intervention est large, allant de l'aide aux actes de la vie quotidienne à des conseils de gestion du budget familial, en passant par l'accompagnement à l'exercice de la fonction parentale. Dans ce cadre précis, la relation aux enfants, aux parents, et le soutien aux liens de l'enfant à ses parents prennent une place centrale.

La formation initiale n'exige aucun diplôme, mais chaque établissement de formation organise des épreuves d'admission de niveau bac. Ensuite, la formation préparant au diplôme d'État est dispensée de manière continue ou discontinuée sur une période de 18 mois en formation initiale et de 24 mois en situation d'emploi. Elle comporte 950 heures d'enseignement théorique et quatre stages pratiques d'une durée totale de 33 heures.

Préconisation n° 31

La mission préconise d'inscrire le développement de l'enfant ainsi que des connaissances sur la parentalité dans le programme des axes du métier de TISF. Elle préconise également que la formation comporte un module sur l'ECA-LEP, module obligatoire et enrichi de rencontres avec des artistes.

I.6 Pour un nouvel enseignement: la pluriculture de l'éveil

Lors d'un échange avec le professeur Jean-François Mattei, ministre de la Santé de mai 2002 à mars 2004, sur le cadre de cette mission et sur mon souhait de nommer la Santé Culturelle comme vecteur de santé, il a eu cette réflexion: «En fait, vous êtes en train de proposer une nouvelle branche de la santé. Ce n'est plus seulement de puériculture qu'il s'agit, mais de pluriculture.»

En effet, c'est cette association entre la puériculture – les soins de l'enfant dans son corps en croissance – et l'approche plurielle offerte par l'éveil – l'approche sanitaire du processus d'humanisation, qui s'inscrit dans la relation à l'autre – que la Santé Culturelle entend défendre. La Santé Culturelle prend en compte notre condition néoténique, notre besoin d'un autre que soi pour grandir. C'est une reconnaissance de notre espèce fabulatrice qui baigne dans une culture des mots, du récit, cherchant toujours à donner du sens à ce qu'elle vit. Le bébé s'engage dans cette *identité narrative*¹⁷⁰ dès sa naissance. Nos programmes de santé doivent la nourrir en puisant à ces deux approches et proposer aux enfants et à leurs parents une attention commune à ce «grandir» du petit humain. Une approche plurielle, mais sans aucune confusion entre les spécialistes de l'enfance, partagés entre un certain nombre de spécialités, et les artistes engagés dans une réflexion pour les enfants, eux-mêmes répartis dans différentes disciplines.

Notre première partie s'est appliquée à définir la Santé Culturelle et à l'inscrire dans un cadre en 12 articles. Nous souhaitons à présent donner le glossaire qui s'attache à la Santé Culturelle:

- ⊙ Naître par les liens
- ⊙ Nourritures culturelles
- ⊙ L'enfant savant
- ⊙ Éveil humanisant
- ⊙ Mouvement interne
- ⊙ Communion sensorielle
- ⊙ Sens interchangeables
- ⊙ Le parent comme médiateur culturel
- ⊙ Identification du parent à son enfant
- ⊙ Espace-temps du sensible
- ⊙ Ludisme expérimental
- ⊙ Tissu narratif
- ⊙ Prévention culturelle
- ⊙ Grandir en humanité
- ⊙ Malnutrition culturelle
- ⊙ Universalité
- ⊙ Pluriculture de l'éveil
- ⊙ Le savoir corporel
- ⊙ Éveil à la nature
- ⊙ Émoi esthétique primal

La santé sous l'angle culturel est plurielle. Elle s'organise dans l'éveil à l'autre, qui ouvre à l'altérité, dans l'exploration de l'espace et la prise de conscience par le bébé de sa corporalité, dans les éprouvés à travers les sens qui organisent la vie émotionnelle, de laquelle émergera la vie relationnelle, dans la mise en sens du rapport au sensible et à l'esthétique. La pluriculture auprès de la puériculture demande, de la part du professionnel chargé de la santé de l'enfant, une bonne connaissance du développement de l'enfant sur son versant «éveil» et une capacité à observer sa croissance pour l'évoquer avec le parent.

Cette nouvelle approche de la santé implique que le ministre de la Santé engage, en collaboration avec le ministre de la Culture, une réflexion avec un groupe d'experts qui réunirait des psychologues, des pédopsychiatres, des pédiatres, des anthropologues, des médecins, des professionnels de la petite enfance et de la naissance (gynécologues, sages-femmes, puéricultrices, éducatrices de jeunes enfants), mais aussi des chercheurs sur le développement de l'enfant et sur les effets de la nature sur la croissance de l'enfant, des artistes et des médiateurs culturels s'adressant à l'éveil du tout petit.

Ce changement de regard sur la santé, qui englobe la question de la santé de nos liens, répond à une urgence. Restés centrés sur la santé de nos corps, les programmes de santé définis dans l'après-guerre n'ont pas réellement pris la mesure des défis de notre modernité pour les très jeunes enfants et leurs parents.

Ce changement de regard conduira également à repenser le suivi de l'enfant et à organiser une fois par an une «consultation longue» avec le pédiatre ou le généraliste, afin de faire le tour de la croissance de l'enfant en dépassant les repères habituels (taille, poids, motricité, nutrition, langage). Tarifé comme une consultation longue, ce rendez-vous sera obligatoire dans les six premières années de la vie de l'enfant afin de s'assurer qu'il grandit dans un environnement porteur de sa santé globale.

Préconisation n° 32

La mission préconise la mise en place dès 2019 d'un groupe d'experts pour repenser la formation des professionnels de santé sur les questions de Santé Culturelle. Un tronc commun obligatoire s'adressant à tous les professionnels de l'enfance et de la famille, quelle que soit leur orientation (sages-femmes, médecins, pédiatres, infirmiers, généralistes, puéricultrices, éducateurs de jeunes enfants...), sera inscrit dans les formations existantes.

Préconisation n° 33

La mission préconise que le carnet de santé des enfants soit revu au regard de la Santé Culturelle et inscrive l'éveil comme appartenant directement à la santé de l'enfant. Une page «Éveil culturel et artistique» se trouverait en fin de carnet pour que les parents qui le souhaitent, mais aussi les professionnels chargés du suivi de l'enfant, puissent noter les activités réalisées, les spectacles vus, les musiques et les livres appréciées, les moments passés avec la nature, etc.

Préconisation n° 34

La mission préconise qu'une consultation pédiatrique ou médicale dite «consultation longue» (en raison de sa durée et de la tarification correspondante) soit inscrite dans le suivi de l'enfant une fois par an. Elle consistera à s'assurer de la croissance globale de l'enfant en référence à sa Santé Culturelle.

1.7 L'artiste

Selon la définition classique proposée dans les dictionnaires de référence, un artiste est un individu faisant une œuvre, cultivant ou maîtrisant un art, un savoir, une technique, et dont on remarque entre autres la créativité, la poésie, l'originalité de sa production, de ses actes, de ses gestes. Ses œuvres sont source d'émotions, de sentiments, de réflexion, de spiritualité ou de transcendances. On peut également parler d'*artiste* ou de *poète* dans un sens plus commun à propos d'une personne étrange, marginale, oisive, rêveuse, qui fait un peu n'importe quoi, quelqu'un qui n'a pas le sens des réalités ni des règles. La connotation est parfois péjorative, servant à disqualifier ce genre de personnage en le considérant comme rebelle ou fou, mais, à l'inverse, on peut aussi l'apprécier comme faisant preuve de génie.

Cette seconde définition de l'artiste est celle que nous retenons pour notre mission. L'enfant et l'artiste partagent un espace que nous pourrions nommer «transitionnel», en référence au concept winnicottien, permettant le jeu hors réalité, hors règles, dans un espace-temps de projections où l'imaginaire est roi. On peut être un peu fou en s'autorisant à quitter la réalité pour «jouer à», et c'est cette part de folie qui donne ses lettres de noblesse au spectacle que capte le tout-petit.

«Jouer, cela paraît simple, “comme un jeu d'enfant”, c'est pourtant notre travail d'artistes.

Alors on pourrait se dire que les artistes ne

travaillent pas, puisqu'ils jouent: l'art, ce n'est pas sérieux, c'est un loisir inutile. On pourrait même dire que “les artistes sont des parasites”. D'ailleurs, on pourrait en dire autant des enfants, eux aussi passent leur temps à jouer, on les nourrit à ne rien faire, la vie est facile pour eux. Pourtant, si l'on creuse un peu cette question, on se rend vite compte que ce n'est pas si simple de jouer. [...] il nous faut tant d'opiniâtreté, de travail, une telle maîtrise de notre art pour nous hisser jusqu'à cette légèreté, retrouver l'innocence du premier regard. La grande difficulté de l'histoire de l'art, l'histoire des idées, et l'histoire de toute pensée, est d'évoluer vers une complexité sans perdre le charme de la simplicité, la clarté de l'évidence¹⁷¹.»

L'enfant et l'artiste, c'est une relation faite de connivence, d'intimité, de proximité de pensée insoupçonnée. L'enfant reçoit 5 sur 5 ce que l'artiste lui propose. Une nourriture poétique pour ressentir intimement et singulièrement un récit auquel lui seul peut donner du sens. Il n'y a pas une manière unique de recevoir une proposition artistique et culturelle. Chacun y voit sa narrativité propre. D'ailleurs, après une sortie spectacle ou exposition, de nombreux débats s'engagent entre ceux qui ont «aimé» ou pas, «compris» ou pas, en fonction de leur sensibilité et de leur réceptivité à l'esthétique proposée.

Comment font les bébés pour «dire» ce qu'ils ont ressenti, aimé, entendu, compris? Accepter de ne pas tout «savoir» de cet enfant capteur de sens et d'émotions, nourri d'un moment qui, désormais, lui appartient: voilà le défi du spectacle adressé au tout jeune public. Défi pour les parents, les professionnels, les artistes eux-mêmes et les institutions, toujours avides de «bilans» reposant sur le visible, le chiffrable, le rentable.

L'artiste, par son travail, nous conduit sur ce chemin de traverse qui ne se mesure pas quantitativement, mais laisse chacun avec ce qu'il a reçu. Le qualitatif vient en lieu et place du quantitatif, l'artiste offrant une possibilité d'échapper aux diktats de notre société, qui veut constamment «mesurer» l'effet de son action.

Certes, notre mission observe que l'effet émancipateur de l'accès à la culture et à l'art pour le jeune public est aujourd'hui reconnu, et même valorisé dans la plupart des pays européens, comme en témoigne son inscription dans la Convention internationale des droits de l'enfant de l'Unesco. Nous souhaitons toutefois que cette dimension émancipatrice prenne le chemin de l'émancipation humanisante et ne soit pas au service d'un modèle individualiste, comme cela semble être le cas le plus souvent dans l'espace politique. Le jeune enfant de moins de 3 ans doit pouvoir accéder à la culture non pas seulement pour s'émanciper, mais bien pour se construire. L'enjeu est ce cheminement qui, loin d'être linéaire, fonctionne par vagues de constructions internes. Rien n'est déterminé dans les premières années de la vie de l'enfant, et il n'est pas possible d'engager la moindre prédiction en matière de croissance, mais il apparaît évident que le jeune enfant a besoin d'être entouré et «bien» entouré, de baigner dans une atmosphère empathique prenant en compte ses besoins fondamentaux sans les limiter à ses besoins primaires (manger, dormir, être changé et porté).

Ainsi, nous pourrions simplement énoncer que l'artiste doit être présent dans la vie des enfants et venir très tôt les nourrir grâce à la connaissance de son art, qui s'adresse à eux dans un langage poétique et esthétique. Trois points nous paraissent incontournables.

L'artiste apporte son art aux tout-petits

Quand la danseuse et chorégraphe Anne-Laure Rouxel parle, elle danse déjà, tant son phrasé est nourri de mouvements balancés et tournoyants. Il en va de même de sa consœur Noëlle Dehousse, qui, dans une tout autre approche du mouvement parlé, musicalise ses propos. C'est ainsi : l'artiste porte son art, porte la culture, et les enfants entendent bien qu'ils sont face à un adulte qui s'adresse à leur mouvement d'humanisation. Ils savent que celui qui vient se mouvoir, jouer, danser, user de son art (arts plastiques, marionnettes, théâtre, musique...), s'adresse à leur corps physique, affectif, sensoriel, cognitif, émotionnel, relationnel. Que son langage est une gamme infinie de sons, de mouvements, d'expressions qui éveillent leur désir de rencontre.

L'enfant ne se trompe pas. Le très jeune enfant regarde et comprend que nous sommes tous différents et que tous ces adultes peuvent le nourrir. Le professionnel de l'enfance, garant de la qualité de sa vie, de son quotidien, attentif à son développement, est là, à ses côtés, et sait le rassurer en tenant cette continuité d'être que l'enfant va intérioriser petit à petit. Il éveille l'enfant tout au long de la journée, en satisfaisant simultanément ses besoins premiers : être nourri, changé, porté, parlé, reconnu dans ses activités ludiques et d'éveil.

L'artiste n'est pas un professionnel de l'enfance

L'artiste connaît le monde interne de l'enfant et a construit son art en prenant appui sur la sensibilité préservée de l'enfance. Il résonne avec cette vie intérieure, avec laquelle il est resté en communication. C'est de là qu'il parle à l'enfant, qu'il échange avec lui. L'artiste sait que l'enfant est un interlocuteur exigeant. Il le vit quand il partage son œuvre avec lui. Je pourrais résumer l'ensemble des témoignages d'artistes reçus en citant une seule phrase : « Avec l'enfant, si l'on n'est pas présent, cela ne marche pas. »

L'artiste n'est pas un animateur culturel

« L'artiste n'est pas là pour faire ou animer, mais il vient permettre que quelque chose se vive avec ce qui émerge¹⁷². » Cette communication entre l'enfant en mouvement dans sa construction interne et l'artiste qui se met en mouvement pour lui est une communication qui ne passe pas par les mots. La représentation adressée à l'enfant porte ainsi des messages hors message. Nous retrouvons là notre idée d'une « politique d'intention sans intention » portée par l'ECA-LEP : elle définit avant tout le besoin inextinguible du tout-petit d'être pris en compte dans les liens qu'il crée avec ses proches.

I.8 Manifeste: 40 propositions pour le jeune public¹⁷³

Dans son ouvrage *Le Spectacle jeune public*¹⁷⁴, Cyrille Planson raconte la naissance de ce manifeste et de ses 40 propositions. Sous l'impulsion de l'association professionnelle Scène(s) d'enfance et d'ailleurs, créée en 2004, animée et présidée par Geneviève Lefaire, des chantiers de réflexion ont placé les acteurs culturels dans une démarche participative. « Cette action a fait suite à la réalisation d'une étude du paysage de la création et de la diffusion jeune public en France, fort justement sous-titrée "Photographie d'une dynamique fragile". Ces chantiers ont abouti à la rédaction, par l'association, d'un manifeste de 40 propositions dévoilé fin 2013. Reprise par le ministère de la Culture et de la Communication, la proposition numéro 39 de cette plateforme de revendication professionnelle a donné naissance à la "Belle Saison avec l'enfance et la jeunesse", qui a débuté en juillet 2014. Dans ce même secteur professionnel, l'association Assitej France, centre français de l'Assitej International, s'est constituée en février 2011. Elle réunit des artistes, des diffuseurs et des associations ou fédérations professionnelles. Connectée au réseau mondial de l'Assitej (185 pays représentés), elle s'attache à œuvrer pour la coopération culturelle dans le champ de la création jeune public, la circulation des œuvres et des artistes. Fin 2015, les deux entités se rapprochent pour laisser place à un seul et même opérateur représentatif de l'ensemble du secteur. L'histoire de la création à l'intention du jeune public, et des adultes qui l'accompagnent, s'écrit peu à peu. Elle est loin d'être terminée, tant elle répond à des enjeux forts, tel que l'accès de tous à la culture, à l'imaginaire, et, en filigrane, ce qui fait société. »

Depuis décembre 2017, un parcours de dix-huit mois de rencontres thématiques s'est mis en place à travers les plateformes et réseaux créés par les professionnels en métropole et outre-mer. En partenariat avec les structures locales, le « Tour » est destiné à mettre en lumière des projets innovants qui font vivre le jeune public dans les territoires. Il permettra, dix ans après l'étude « Photographie d'une dynamique fragile », de dresser un état des lieux au plus près du terrain et de collecter des informations pour une étude nationale sur les conditions de production de spectacles pour jeune public.

Notre mission souscrit à ces 40 propositions, qui appellent à une politique culturelle plaçant la création artistique au cœur de notre projet de société. Ces propositions invitent l'État à prendre la mesure des besoins culturels et artistiques des enfants et de la nécessité de déployer les actions artistiques et culturelles afin que tous les enfants citoyens et leurs parents puissent y accéder.

172 Catherine Morvan et Jean-Claude Oleksiak, de la compagnie Praxinoscope.

173 Manifeste pour une politique artistique et culturelle du spectacle vivant en direction de la jeunesse → Annexe 29

174 Cyrille Planson, *Le Spectacle jeune public. Histoire et esthétiques*, Éditions La Scène, 2016.

Dans tous les travaux et propositions à venir en vue de mettre en place une politique culturelle, notre mission souhaite que soit rappelé le statut de l'enfant dès sa naissance. En effet, la notion de « jeune public » est souvent associée à l'âge scolaire, c'est-à-dire autour de 3 ans, ce qui nous prive de tout un pan de la population enfantine : les enfants de la naissance à 3 ans. En décidant de nous adresser à eux, nous incluons aussi l'attente de l'enfant et soulignons l'importance que les enfants soient attendus dans une culture qui les pense. Cela signifie penser le spectacle d'art vivant, mais aussi les musées, les lieux d'exposition, les espaces urbains – tout espace où l'art peut s'exprimer – pour eux, en tenant compte de leur très jeune âge.

Préconisation n° 35

La mission préconise la reconnaissance de l'artiste et de l'intérêt de ses interventions auprès des professionnels de l'enfance, en distinguant ces derniers comme les référents de l'enfant.

Préconisation n° 36

La mission préconise d'encourager et de financer toute initiative artistique en faveur de la toute petite enfance afin d'éviter que les artistes soient empêchés dans leur création. Cela passera notamment par une clarification de leur statut et une harmonisation des modalités de rémunération de leurs interventions.

Préconisation n° 37

La mission préconise de prendre en compte les 40 propositions pour une politique artistique et culturelle du spectacle vivant en direction de la jeunesse, et d'y ajouter une 41^e proposition soulignant l'importance de l'ECA-LEP dans le cadre de cette politique.

Préconisation n° 38

La mission préconise d'organiser des formations sur le développement de l'enfant et les institutions qui l'accueillent à destination des artistes s'inscrivant dans l'ECA-LEP.

I.9 La médiation culturelle : un vecteur de réussite pour l'ECA-LEP

Rien ne sert d'inscrire des principes de bonne conduite en matière de propositions culturelles et artistiques si aucune médiation n'est envisagée en amont. Dans le cadre de notre mission, nous avons eu vent d'inquiétudes formulées par des musées à qui l'on demande d'accueillir les tout-petits et leurs parents sans que rien ne soit pensé pour créer les conditions requises. La présence d'un jeune public et de ses parents dans un établissement culturel demande dans un premier temps de réfléchir à des aménagements spécifiques. Mais, au-delà, elle requiert de se poser des questions : qu'est-ce qu'un enfant ? Et comment l'accompagner dans ses découvertes artistiques ?

Lors de cette mission, j'ai demandé à des mères de famille de me raconter des visites de musée ou des sorties artistiques avec leurs enfants. Certaines ont évoqué des lieux dépourvus d'accueil sanitaire pour les bébés, posant des problèmes au moment du change, par exemple. L'une d'elles m'a décrit la visite de son fils de 3 ans dans un musée avec sa classe de petite section de maternelle, visite pour laquelle elle s'était proposée comme accompagnatrice. À leur arrivée, les enfants ont été réunis, assis en rond, pour s'entendre expliquer tout ce qui était interdit – parler, courir, sauter, toucher, rire, faire du bruit, s'énerver – et tout ce qui était requis – écouter, être sage, ouvrir grand ses yeux...

Que ce soit en termes de conditions d'accueil matérielles ou humaines, toute une réflexion doit s'engager pour ouvrir nos espaces culturels à un très jeune public et à ses parents. Si le médiateur culturel a une formation qui lui permet d'assumer sa fonction, son rôle doit être pensé dans le contexte de l'accueil d'un tout jeune public et de ses parents. Pour faire évoluer les choses et accorder au bébé une place de droit dans nos espaces culturels, il nous faut imaginer son accueil et former les médiateurs culturels dans ce sens.

Parmi les initiatives de médiation culturelle qui ont attiré notre attention, nous pouvons citer le projet « Des livres à soi ». Il s'agit d'un programme de médiation à la littérature jeunesse porté par l'association organisatrice du Salon du livre et de la presse jeunesse (Seine-Saint-Denis) et labellisé par l'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme. Ce projet reçoit le soutien du ministère de la Culture, du Centre national du livre, de la Fondation de France et, en tant que lauréat du concours national de la Fondation La France s'engage, du Fonds d'expérimentation pour la jeunesse.

Un carnet du médiateur est mis en place, rempli par chaque médiateur au fur et à mesure des activités organisées avec les familles. Ce carnet s'ouvre sur quelques pages de conseils pour mobiliser les parents et les initier à des moments d'éveil avec leurs enfants. Puis un texte est consacré à la préparation d'ateliers de formation, permettant aux professionnels et aux bénévoles qui vont animer ces ateliers à destination des parents de s'approprier les livres de la bibliographie. Il y est aussi question des bilans, de la préparation des sorties, de la fête de clôture, avec les photos et vidéos qui peuvent être réalisées en guise de souvenir. Enfin, plusieurs pages sont réservées aux appréciations du médiateur culturel, atelier par atelier : observations, propos des parents, aspects positifs et négatifs de l'initiative, nombre de participants et leur profil, etc.

Cet outil présente l'avantage d'accompagner le médiateur dans son travail et de lui donner des repères, tant pour l'organisation que pour l'évaluation. Il serait intéressant de l'étendre au-delà de la Seine-Saint-Denis.

Reste à penser un cursus de formation qui donnerait plus de poids aux observations dans le cadre de l'ECA-LEP.

Préconisation n° 39

La mission préconise de former les médiateurs culturels à la toute petite enfance ainsi qu'à l'ECA-LEP afin d'adapter leur présence aux besoins des tout-petits en matière d'éveil culturel et artistique.

I.10 Le rôle des associations dans la défense et la diffusion de l'ECA-LEP en France

I.10.1

Les associations loi 1901: statut et raison d'être

En France, les associations relevant de la loi 1901 n'ont jamais été aussi nombreuses ni aussi diverses. Elles fédèrent de plus en plus de citoyens et de responsables en développant des orientations multiformes, à l'image de la société qui les nourrit. On compte ainsi plus de 1,3 million de structures réparties sur tout le territoire, dans tous les secteurs d'activité¹⁷⁵. Elles constituent donc un outil d'action et d'expression prisé des Français, en particulier dans les territoires ruraux. Cette vivacité associative dans un contexte où les rapports sociaux sont imprégnés d'individualisme peut être un argument fort pour contrer le défaitisme qui s'exprime régulièrement.

Juridiquement parlant, l'association est le cadre de l'action collective par excellence. « Convention par laquelle plusieurs personnes mettent en commun, d'une façon permanente, leurs connaissances ou leurs activités dans un but autre que de partager des bénéfices », selon l'article premier de la loi sur la liberté d'association du 1^{er} juillet 1901, elle incarne le moyen de donner corps à un projet collectif. Qu'il s'agisse d'animer ou de développer une zone à travers des initiatives originales, de construire ou d'affirmer une identité, ou, plus largement, de militer pour des idées, la majorité des porteurs de projets sont souvent issus de la sphère associative.

Nos différentes auditions nous ont permis de mesurer à quel point les associations sont les moteurs de nos territoires, souvent à l'origine de projets dynamisants, capables d'animer et d'organiser l'environnement local. Elles ont à cœur de faire de leurs territoires d'attache des territoires vivants. Créées autour des valeurs de solidarité, de proximité, d'accessibilité, de mixité sociale, de lutte contre l'exclusion et d'éducation populaire, elles ont souvent à leur origine des personnalités fortes désireuses de participer à la vie collective.

I.10.2

Les associations culturelles sont un patrimoine, une mémoire de notre histoire culturelle

Les acteurs d'associations nommés dans ce rapport, auxquels nous devons de nombreux éclaircissements, nous ont plongés dans l'histoire de notre République. Grâce à eux, nous avons vu se dessiner les projets culturels au fil des décennies et au fil des mandats.

Force est de constater que la place de l'enfant dans les préoccupations culturelles a beaucoup évolué au cours des trois dernières décennies. Nous le devons à un changement stratégique dans la démocratie culturelle. Pour mémoire, c'est au cours des années 1980, sous l'impulsion de Jack Lang, alors ministre de

la Culture, qu'une approche différente des relations des populations avec l'art et la culture a été proposée : « La démocratie culturelle devient une stratégie pour répondre aux enjeux de cohésion sociale. Avec la montée en puissance des collectivités territoriales dans les affaires culturelles, les villes, principalement, sont invitées à mettre en place leur propre politique culturelle, axée sur le développement de l'accès à la culture légitime, mais aussi sur des projets plus proches des populations locales. C'est ainsi que, depuis plus d'une vingtaine d'années, l'action culturelle est régulièrement associée aux interventions urbaines et aux activités sociales, éducatives, menées notamment dans le cadre de la politique de la ville. La mise en place de dispositifs transversaux comme la politique de la ville conduit à établir de nouveaux liens entre "le culturel et le social". La culture devient un moyen de valoriser les zones et les populations défavorisées, même si, dans les faits, les élus locaux ont institutionnalisé la séparation entre deux réseaux : celui lié à l'action culturelle et celui lié à l'action socioculturelle¹⁷⁶. »

Comme tout mouvement, celui visant à associer culture et enfance, plus particulièrement toute petite enfance, montre par sa temporalité la difficulté à mettre en œuvre des pensées humanistes. Car il s'agit bien de s'inscrire dans un mouvement humaniste, pour considérer que le tout-petit est un être de culture, un être en appétence, un sujet de droit. Si les protocoles d'accord entre le ministère de la Santé et de la Solidarité et le ministère de la Culture existent depuis 1989, aucun outil de gouvernance n'a été mis en place à cette époque. Aussi, ce sont les associations qui ont pris en main la mise en pratique des actions culturelles tournées vers les enfants. Pendant trois décennies, elles ont porté ce changement de politique culturelle pour le jeune enfant.

Les témoignages et la richesse des travaux écrits des associations représentent un patrimoine en soi qui nous éclaire sur la construction de cet intérêt pour les enfants. Un patrimoine que nous devons protéger en proposant que soient rassemblés au ministère de la Culture l'ensemble des travaux associatifs, afin de constituer une bibliothèque qui pourra être consultée par les étudiants, les chercheurs, les professionnels de terrain.

I.10.3

La fragilisation des associations

Les grands témoins associatifs décrivent tous la fatigue de monter leur projet, de l'expliquer, de l'argumenter, et notent le temps perdu dans des tracasseries administratives chronophages qui attaquent directement la réalisation du projet. Ils rapportent aussi la non-considération du travail de terrain avec les très jeunes enfants et leurs parents, alors qu'il joue un rôle essentiel d'amélioration du quotidien, du lien social et de la dynamique territoriale, en particulier dans le monde rural. Entre le moment où une association formule un projet qu'elle souhaite valoriser et la mise en acte de ce projet, il s'écoule souvent un temps beaucoup trop long, ce qui use les

175 Cécile Bazin, Marie Duros, Floriane Legrand, Guillaume Prevostat et Jacques Malet, « La France associative en mouvement », rapport Recherches et Solidarité, septembre 2018 (16e édition).

176 Chloé Langeard, « Les projets artistiques et culturels de territoire. Sens et enjeux d'un nouvel instrument d'action publique », *Informations sociales*, 2015/4, n° 190.

organisateur, pourtant très investis dans leur mission. Les obstacles, s'ils ne sont pas toujours infranchissables, sont en tout cas bien réels et très divers : conflits, clivages, confrontations entre acteurs associatifs et acteurs territoriaux, « empiètement ou concurrence avec le secteur économique¹⁷⁷ », divergences dans l'approche du sujet culturel appréhendé... Autant d'éléments qui créent des ralentissements ou des entraves à la réalisation des initiatives associatives.

En guise d'alerte sur cette fragilisation des associations, citons l'éditorial d'Alain Fievez, président de Livre Passerelle, publié à l'occasion du vingtième anniversaire de l'association, en 2017 :

« Comme chaque année, les pages de ce rapport d'activité vous détailleront les multiples lieux d'intervention de Livre Passerelle : lectures, formations, mise en réseaux, animations parents-enfants, etc. Mais aujourd'hui la vie associative est de plus en plus fragilisée. Alors, que devenons-nous ?

Pour certains, nous serions chêne, fier, durable. Notre front arrêterait les rayons du soleil, braverait l'effort de la tempête.

Nous nous sentons roseau agissant sur les humides bords des royaumes du vent... Nous plions et ne rompons pas ! Jusqu'à quand ?

Certes, Deleuze évoquerait les rhizomes que nous avons tissés depuis 1998. Perspective horizontale, multidirectionnelle et vivace. Pas de ligne de subordination hiérarchique, tous les éléments de la structure sont importants et se vivifient entre eux, pas de centre, pas de début, pas de fin. Nous intégrons l'aléatoire dans l'épanouissement de notre virtualité (joli comme l'attente d'une réponse à une demande de subvention !). Chaque maillon est un potentiel en devenir, il peut disparaître comme se développer. Ainsi sont les multiples lieux d'intervention et de formation. Notre outil de travail, la littérature jeunesse, est un socle ferme dans sa durabilité et mouvant dans sa perpétuelle créativité.

Les multiples reconnaissances de la qualité de notre travail ont conduit jusqu'ici à un financement durable et divers. Qu'en sera-t-il demain ?

La complexité du réel rend impossible une prévision certaine. Une équipe passionnée réalisant un travail remarquable, travail indispensable à l'épanouissement de nombreuses personnes : tout cela permettra-t-il de continuer à convaincre des financeurs ?

Nous l'espérons¹⁷⁸. »

Préconisation n° 40

La mission préconise de reconnaître le rôle des associations par des actes concrets en les soulageant à l'aide de moyens techniques et financiers afin qu'elles puissent se consacrer à leur mission première en faveur des publics ; en facilitant la pérennisation de leurs initiatives envers l'ECA-LEP, vecteur de Santé Culturelle.

Préconisation n° 41

La mission préconise de rassembler et numériser, pour le préserver, le patrimoine des écrits associatifs, aujourd'hui dispersés. Ils pourraient constituer une bibliothèque consultable par les étudiants, les chercheurs et les professionnels, mais aussi les élus qui souhaitent trouver des expériences ou des arguments théoriques inspirants.

I.11 Et les territoires ?

Parler des territoires, c'est parler de l'ensemble des partenaires qui s'y engagent, avec les élus municipaux, les élus communautaires, les acteurs de terrain, les techniciens, les associations, les habitants. Si l'action culturelle peut être un parfait allié pour les élus chargés de la destinée d'un territoire ou d'une intercommunité, nos auditions mettent en évidence le fait que la culture reste encore, pour certains d'entre eux, un vecteur qui ne relève pas toujours de la sphère publique, et qu'ils préfèrent mettre l'argent ailleurs. C'est d'autant plus vrai lorsque nous associons « culture » et « petite enfance ».

Pourtant, notre passage en revue des initiatives inspirantes a démontré qu'une politique culturelle bien pensée est un facteur dynamisant pour la gestion d'une collectivité et génère un mieux-être pour la population, en plus d'être une source d'attractivité. Lors de ces temps d'audition, j'ai ainsi eu une discussion informelle avec un couple qui m'a expliqué que, souhaitant déménager, ils prenaient en compte l'offre culturelle disponible pour eux et leurs enfants avant de choisir le lieu de leur installation.

En conviant la culture, particulièrement celle à destination des enfants et de leurs parents, sur leur territoire, les élus se donnent les moyens de le transformer. Loin de se résumer au projet lui-même, penser la culture ouvre sur bien d'autres domaines, *a fortiori* dans les communautés de communes à dominante rurale. Transformer un territoire par la culture conduit inévitablement les élus à prendre en compte l'ensemble de la population. En effet, aucun projet ne peut se construire seul : il est toujours la résultante d'une participation collective et individuelle. En écoutant les artistes, les élus, les professionnels de l'enfance, de l'insertion, du social, nous identifions la condition *sine qua non* de toute réalisation : la prise en compte de cette dimension humaine qui fait que femmes et hommes, ensemble, peuvent se mobiliser pour leur territoire.

La culture a donc des effets positifs sur l'ensemble d'un territoire, mais ce sont les élus qui devront se saisir de ces opportunités culturelles. Ils devront porter une attention toute particulière à un projet culturel en faveur des familles, ce qui nécessite qu'ils soient sensibilisés et formés à cette approche. Une meilleure connaissance de l'ECA-LEP – à partir du constat que celui-ci, au-delà de son intérêt pour le développement de l'enfant et de ses parents, est porteur de lien social, de lutte contre la discrimination, d'harmonie relationnelle, d'égalité, d'ouverture aux autres – leur permettra de mettre en œuvre un modèle de gouvernance approprié. L'ECA-LEP n'est pas un simple divertissement, mais bien l'ouverture à un accueil humanisant des tout-petits,

177 Estelle Regourd, « Les associations culturelles, porteuses de projet pour de nouvelles ruralités ? », *NOROIS* :

Environnement, aménagement, société, dossier

« Patrimoine, culture et construction identitaire dans les territoires ruraux », 2007/3.

178 <https://livrepasserelle.wordpress.com>.

de leurs parents, et l'occasion de repenser les questions de santé, de prévention, de protection, de soutien.

Les élus vont devoir imaginer un modèle de gouvernance qui favorise la participation réelle du plus grand nombre. Un travail par étapes qui permet une montée en compétences par l'intermédiaire du dialogue, maître mot en la matière. Le dialogue comme vecteur de rencontre, de reconnaissance, d'appropriation, de levée des conflits. Dans le monde des humains, rien ne peut se faire sans être parlé.

La sensibilisation des élus sera au cœur de cette transformation culturelle à dimension sociale, intellectuelle, globale. La culture est ainsi : elle ouvre de nouveaux horizons, apporte une forme de mobilité psychique, de la curiosité, de nouvelles représentations. La culture n'est pas un divertissement, même s'il peut y avoir des actions culturelles divertissantes ; elle est avant tout ouverture sur les autres, sur d'autres cultures, d'autres modes de pensée, d'autres approches esthétiques. Elle est un allié de l' élu par ce qu'elle engage de transformation et de développement, en levant les freins liés à une méconnaissance de l'autre ou d'un domaine particulier.

Or les freins à la culture des tout-petits et de leurs parents sont nombreux. Il est difficile d'imaginer un bébé capable d'accéder à l'art et à la culture, de l'envisager comme porteur d'humanisation et de pacification. L'ECA-LEP permet de le faire. Il est indispensable que notre XXI^e siècle engage une véritable réflexion sur l'ECA-LEP, partant des territoires et des élus et à destination de l'ensemble des citoyens.

Préconisation n°42

La mission préconise d'organiser une sensibilisation des élus, sur l'ensemble du territoire, à la question de la culture, afin qu'ils prennent conscience qu'elle soutient la construction individuelle, permet d'établir des connexions sur un territoire en le dynamisant, ouvre sur des partenariats cultivés favorables à la jeunesse, à la petite enfance, aux parents. Dans cette formation, une attention toute particulière serait consacrée à l'ECA-LEP.

I.12 La pérennisation : viser la continuité

Nous avons noté que de nombreux projets sont présentés avec les vocables d'« innovation » et d'« action ». Les appels à projets sollicitent les associations pour qu'elles proposent des « actions innovantes ». Ainsi, des axes de travail efficaces, constructifs et pertinents élaborés par des associations expérimentées et qui ne demandent qu'à être renouvelés se voient chaque année remis en question. La notion d'innovation freine toute pérennisation, allant même jusqu'à empêcher de tirer des enseignements des actions passées.

Les initiatives inspirantes doivent permettre de sortir de la notion d'action pour entrer dans celle de « dispositif » : « Le dispositif désigne des actions portées essentiellement par la collectivité, dont elle garantit la pérennité du fonctionnement tant dans l'ingénierie que le financement. Cet investissement conséquent

demande, à la différence du « projet », l'allocation ou la réallocation de moyens structurants et pour cela l'affirmation d'une ligne politique forte¹⁷⁹. »

Nos grands témoins nous ont confié avoir le sentiment que, une fois acquis le message sur l'importance de prendre soin des besoins de l'enfant en matière d'éveil culturel et artistique, le travail pouvait s'arrêter là. Nous avons entendu parler d'initiatives qui ont été interrompues au nom de cet argument du « déjà réalisé ». Comme si l'action proposée par les artistes auprès des tout-petits, de leurs parents et des professionnels pouvait se poursuivre sans eux. Derrière cette logique se cache une non-reconnaissance de l'action artistique, de ce qu'est un artiste et de son apport inestimable en matière d'humanisation, de construction sociale, de pacification, c'est-à-dire de Santé Culturelle.

L'ECA-LEP, comme toute grande politique publique, doit être pérennisé et sans cesse interrogé, amélioré. Il ne nous viendrait pas à l'idée d'interrompre une initiative publique en matière médicale, par exemple la vaccination, au prétexte d'un « déjà fait ». Nos jeunes enfants attendent un investissement qui renouvelle chaque année une présence culturelle nourrissante. Nous devons porter un esprit de continuité. La dimension d'« innovation » perpétuelle des appels à projets va à l'encontre des besoins de l'enfant et de ses parents.

Préconisation n°43

La mission préconise d'inscrire l'ECA-LEP dans les programmes de santé publique sur notre territoire afin que soient rendues pérennes les initiatives en faveur de la Santé Culturelle de nos enfants.

Préconisation n°44

La mission préconise de décloisonner les ministères sur les questions des besoins artistiques et culturels des tout-petits et de leurs parents. Elle appelle à mener une politique interministérielle en faveur de l'ECA-LEP.

I.13 Les budgets, ou le prix de la paix sociale

Il est temps d'aborder un sujet sensible : l'argent. On entend souvent utiliser à ce propos l'expression « le nerf de la guerre ». Nous préférons pour notre part parler du « prix de la paix », pour signifier combien prendre le temps d'investir dans la qualité environnementale, relationnelle, sensorielle, est essentiel pour pacifier nos liens. Ce chapitre pourrait aussi s'appeler : « Il faut savoir ce que l'on veut ».

Tous nos grands témoins se sont fait l'écho de leurs difficultés financières à faire vivre leur art, certains évoquant même une question de « survie », parfois avec beaucoup d'émotion. Obtenir des subventions relève du parcours du combattant. La tâche de monter des dossiers est souvent chronophage et coûteuse, car il faut élaborer des budgets que seuls des comptables ou

179 Rapport d'étude de l'INET-France urbaine, « Réussir la généralisation de l'éducation artistique et culturelle », *op. cit.*

experts comptables sont capables de réaliser. Le soutien des DRAC et des collectivités territoriales est donc conditionné par un énorme travail qui empiète sur les moments de création ou même sur le temps passé avec les jeunes enfants et leurs familles. S'il veut à la fois créer et lancer des appels à subventions, un artiste seul peut très vite être dépassé, voir découragé par l'ampleur de la tâche.

Selon Dominique Sagot-Duvauroux et Helga Sobota, « les deux pôles les plus importants de financement public de la culture [sont] les agglomérations d'un côté (communes et groupements de communes), l'État de l'autre. [Les] régions et [les] départements jouent un rôle beaucoup plus modeste¹⁸⁰ ». Cependant, note Emmanuelle Le Coq, « ces financements ne sont pas des plus aisés à obtenir : les compagnies interrogées dans le cadre de l'enquête de terrain témoignent toutes d'une difficulté à obtenir des subventions, même auprès des collectivités territoriales. Cela est principalement dû aux réductions budgétaires décidées par l'État, mais aussi, parfois, à la méconnaissance de la danse jeune public par certains fonctionnaires¹⁸¹ ». Revient souvent dans le discours des artistes le constat qu'il n'existe guère de considération pour le jeune public et le travail artistique qui leur est réservé.

Préconisation n° 45

La mission préconise le découplage des ministères afin que la Santé Culturelle soit reconnue et partagée financièrement.

Préconisation n° 46

La mission préconise la diffusion de messages de santé publique sur l'ECA-LEP émanant des ministères de la Santé et de la Culture, en collaboration avec la CNAF, pour relever le défi de la santé d'aujourd'hui.

comment cela se fait, mais aussi ce qui ne parvient pas à se réaliser. Par exemple, nous verrions comment ce qui est porté par le droit culturel n'en reste pas au niveau des principes, mais peut se traduire dans des pratiques et des méthodes de travail au sein des départements. Comment une équipe, des artistes, des institutions développent ce que le droit culturel porte. Grâce à ce repérage, nous prendrions la mesure de l'existant, mais aussi des manques.

Cette observation permettrait également de voir comment les acteurs sont liés et soutiennent des projets culturels. Nous noterions que, dans certains territoires, la culture est très itinérante et construit des partenariats avec de nombreuses institutions pour enfants (PMI, bibliothèques, centres sociaux...). Dans d'autres cas, nous remarquerions un travail sur le thème « culture et populations marginales » et identifierions les ressources utiles à cette approche.

Cette cartographie, véritable état des lieux, devrait être consultable par tous, favorisant les connexions. Un département pourrait ainsi découvrir ce qui se fait dans une certaine commune et s'en inspirer pour sa propre politique de proximité. Ce serait donc un outil de partage de références communes dans un esprit participatif, un lieu de discussions, d'échanges, d'inspirations, mais aussi de mise en commun de ressources à dimension démocratique.

En ce sens, la cartographie jouerait un rôle pour lutter contre les disparités, organiser des temps de pensée autour des innovations, découpler les ministères.

Préconisation n° 47

La mission préconise que soit élaborée dès 2019 une cartographie de l'ECA-LEP afin de favoriser les échanges d'expériences et leur diffusion.

I.14 Construire une cartographie de l'ECA-LEP en France

La cartographie a pour objet de construire une chaîne de projets et de rendre visible ce qui fonctionne. Une proposition de politique publique sur l'ECA-LEP à travers l'ensemble du territoire pourrait prendre appui sur les initiatives existantes en explorant les valeurs sur lesquelles elles se fondent. Un premier axe de collecte des initiatives au niveau de chaque département mettrait en évidence quelques éléments fondamentaux : comment les associations ont-elles pensé leur initiative ? Pour qui ? Dans quel objectif ? Avec quel partenaire associatif ou institutionnel ? Avec quel financement ?

Cette approche dans un premier temps descriptive ouvrirait sur une approche analytique qui permettrait de dessiner une carte des projets : ce qui se fait et

180 Dominique Sagot-Duvauroux *et al.*, « Dépenses culturelles des collectivités : nouvel état des lieux », *L'Observatoire. La revue des politiques culturelles*, 2014/1, n° 44, p.4.

181 Emmanuelle Le Coq, « Dynamiques culturelles : politique, espace, pratiques », mémoire de Master 2 professionnel sous la direction de Philippe Bouquillion, non publié.

II. Des travaux nationaux validant les besoins d'une politique des trois A

II.1 Une politique des trois A qui reconnaît que toute souffrance sociale est une souffrance culturelle

Construire une politique culturelle à dimension sociale permet de décroiser le monde de la culture et le monde du social, comme nous y invite la Santé Culturelle. Un décroissement indispensable pour que la culture ne s'enferme pas dans une approche purement culturelle (arts, patrimoine, musées) et que le social ne se réduise pas à la gestion de populations en marge, renforçant ainsi un climat déjà discriminant.

«La souffrance sociale est avant tout une souffrance culturelle¹⁸²», fondée sur le sentiment de ne pas être respecté dans son identité, son histoire, son origine, son parcours de vie ou son savoir propre. Alain Touraine proposait de remplacer le paradigme social par le paradigme culturel pour rappeler que le culturel est au principe de toute dynamique sociale¹⁸³.

En cela, notre mission en faveur des enfants de la naissance à 3 ans dans le lien à leurs parents nous oblige à ce travail de pensée destiné à décroiser les politiques. Le choix de nous centrer sur le petit humain, sa conception, sa croissance, sa naissance et ses trois premières années, ouvre d'emblée sur la culture. Cette approche de notre condition native et développementale est source d'avenir et promeut des valeurs de solidarité, de mixité, de lutte contre la discrimination et l'exclusion, en prenant en compte la dignité de la personne humaine. Nous sommes des êtres de langage, faits de liens et de récits qui doivent prendre sens pour que l'ébauche du Moi s'enracine dans une histoire humaine. Cette définition fait directement écho à la déclaration de l'UNESCO de 2001: «Une activité culturelle est une activité porteuse d'identité, de valeur et de sens.»

Faire naître le sujet culturel dans son droit à une croissance sereine, à une histoire, à des parents, à un pays, à des origines, entrecroise les droits de l'enfant et les droits de l'homme. C'est un objectif qui doit pouvoir se concrétiser dans la vie de tous les jours. Prendre soin des besoins humains précoces est un investissement social, la promesse d'une plus grande qualité de vie pour l'ensemble des citoyens.

La politique des trois A, en alliant culture et santé, constitue une force de proposition pour une politique culturelle à dimension sociale reconnaissant que toute souffrance sociale est une souffrance culturelle. Ses programmes de santé incluront l'ECA-LEP, qui est au cœur de la Santé Culturelle.

II.2 Le droit culturel au service de la politique des trois A

Pour Patrice Meyer-Bisch, le droit culturel inclut tout ce qui touche à l'identité et aux ressources culturelles: «Les droits culturels ne viennent pas s'ajouter en dernier, après les autres droits, mais sont bel et bien à la base de tous les autres droits. C'est donc le contraire de ce qu'on pense habituellement, que la culture est ce qui vient après, une fois qu'on a un logement, à manger, du travail, et après tant mieux si on a encore de l'argent pour aller au cinéma ou au théâtre. La réalité du culturel est beaucoup plus fondamentale. Prenez les gens qui ne font jamais l'expérience des repas de famille. Il n'y a pas la culture d'une alimentation saine et d'un partage de l'amitié et de la vie sociale, et aussi du respect pour ce qu'on mange, du lien entre son corps et ce qu'on mange, de l'animal, du végétal – c'est aussi un savoir extrêmement important pour la vie. Le culturel, c'est la circulation des savoirs dans tous les domaines de la vie, tout ce qui donne du sens¹⁸⁴.»

Chaque enfant a le droit de naître dans un bain culturel qui l'éveille et lui permet de vivre des processus d'identification le conduisant vers l'autonomie et la liberté de penser. Accéder aux ressources culturelles quand on est un bébé ouvre d'abord à un savoir sur soi à travers la rencontre avec son environnement sensoriel, émotionnel, relationnel, esthétique, dans un bain qui mêle nature et culture. Cette ouverture favorise le droit au savoir en général. Nous devons prendre conscience que l'appétence du nouveau-né est à l'origine de sa curiosité à venir et de son désir de s'inscrire comme un être pensant. Que sa croissance physique et psychique est à la fois endogène (développement) et exogène (rencontres/partage). Que cette dynamique le conduit vers un avenir qui lui est propre.

En janvier 2018, Françoise Nyssen, ministre de la Culture, rappelait: «La lutte contre la ségrégation culturelle, c'est d'abord affirmer que les droits culturels

182 Patrice Meyer-Bisch, «Le droit à la beauté pour tous», Agir par la culture, 21 octobre 2013.

183 Alain Touraine, *Un nouveau paradigme. Pour comprendre le monde d'aujourd'hui*, Fayard, 2005.

184 Patrice Meyer-Bisch, «Le droit à la beauté pour tous», art. cité.

signifient l'accès à la culture pour tous¹⁸⁵. » Connaissant l'attention particulière qu'elle porte aux plus petits, nous comprenons ce « pour tous » comme « tous les êtres humains », bébés inclus.

Dans le rapport sur l'évaluation de la politique publique de démocratisation culturelle¹⁸⁶, nous retenons une observation de la directrice du théâtre Louis Aragon de Tremblay-en-France et de la Fédération nationale des arts de la rue : « le public naturel n'existe pas » ; la démarche est d'aller vers le public, et non de le « faire venir ». Pour la directrice de la Maison de la danse de Lyon, c'est la rencontre avec le beau, l'émotion, le sensible, qui crée l'intérêt, « en multipliant les expériences, ces moments décisifs où apparaît le goût de l'art, où l'individu est en prise avec l'œuvre et où il vit un moment esthétique fort, par le spectre de l'effraction ».

Nous soutenons le mouvement proposé ici, celui d'« aller vers » et d'inscrire le droit culturel par une simple présence au quotidien qui instaure un rapport continu au sensible et à l'esthétique. La rencontre avec le beau doit pouvoir se faire partout où nous vivons, dans nos villes, nos parcs, nos espaces collectifs, nos rues. Les arts comme expression narrative ont leur place dans tous les lieux d'accueil afin que soient favorisées ces rencontres émotionnelles.

Ce rapport, réalisé en 2016 et remis en mars 2017, tient compte de l'organisation ministérielle de l'époque. Ainsi, le ministère des Affaires sociales et de la Santé et celui de la Famille, de l'Enfance et des Droits des femmes présentent trois volets en matière de démocratisation culturelle : le volet « Droits des femmes », le volet « Petite enfance » et le volet « Santé », reposant sur trois programmes (Pr. 137 : « Égalité entre les hommes et les femmes » ; Pr. 204 : « Prévention, sécurité sanitaire et offre de soins » ; Pr. 304 : « Inclusion sociale et protection des personnes »).

Au sein du volet « Petite enfance », l'éveil artistique et culturel du jeune enfant est considéré comme contribuant à son développement. L'action 17 du programme 304, dotée de 14,5 millions d'euros en 2015, contribue au financement de quelques associations proposant des formations aux actions culturelles. Il est fait référence au rapport de Sylviane Giampino, qui énonce plusieurs grands principes pour l'accueil des jeunes enfants et consacre une large place à l'éveil artistique et culturel.

Dans l'ensemble, ce rapport par ailleurs très complet reste surtout centré sur l'éveil *artistique et culturel* (EAC) pour les enfants d'âge scolaire, alors que nous nous sommes volontairement focalisés sur l'enfant de moins de 3 ans et que nous parlons d'éveil *culturel et artistique* (ECA) dans le lien aux parents (LEP). Toutefois, sa conclusion est encourageante : « La notion de démocratisation culturelle a évolué : de l'accès de tous à l'offre, elle opère une mutation pour

s'inscrire dans la durée, comme une démarche appuyée sur des actions adaptées comprenant notamment la reconnaissance des usages et des pratiques des habitants, dans une double exigence de qualité et d'ouverture à la proximité. Elle entraîne un changement dans les méthodes de travail, avec une diversification des partenariats et une ouverture à la diversité, accordant une place aux droits culturels évoqués par des lois récentes. »

La politique des trois A, par sa proximité avec le droit culturel, appelle à la pérennisation, à la proximité, à l'égalité, à l'adaptabilité et à la souplesse pour prendre en compte les besoins de chacun. Elle implique de changer de regard sur les besoins fondamentaux de l'enfant et de ses parents ; d'inscrire plus largement la dimension d'universalité dans les questions concernant le soutien à la parentalité et l'accompagnement du jeune enfant dans son développement psycho-affectif ; de donner à l'ECA-LEP une place qui lui permette de nourrir les plus petits en vue de les faire grandir et de renforcer le lien parents-enfants ; de ne pas fermer le débat avant même qu'il ait été ouvert en invoquant l'absence de budget ; de repenser la notion de précarité ; de reconnaître la Santé Culturelle dans son approche de la santé globale telle que la définit l'OMS et comme vecteur de lutte contre les inégalités sociales de santé (ISS).

Penser notre monde, penser sa mutation, revient à se pencher sur le socle de notre humanité en regardant nos enfants. Les enfants ont cette capacité à nous obliger à nous dépasser, à nous mettre au travail pour nous poser des questions : quel est le sens de cette politique du droit culturel ? Que peut-elle apporter à l'ensemble de la population ? Prendre soin de la venue de l'enfant, de son accueil et de son accompagnement dans les premières années de sa vie, c'est prendre soin de notre société, de notre avenir commun, de notre monde. C'est une urgence ressentie par chacun, comme le montre la multiplication des mouvements citoyens en faveur d'un monde plus juste. Parents, professionnels de l'enfance, artistes, acteurs institutionnels publics et privés, associations : tous appellent à mener une réflexion pour faire advenir un monde pacifié.

La politique des trois A comme droit culturel est un investissement pour l'avenir. Ses interventions précoces sont porteuses d'égalité et de pacification sociale. La Santé Culturelle, à travers ses propositions d'ECA-LEP, nourrit directement le droit culturel.

185 Françoise Nyssen, in *La Scène. Le magazine des professionnels du spectacle*, n° 90, septembre-octobre-novembre 2018, p. 62, « La lettre du spectacle ».

186 Rapport du ministère de la Culture et de la Communication, Inspection générale des affaires culturelles, rapport de diagnostic et plan d'actions de mars 2017 sur l'évaluation de la politique publique de démocratisation culturelle, rapport au Premier ministre, secrétariat général de la Modernisation de l'action publique, n° 2016-35.

II.3 Les réflexions et observations de la Société française de la santé publique (SFSP): accompagnement à la parentalité et inégalités sociales

«Accompagnement à la parentalité et inégalités sociales de santé» était le thème d'un séminaire organisé par la Société française de santé publique le 12 septembre 2016 en vue de construire un cadre de réflexion. Un cycle sur l'«action» et un autre sur l'«éthique» sont attendus.

Le rapport s'ouvre sur une question: «Pourquoi la Société française de santé publique s'intéresse-t-elle à l'accompagnement à la parentalité?» La réponse mentionne trois raisons essentielles: «Tout d'abord, parce que la lutte contre les inégalités sociales de santé (ISS) constitue un des axes forts du projet associatif; ensuite parce qu'une des missions de la SFSP vise à rassembler les professionnels du champ de la santé publique pour partager des connaissances, enrichir le débat, contribuer à l'élaboration de politiques publiques favorables à la santé de la population; enfin, et avant tout, parce que les interventions précoces et l'accompagnement à la parentalité sont deux stratégies particulièrement efficaces pour réduire les inégalités sociales de santé (ISS).»

Introduisant le séminaire, Mme Flore Moreux¹⁸⁷ a rappelé que la loi du 26 janvier 2016 sur la modernisation du système de santé «a renforcé l'action sur les déterminants précoces de santé par des mesures d'ordres divers: une stratégie globale et concertée de santé de l'enfant, l'animation des actions de protection maternelle et infantile, le parcours éducatif de santé à l'école, des mesures de protection contre l'exposition au tabagisme passif, la vaccination par les sages-femmes de l'entourage du nouveau-né ou encore l'extension du dispositif du médecin traitant de l'enfant. Aider et soutenir la famille dans sa fonction parentale dès l'annonce de la grossesse et tout au long de l'enfance et de l'adolescence a constitué un axe essentiel de cette action sur les déterminants de santé».

Le président d'alors de la SFSP, Pierre Lombrail, s'est exprimé lui aussi sur cette décision d'intervenir dans le champ de la parentalité: «Cela pouvait paraître incongru, et puis c'est devenu une évidence pour nous.» Je pourrais faire mienne cette observation en la transposant à l'ECA-LEP: «Si l'ECA-LEP peut paraître incongru en janvier 2019, à l'heure où nous clôturons notre rapport, cette approche est une évidence pour diminuer les inégalités sociales de santé.» C'est une évidence pour protéger la santé du lien parent-enfant, une évidence pour soutenir les parents, une évidence pour nourrir précocement le tout-petit et donc favoriser l'égalité pour tous. L'ECA-LEP est un vecteur global de lutte contre les inégalités sociales de santé. C'est une approche universelle de pacification sociale.

Nous nous sommes réjouis d'entendre que la SFSP souhaite sortir des traditionnels thèmes de prévention (alcoolisme, tabac) pour se pencher aussi sur les souffrances sociales – une évolution qu'elle juge nécessaire pour permettre l'accès de tous à une parentalité épanouie.

Dans le cadre de notre réflexion, nous retenons ces quelques constats incontournables sur les inégalités sociales qui viennent soutenir nos arguments:

- ⊙ Les écarts se creusent, alors qu'il y a une amélioration globale de santé.
- ⊙ Les ISS se déploient au niveau des territoires (régions, quartiers).
- ⊙ Des différences sociales s'observent à propos de nombreux indicateurs déterminants pour l'espérance de vie.
- ⊙ Les ISS sont plus marquées dans les sociétés les moins égalitaires.

Pour notre part, nous notons en effet depuis de très nombreuses années que les inégalités sociales de santé, contrairement à une idée reçue, ne sont pas forcément synonymes de précarité, de pauvreté et d'exclusion sociale. C'est pourquoi elles nous obligent à redéfinir plus largement la notion de précarisation, en nous intéressant à la construction du sujet indépendamment de son statut social. Ainsi, l'exclusion familiale est une précarisation; l'opulence qui prive le sujet de relations est également une précarisation. La trajectoire de vie doit toujours être prise en compte.

Sur la notion de gradient social, la SFSP propose deux approches: «Face à ce lien entre les indicateurs de position sociale et la santé, on a deux types de stratégies. Soit on va concentrer les moyens sur les personnes les plus défavorisées, sur les personnes exclues, sur les personnes qui ont le plus de problèmes de santé, et donc on va toucher une petite partie de la population. Soit on va mettre l'accent sur le gradient social, qui, lui, affecte toute la population, et l'on va essayer de moduler les interventions en lien avec la place des sous-groupes de population sur ce gradient social. On aura donc des interventions universelles, pour tous, mais qui seront à chaque fois modulées en fonction des besoins, du type de désavantage de chacun de ces groupes sociaux. C'est ce qu'on appelle l'universalisme proportionné, c'est-à-dire qu'on offre des interventions universelles à tous, mais on veille à accentuer les interventions qui permettent de faire tomber les barrières d'accès.»

En ce qui nous concerne, nous appelons sur ce sujet à la prudence et rejoignons Didier Houzel lorsqu'il doute que nous puissions mesurer les inégalités parentales en les regardant par la lorgnette du gradient social, au vu des risques de stigmatisation de certaines populations: «Il n'y a pas de normes en matière de parentalité, pas de normes bien définies comme il peut y en avoir en matière de ressources économiques, de niveau culturel ou de santé physique. Le gradient socio-économique ne peut servir de référentiel unique dans ce domaine. Je ne crois pas qu'il faille le méconnaître, mais je pense qu'il ne faut pas le prendre comme référentiel unique¹⁸⁸.»

Prenons l'exemple du syndrome du bébé secoué: ces situations liées à des dysfonctionnements de la parentalité comptant parmi les plus sévères se rencontrent avec une fréquence presque équivalente dans

187 Adjointe au chef de bureau «Santé des populations», Direction générale de la santé.

188 Didier Houzel, «Les inégalités parentales se mesurent-elles à travers le gradient social?», cité dans le rapport de la SFSP sur «Accompagnement à la parentalité et inégalités sociales de santé», 12 septembre 2016.

tous les milieux sociaux¹⁸⁹. Ici, ce sont des facteurs autres que les seuls facteurs socio-économiques qui semblent jouer un rôle déclencheur.

De même, dans une approche unique par le gradient social, le risque de disqualification est grand. Nous savons que tout parent, dans les premiers liens à son enfant, a le sentiment de ne pas être à la hauteur et tend à se disqualifier lui-même. Or ce doute, cette remise en question, pourrait nous guider sur la qualité constructive d'un parent. « Ne pas savoir » permet de s'interroger sur ce qui se joue avec l'enfant et provoque des changements de comportement. Pour un parent, « tâtonner » est la voie de l'excellence et la preuve d'une certaine sécurité intérieure : on se montre capable de prendre ses questions à bras-le-corps, sans être aux prises avec ses fantasmes de mauvais parent. La proposition du rapport de l'IGAS de 2013¹⁹⁰ de s'attacher à la présomption de compétence parentale permettrait de ne pas stigmatiser les parents : l'idée est d'organiser des soutiens à la parentalité selon un principe d'universalité, proche de l'universalisme proportionné préconisé par la SFSP.

La mère, le père, le couple parental servent de matrice du développement relationnel, psychique, psycho-affectif. Ils sont des contenants au sens bionien du terme¹⁹¹. Pour citer encore Didier Houzel : « Donc, tout ce qui vient perturber l'équilibre émotionnel de la mère d'abord, des parents ensuite, et compliquer leur capacité à communiquer entre eux et à se remettre en question le cas échéant, constitue un facteur de risque pour leur parentalité. Les parents, dans leurs actions éducatives, transmettent à leurs enfants une langue, une culture, des connaissances, des valeurs, toutes choses que l'enseignement, l'école, continuera à transmettre au-delà du milieu familial. Mais ils transmettent d'abord un climat émotionnel, une intimité, une capacité à partager un même univers, ce que le psychologue Daniel Stern (2000) avait appelé des schémas "d'être avec", tout ceci qui constitue les fondations de la personnalité, et, en cela, ils sont irremplaçables¹⁹². »

C'est pourquoi prendre le temps de prendre soin des parents naissants, du lien qu'ils instaurent avec leur enfant, est en soi un investissement pour l'avenir.

L'OMS encourage cet investissement dans les premières années de la vie de l'enfant par son projet « Comblé le fossé en une génération¹⁹³ », exposé par Julie Poissant lors du colloque de la SFSP. Son tableau, intitulé « Agir dès la petite enfance », rappelle :

« ☉ L'une des mesures qui offrent les meilleures chances de réduire les inégalités sociales de santé en l'espace d'une génération est d'investir dans les premières années de l'existence (OMS, 2009).

- ☉ Donner une chance pour un bon départ dans la vie à tous les enfants doit être la plus haute priorité des politiques qui veulent réduire les iniquités en matière de santé » (Marmot et collab., 2010)
- ☉ Donner la plus haute priorité à un bon départ dans la vie implique (OMS, 2014 ; Morisson *et al.*, BMC Public Health, 2014) :
 - des soins et services prénataux et pour une naissance en santé ;
 - une protection sociale adéquate pour les familles ;
 - un soutien pour des environnements familiaux chaleureux et sensibles ;
 - des services universels abordables et de haute qualité en matière d'éducation et de soin ;
 - des environnements bienveillants et stimulants. »

Toutes ces réflexions issues d'institutions d'utilité publique prestigieuses démontrent qu'il est impossible de dissocier le « soutien à la parentalité » de la « prise en compte précoce du tout-petit ». Les textes qui recommandent le soutien à la parentalité depuis 1999 insistent sur l'universalité des moyens à mettre en œuvre. Universalité signifie que les moyens que l'on se donne doivent s'adresser à toutes les couches de population, sans distinction de niveau social, économique ou culturel – à l'image de la protection maternelle et infantile (PMI) depuis 1945 ou des entretiens systématiques, comme l'entretien du quatrième mois de grossesse.

La politique des trois A et son approche de la Santé Culturelle proposent que l'ECA-LEP devienne un moyen d'universalité pour des actions de prévention s'adressant à toutes les couches de population, sans aucune distinction de niveau social, économique et culturel. L'ECA-LEP est un levier pour lutter contre les inégalités sociales de santé (ISS), améliorer la santé globale et favoriser la cohésion sociale.

189 A. Tursz, « Prévenir la maltraitance des enfants par le renforcement du rôle des médecins et de la coordination entre secteurs professionnels », Rapport du comité de suivi du colloque national sur les violences faites aux enfants, octobre 2014, p. 143.

190 B. Jacquy-Vasquez, M. Raymond, P. Sitruk, « Évaluation de la politique de soutien à la parentalité », Rapport IGAS, RM2013-015P, février 2013, p. 201.

191 W. Bion, *Aux sources de l'expérience*, PUF, 2003.

192 Didier Houzel, « Les inégalités parentales se mesurent-elles à travers le gradient social? », art. cité.

193 OMS, « Comblé le fossé en une génération », 2009.

II.4 Penser la Santé Culturelle pour la politique des trois A en associant l'ECA-LEP aux plans de périnatalité

La période périnatale a été définie par l'Organisation mondiale de la santé comme la période s'étalant entre la vingt-huitième semaine de grossesse et le septième jour de vie après la naissance. Dans les faits, le terme « périnatalité » recouvre une période plus longue : il concerne tous les événements survenant pendant la grossesse, l'accouchement et la période néonatale. L'enjeu est de faire en sorte que la grossesse et l'accouchement se déroulent dans les meilleures conditions possibles, mais aussi de prévenir les problèmes de santé chez l'enfant et la mère après la naissance. Ces moments de grands remaniements psychiques, comme nous l'avons vu dans la première partie de ce rapport, demandent une attention toute particulière. Les plans périnatalité rejoignent donc nos préoccupations et sont soumis à une réglementation.

L'instruction n° DGOS/PF3/R3/DGS/MC1/2015/227 du 3 juillet 2015, relative à l'actualisation et à l'harmonisation des missions des réseaux de santé en périnatalité dans un cadre régional, met à disposition des ARS un cahier des charges destiné à actualiser et à harmoniser les missions des réseaux de santé en périnatalité et à accompagner leur évolution dans ce cadre régional. Elle propose un modèle type de contrat pluriannuel d'objectifs et de moyens entre l'ARS et les réseaux de santé en périnatalité, et remplace la circulaire du 30 mars 2006.

Le professeur de gynécologie obstétrique Israël Nisand, président du CNGOF (Collège national des gynécologues et obstétriciens français) évoque la fragilisation des femmes dans ce parcours maternel. Faisant référence aux travaux du docteur Alain Grégoire¹⁹⁴, il note que la première cause de mortalité maternelle n'est ni l'hémorragie de la délivrance, ni l'embolie, ni les troubles cardiaques, ni les infections, mais le suicide. Le CNGOF a donc décidé de s'engager auprès de la pédopsychiatrie pour faire reconnaître les besoins indispensables en matière de santé psychique pour l'ensemble des femmes. À cela s'ajoute le constat alarmant des effets de la dépression sur les enfants et de la corrélation entre dépression maternelle et dépression des adolescents, nécessitant des actions urgentes.

Au Royaume-Uni, une campagne de plaidoyers a abouti à l'affectation à la santé mentale et à la psychiatrie périnatale d'un tiers de la somme allouée pour la réforme de la psychiatrie britannique (2015-2020). C'est une véritable prise de conscience qui a permis cet engagement financier, symbole d'une volonté de l'État de soutenir la période périnatale. En France, les sommes consacrées par le Plan périnatalité à généraliser la présence de psychologues à la maternité ont représenté 5 % du 3^e plan (2005-2007). Conscient que les chiffres sur

la santé des mères sont inquiétants, le Collège national des gynécologues et obstétriciens français souhaite se rapprocher du modèle britannique. En effet, en France, sur 800 000 naissances par an :

- ⊙ 1 600 naissances sont suivies d'une psychose du post-partum nécessitant une hospitalisation
- ⊙ 1 600 naissances concernent des mères ayant des antécédents de troubles psychiatriques chroniques et nécessitent une hospitalisation en psychiatrie
- ⊙ 24 000 naissances sont suivies d'une maladie dépressive sévère
- ⊙ 24 000 naissances sont suivies d'un état anxieux sévère associé ou non à un état de stress post-traumatique
- ⊙ 80 000 naissances sont suivies d'une dépression modérée et/ou d'un état anxieux
- ⊙ 120 000 naissances sont suivies d'une difficulté d'adaptation avec réaction de détresse¹⁹⁵.

Autrement dit, sur 800 000 naissances, 251 200, soit 32 %, méritent une attention particulière en raison d'une fragilisation plus ou moins grande liée à l'état de grossesse ou à l'accouchement. Un chiffre suffisamment élevé pour appeler à la mobilisation de la Haute Autorité de santé afin que le parcours de soins en périnatalité puisse faire un pas de côté et prenne en compte la réalité de ces situations.

Dans sa lettre n° 40 de juillet-septembre 2014, l'HAS rappelle l'objectif de ce parcours santé : « Assurer la continuité des soins entre la ville et l'hôpital, coordonner les interventions des acteurs concernés, prendre en compte l'incidence sur la santé d'éléments comme l'environnement, le mode de vie, le milieu socioprofessionnel... Tels sont les enjeux du parcours des soins. » Le but poursuivi, outre une plus grande efficacité du système de santé, est de garantir au patient une prise en charge globale et sans rupture, au plus près de son lieu de vie et adaptée à sa situation.

« Dans le champ de la périnatalité, le parcours de soins doit être organisé dès le projet de grossesse et se poursuivre jusqu'au retour au domicile. Il se structure en cinq étapes : avant la conception ; la période anténatale (avec l'entretien prénatal précoce, les séances de préparation à l'accouchement, le suivi clinique et paraclinique...); l'accouchement et le séjour à la maternité ; le suivi postnatal précoce à domicile ; enfin, l'accompagnement de la mère et de l'enfant dans les mois suivant la naissance. »

Notre volonté est d'associer l'ECA-LEP aux étapes 2, 3, 4 et 5 de ce parcours, et d'inscrire la Santé Culturelle comme un élément central de ces préconisations. L'émergence d'une politique culturelle à dimension sociale verrait ainsi s'allier un axe de prévention aux réglementations existantes.

L'accueil humanisant, l'attention par la parole de la mère et du père pendant l'attente de l'enfant, à l'arrivée de l'enfant, dans la période postnatale, seraient considérés comme un élément de santé à part entière. C'est ce que j'ai défendu en 2013 à l'INPES (Institut national de prévention et d'éducation pour la santé) dans le groupe d'experts auquel j'appartenais, évoquant ce

194 Président de l'Alliance pour la santé mentale maternelle périnatale (MMHA); animateur de la campagne «Le boulot de tout le monde» (Everyone's business); enseignant de psychiatrie périnatale à l'université de Southampton; président fondateur de la Société Marcé Royaume-Uni et Irlande.

195 Conférence de Michel Dugnat, université Toulon Lagarde, Journée scientifique du réseau Méditerranée, 22 juin 2018.

que pourrait être le lien entre santé et parentalité. La santé de nos liens, de nos relations: voilà pour moi le grand défi sanitaire de notre siècle. Une santé que je définis par la notion de Santé Culturelle. La question du lien à l'enfant est centrale pour sa santé globale, qui est en attente d'attention, de prévention et de soin. C'est le trait d'union entre santé et parentalité.

La politique des trois A, en introduisant l'approche de l'ECA-LEP comme une des missions des réseaux de santé en périnatalité, renforce l'attention portée aux mères, aux pères, aux enfants nés et à naître. La Santé Culturelle est le trait d'union entre santé et parentalité.

II.5 Pour une politique culturelle à dimension sociale prenant en compte une pensée environnementale et écologique au service des enfants

Il n'y a pas d'un côté la nature et de l'autre les enfants. Il y a des enfants pris dans un environnement où la nature est porteuse d'éveil et de bien-être. Nous appuyant sur les nombreuses recherches qui soulignent les bienfaits de la nature sur les enfants, et sur l'être humain en général, nous irons droit au but: on ne peut parler de nature sans parler des enfants, et vice versa. À nos yeux, les écologistes font souvent fausse route sur cette question. Ils pensent l'environnement comme quelque chose d'extérieur à soi, et non pas comme le processus même qui nous constitue. Comme le fait Gilles Deleuze¹⁹⁶, nous défendons une politique culturelle à dimension sociale qui s'attache à promouvoir le *devenir* de nos enfants plutôt que leur *avenir*. Si le premier laisse sa juste place au désir et ouvre à la créativité, le second représente une projection de la société sur les enfants.

Tout naturellement, quand on aborde la question de l'environnement, le cadre urbain s'invite dans la réflexion. Pour notre part, nous pensons que, si la place de la nature dans nos villes est une préoccupation, cela doit être au regard des questions qu'elle pose pour l'enfant: quelle est la place de l'enfant dans nos villes? Comment est-il pensé dans le respect de sa croissance?

L'association ville ludique-ville verte donnerait naissance à une ville où les enfants pourraient grandir en jouissant des conditions environnementales dont ils ont besoin, ce qui ne se limite pas à l'aspect écologique. Il s'agit de penser l'environnement culturel comme porteur des attentes des enfants.

Au cours de la rédaction de ce rapport, une mère de famille qui avait entendu parler de ma mission par l'intermédiaire du groupe Bayard Presse m'a envoyé un mail pour me faire partager ses réflexions sur l'amélioration du milieu de vie pour les enfants. Mère de deux enfants de 3 et 5 ans vivant dans une ville de plus d'un million d'habitants, elle a engagé un dialogue avec ses

propres enfants et m'a proposé quelques-unes des pistes qui en sont nées:

- ⊙ Réduire drastiquement la circulation automobile pour rendre le milieu urbain juste «vivable»
- ⊙ Instaurer des distances plus grandes (quand c'est possible) entre les voies de circulation et les trottoirs/pistes cyclables (par exemple en plantant des haies basses qui fassent un peu écran)
- ⊙ Planter des fruitiers (arbres de variétés anciennes de la région ainsi que buissons de petits fruits surtout) dans TOUS les endroits possibles de l'espace public pour reconnecter en direct le plus possible à la nature des histoires et des contes (saisons, fruits, etc.). Picorer des mûres ou des framboises sur le trajet de l'école
- ⊙ Rendre tous les espaces accessibles aux poussettes (chaises roulantes, même combat) en abaissant les trottoirs et rampes d'accès, mais aussi aux tout-petits en se mettant plus souvent à leur niveau (rampes, marches adaptées, poignées)
- ⊙ Dans chaque projet de rénovation de trottoir ou de pavage, intégrer la dimension ludique par des dessins ou marquages pour les enfants (marelle, jeu de piste, damier...)
- ⊙ Intégrer de l'eau (fontaines, jeux d'eau, ruisseaux) le plus possible en prévision du changement climatique et pour répondre au besoin des urbains captifs de se rafraîchir
- ⊙ Verdurer (planter des arbres) les places pour protéger de la chaleur estivale et inciter néanmoins le public à se retrouver dehors, avec des bancs et des pistes de pétanque pour les aînés, par exemple
- ⊙ Mettre en musique certains endroits emblématiques (passerelle musicale de Salzbourg, par exemple) pour créer une association plaisante à chaque passage à cet endroit-là

Ces propositions rencontrent la conception du géographe et urbaniste hollandais Gerben Helleman¹⁹⁷, qui axe son travail sur trois questions:

- ⊙ Pourquoi rendre la ville plus accessible et plus ludique pour les enfants? Quel but?
- ⊙ Comment ludifier nos villes? Quelles sont les conditions à mettre en œuvre?
- ⊙ Concrètement, quelle forme peut prendre cette ludification au profit des plus jeunes?

Pour répondre à la première question, Gerben Helleman rappelle que, en jouant dehors, l'enfant développe ses capacités d'apprentissage et son habileté à résoudre des problèmes. Grâce à cette exploration de l'espace public, ses compétences sont stimulées, son observation identifie de multiples objets, des formes, des couleurs, des espaces, et il appréhende de nombreuses expériences (la vitesse, l'équilibre sur un vélo, une balançoire ou un toboggan). Au niveau relationnel, l'enfant interagit avec d'autres personnes et développe ses compétences linguistiques. L'espace public est un outil d'apprentissage qui aide les plus petits à construire leur

propre identité. « En jouant avec d'autres enfants, les plus petits apprennent à faire preuve d'empathie, à gérer l'échec et la déception. Courir ou faire du vélo dehors permet également aux enfants de prendre conscience de leur environnement. Cela contribue à enrichir leurs capacités de spatialisation, de navigation, et leur permet d'expérimenter la ville. » Enfin, Helleman note que jouer dehors a une influence positive sur la santé. L'activité physique régulière renforce l'endurance, les capacités physiques, et réduit le risque de développer des maladies chroniques.

En ce qui concerne le « comment », Helleman affirme que la ville ludique adaptée aux plus petits ne doit pas se limiter aux aires de jeux. Tous les espaces publics doivent devenir de véritables sources ludiques (cours, jardins, parcs, places, trottoirs, etc.), car les enfants possèdent la capacité de jouer partout. Toutefois, quelques conditions préalables doivent être remplies. À l'échelle de la ville, Helleman soutient que le positionnement et la quantité d'espaces ludiques adaptés aux plus jeunes sont deux facteurs de réussite. Il faut prévoir suffisamment d'espaces et des espaces correctement localisés, accessibles, situés à proximité des grandes infrastructures et des équipements publics. Sans cela, les enfants ne seront pas autorisés à s'y rendre par leurs propres moyens. L'espace public, lui, doit être attractif à la fois pour les parents et pour leurs enfants : propreté, présence de mobilier urbain confortable, entretien, richesse visuelle des lieux. Les aménagements paysagers et ou aquatiques de qualité qui fournissent de l'ombre, de la fraîcheur et attirent la faune œuvrent en ce sens (arbres, pelouses, prairies, massifs, fleurs, fontaines, etc.). Outre ces besoins fondamentaux, un espace ludique devient populaire grâce à la diversité des jeux conçus pour toutes les tranches d'âges. L'espace ludique doit être stimulant, encourager l'exploration et l'imagination, et sa fréquentation doit être facilitée par un effort d'accessibilité.

Gerben Helleman détaille ensuite une centaine de propositions sur la façon de penser une ville ludique. Il engage à travailler sur la compacité de la ville, les distances, l'accessibilité, la diversification des usages, afin de rendre l'espace attractif et dynamique. Parfois, des interventions minimales à faible coût, comme des traçages au sol, permettent de créer des aires de jeux. C'est tout le sens de la campagne de propreté menée depuis juillet 2018 à Lille, associant ludisme et civisme. Des *nudges*, ou pochoirs, représentant des marelles, des pas ou d'autres créations ludiques sont judicieusement placés à proximité de poubelles publiques. Il s'agit de jouer à suivre le marquage qui mène à une poubelle, invitant le joueur à y jeter son papier. Attractive, ludique, cette campagne civique prend des allures de jeu, évite toute culpabilisation et reconnaît ce qu'il y a de contraignant à maintenir sa ville propre. Une approche éducative pour les plus jeunes.

À côté de ce travail d'élaboration d'une ville ludique, la ville verte est une manière de considérer les générations futures et de prendre en compte leurs besoins fondamentaux. La ville dite « durable » consiste à opérer un verdissement des territoires urbains, qu'il s'agisse des espaces publics ou des bâtiments : les toits et les façades, les trottoirs, les espaces de travail... Ainsi, les villes tendent à devenir *vertes* au sens premier du terme. Parallèlement, le concept d'*immeuble vert* intègre la végétalisation à des préoccupations de

bien-être des occupants, de performance énergétique et de préservation de la biodiversité.

Les bénéfices environnementaux de la végétalisation sont connus et nombreux : résorption des îlots de chaleur, désimperméabilisation des sols, dépollution de l'air, amélioration de la biodiversité, contribution aux trames vertes et bleues constituant autant de corridors écologiques... En France, des collectivités locales ont déjà mis au point d'ambitieuses stratégies de végétalisation, et l'initiative de Paris, avec son objectif de 100 hectares de toits et de façades végétalisés d'ici à 2020, a été reconnue comme engagement « vert ».

Reste « l'expérience d'être au monde », pour reprendre l'expression de la paysagiste-peintre Hélène Ruffenach¹⁹⁸. Une expérience des saisons qui transforment le temps en couleurs, odeurs, promesses gustatives, inscrivant le geste dans le sens de cet « être au monde » comme une expérience sensorielle et initiatique. En la lisant, nous nous interrogeons sur nos villes vertes : en tentant ce difficile pari, sauront-elles donner aux espaces la qualité maturative qu'offrent les saisons à l'être humain ? Porteront-elles le « geste » à l'origine de l'attention à la nature que nous devons transmettre à nos enfants pour que, à leur tour, ils portent « le geste envers la nature et pour la nature » ?

Dans cet espoir, nous renouvelons notre soutien aux crèches Agapi, qui défendent cette approche de la nature dans l'intérêt de l'enfant. Nous demandons que les règles d'hygiène et de sécurité ne viennent pas entraver les besoins de nos tout-petits. Nous aimerions voir programmer des promenades quotidiennes dans la nature, les forêts, les champs, les chemins côtiers, les bords de mer, les jardins sauvages, les montagnes, pour les enfants des crèches ou de tous les autres lieux d'accueil.

Le projet d'organiser un festival pour une ville écologique à hauteur d'enfant, mené par la ville de La Rochelle pour 2020, en partenariat avec le groupe Bayard Presse en la personne d'Éric de Kermel, directeur de « Bayard Nature et Territoires », rejoint tout à fait nos attentes. L'engagement d'Éric de Kermel depuis des décennies en faveur de la nature se manifeste au travers de nombreuses organisations sur tout le territoire. Il a souvent rappelé l'importance de permettre aux enfants d'être dans un lien étroit avec la nature en aménageant leur espace de vie – rapport à la terre, au végétal, au monde animal –, en supprimant les cours d'école en béton, par exemple, en proposant aux enfants des promenades...

Parmi les initiatives en faveur de l'environnement à l'échelle mondiale, le Plan biodiversité voit depuis 2011 de grandes villes comme Singapour, New York, Montréal ou Toronto consacrer de plus en plus de toits plats à l'agriculture urbaine. « Ces « stratégies végétales » constituent une forme bien spécifique de végétalisation. En promouvant les circuits courts, elles invitent à repenser les relations entre les métropoles et leurs arrière-pays tout en étant créatrices d'emplois et d'innovation. L'agriculture urbaine constitue l'exemple même de la manière dont les enjeux environnementaux,

198 Hélène Ruffenach, « Tout commence en hiver », texte non publié, reproduit en → Annexe 22 de ce rapport.

sociaux et économiques peuvent se rejoindre dans une activité unique qui a toute sa place dans les villes¹⁹⁹. »

Dans son rapport de 1996²⁰⁰, Jean-François Mattei développait longuement l'importance de prendre soin de l'environnement de l'enfant. Nous reprenons à notre compte cet intérêt pour le petit citoyen à la croissance inachevée et qui a des besoins propres à préserver. « Il nous semble que sa petite taille va sans aucun doute lui faire considérer ce milieu comme organisé pour les géants », nous dit Jean-François Mattei en évoquant l'enfant piéton. Il souligne le rôle primordial que jouent les « chemins » dans la socialisation de l'enfant, car « cheminer, c'est tisser des liens ». Un cheminement qui le conduit de son *espace privé*, matérialisé par son logement, à l'*espace collectif* que représentent les aires de proximité (immeuble, quartier, crèche dans laquelle il passe la journée) – « l'esthétique du voisinage est sans doute un élément de la qualité de vie de l'enfant » – et enfin à l'*espace public*, composé des parcs, marchés, bibliothèques, centres-villes, etc.

Cette vision a le mérite de prendre en compte la déambulation dans la vie de l'enfant, son extrême besoin de vivre dans des espaces respectueux de sa sensibilité, de sa captation sensorielle, émotionnelle, motrice du monde, de son appétence au beau, à la poésie, à l'esthétique. Ce rapport reste de bout en bout d'une grande actualité et m'a largement inspirée dans ma réflexion sur la Santé Culturelle de l'enfant.

Aussi, à l'heure où le ministère de la Culture et l'association France urbaine joignent leurs efforts pour porter le projet des « Capitales françaises de la culture », nous formons le vœu que l'une des conditions fixées soit que les villes candidates proposent, au-delà d'une démarche solidaire intégrant les habitants et territoires les plus éloignés de l'offre culturelle grâce à des actions pérennes, une démarche culturelle pour les enfants dès la naissance, à l'image de Charleroi, « ville bébés admis ». Bien entendu, l'association culture/nature nous paraît ici indispensable. L'édition inaugurale étant programmée pour 2021, il est encore temps de prendre en compte cette demande pour nos plus petits et leurs parents. Inclure les bébés dans un projet d'une telle envergure confirmerait que le bébé est une personne, un sujet, un être de culture.

Une politique culturelle à dimension sociale doit s'inscrire dans nos espaces collectifs et y reconnaître la place des bébés.

La politique des trois A défend l'importance de créer des espaces privés, collectifs et publics qui tiennent compte de la Santé Culturelle, laquelle laisse une large place à l'environnement et à la nature. Ce sont des points que nous souhaitons voir retenus pour la sélection des « Capitales françaises de la culture » de 2021.

199 <http://knowledge.essec.edu/fr/sustainability/video-la-ville-verte-expliquee-en-3-minutes.html>.

200 Jean-François Mattei, « Les liens entre la santé et l'environnement, notamment chez l'enfant », rapport enregistré à la Présidence de l'Assemblée nationale le 22 février 1996, n° 2588.

D

Pour une politique culturelle à dimension sociale

I. Pour une politique ambitieuse

Une politique culturelle à dimension sociale en faveur de nos tout jeunes enfants et de leurs parents est une politique de prévention qui engage une réflexion de grande envergure, une politique ambitieuse qui interpelle nos institutions publiques. En son cœur, le ministère de la Culture, associé au ministère des Solidarités et de la Santé, pourrait poursuivre des concertations qui s'élargiraient au domaine de la parentalité et du lien parents-enfants. Nos ministères, espaces de gouvernance, pourraient devenir des lieux de rassemblement des questions que soulève cette politique d'attention. Cela conduirait à formaliser de nouveaux protocoles en faveur d'une universalité des moyens au service des parents et des enfants de la naissance à 3 ans.

Une politique culturelle à dimension sociale s'articule autour d'une nouvelle approche de la santé, la santé de nos liens, de notre culture humaine, de nos processus d'humanisation, défi du XXI^e siècle. Déjà, en 1995, Jean-François Mattei appelait de ses vœux une définition plus vaste de la santé : « Lorsqu'on parle de santé, on ne peut pas se contenter de chercher à prévenir les maladies. Il faut aussi y adjoindre la recherche des conditions de vie plus favorables pour que les êtres humains puissent atteindre un stade d'épanouissement allant très au-delà d'un accomplissement purement physique. Comme nous l'avons déjà vu, l'homme se distingue de tous les êtres vivants par une vie spirituelle et par son comportement social. Il importe donc qu'il puisse atteindre aussi un épanouissement dans ces domaines afin de réaliser pleinement son humanité²⁰¹. »

La proposition de l'Organisation mondiale de la santé (OMS) de définir la santé comme « un état de complet bien-être physique, mental et social, et [qui] ne consiste pas simplement en une absence de maladies ou d'infirmité », a considérablement élargi cette notion en mettant en avant son caractère multidimensionnel et en l'extrayant du seul domaine de l'intégrité du corps.

Le nouveau défi sanitaire que j'évoque dans mes travaux²⁰² associe directement la nécessité d'envisager la santé dans l'acception que privilégie l'OMS et celle d'inscrire la santé de nos liens, dite « Santé Culturelle », comme un moyen de lutter contre les maux de notre modernité. La malnutrition culturelle décrite dans ce rapport interroge le droit des enfants à la protection de leur santé, en rappelant les besoins environnementaux de leur croissance (physique, sensorielle, spatiale,

psychique, relationnelle...). Les pouvoirs publics ont le devoir de protéger collectivement les populations contre les risques qui pèsent sur leur santé. À ce devoir correspond l'urgence nouvelle que défend ce rapport.

Urgence d'autant plus impérieuse que les êtres humains semblent oublier leurs besoins premiers – tout simplement, les besoins de l'enfance, et notamment de la première enfance. Plus nous mettons notre intelligence au profit de la technologie, plus nous nions notre origine d'êtres parlants. Les enfants sont les premiers touchés, plus spécifiquement les bébés : ils subissent de plein fouet cette modernité galopante qui vient escamoter leur développement. Nous avons insisté tout au long de notre rapport sur la nécessité d'ouvrir les yeux. D'essayer de défendre notre espèce fabulatrice. D'accepter que tout n'est pas possible tout le temps – par exemple, « aller vite et grandir bien ». La vitesse et la croissance de l'enfant ne font pas bon ménage. Les effets sur les enfants sont immédiats. Si aujourd'hui nous persistons à nier que l'appauvrissement de nos liens entraîne l'appauvrissement de nos êtres, demain cette réalité deviendra notre préoccupation sanitaire première.

Nous ne sauverons ni la planète ni les humains si nous ne posons pas un regard commun sur leurs besoins respectifs, souvent identiques. Nous l'avons vu avec Pablo Servigne et Gauthier Chapelle : le monde du vivant est aussi un monde de liens, un monde d'entraide. Notre intelligence, qui peut se transformer en cupidité, ne doit pas nous faire oublier nos origines. La frontière entre oubli et déni est extrêmement ténue, et nous devons tout faire pour ne pas la franchir. Le déni du corps sensoriel, émotionnel, de l'altérité²⁰³, de la réalité de la vie, est un fléau qui coupe l'homme de sa propre humanité et lui fait courir des risques mortifères.

On n'éduque pas un enfant à aimer la nature ; on le met en situation d'éprouver la nature, de la partager ; on lie croissance et environnement comme deux bons amis.

On n'éduque pas un enfant à aimer les arts ; on l'ouvre à la vie du sensible, de l'esthétique. Certains de ces enfants deviendront des artistes, d'autres aimeront découvrir les œuvres, pratiquer ou expérimenter les arts. Ils formeront ensemble le monde culturel.

On n'éduque pas un enfant au respect de l'autre ; on symbolise notre attention aux besoins de chacun par l'éveil des liens pour soutenir un ancrage en faveur de relations humaines pacifiées.

201 Jean-François Mattei, « Les liens entre la santé et l'environnement, notamment chez l'enfant », *op. cit.*

202 C'est une expression que j'utilise dans toutes mes interventions publiques pour désigner la santé des liens.

203 Mes travaux sur ce que j'ai appelé le « déni de grossesse » traitent des effets du déni dans leur globalité. Mon premier ouvrage sur la question est *De l'une à l'autre : de la grossesse à l'abandon*, Hommes et Perspectives, 1996.

On ne dresse pas un enfant à être humain; on l'accompagne dans son développement. L'éveil est premier. C'est sur lui que l'éducation prendra forme et s'inscrira pour poursuivre la croissance de l'enfant.

Nous souhaitons donc voir reformuler la question des droits dans nos textes nationaux et internationaux, en y incluant le droit à l'éveil.

Dans un esprit sanitaire culturel, nous proposons de formaliser, prioritairement au niveau national, une politique culturelle à dimension sociale selon le principe des trois A, qui englobe l'histoire du premier chapitre²⁰⁴ de la vie de l'enfant, soit :

- ◎ l'enfant Attendu, car à naître
- ◎ l'enfant à Accueillir, car venant de naître
- ◎ l'enfant à Accompagner dans son grandir

Nous appelons le gouvernement à poursuivre un objectif courageux : la mise en place d'une politique des trois A pour 100% des parents et des enfants. Car c'est bien de courage qu'il faut s'armer pour affronter les maux de notre modernité et porter un regard lucide sur les effets qu'elle produit sur notre sujet.

L'éveil culturel et artistique dans le lien enfant-parents (ECA-LEP), vecteur d'apport nutritionnel dans le cadre de la Santé Culturelle, serait ainsi reconnu comme une politique publique durable, avec une réserve budgétaire permettant son développement à l'échelle territoriale. L'État inciterait ainsi les collectivités à investir dans l'ECA-LEP et s'assurerait d'une égale répartition des propositions et des initiatives dans toutes les régions de France, selon le principe d'universalité.

Via le ministère de la Culture, l'État organiserait une campagne de promotion de l'ECA-LEP dans un esprit d'éducation populaire. Elle prendrait la forme d'affiches, de livrets téléchargeables sur le site du ministère à destination des parents et des professionnels et de capsules vidéo de prévention pour expliquer les enjeux de l'ECA-LEP, vecteur de croissance de l'enfant et de pacification sociale. En concertation avec le ministère chargé de la santé seraient initiées des actions associant une approche sanitaire corporelle et une approche par l'ECA-LEP. Sur cette question, les PMI seraient force de proposition, l'ensemble des familles pouvant s'y rendre dans un esprit d'universalité.

Mais c'est avant tout un maillage territorial de l'ECA-LEP qu'il faut viser afin que 100% des enfants de la naissance à 3 ans et leurs parents puissent bénéficier d'une nourriture culturelle. La CNAF pourrait se faire le relais d'initiatives d'ECA-LEP auprès de la population et financer par ce biais les actions qui sont reconnues comme le meilleur moyen de lutter contre les inégalités sociales de santé (ISS), selon les travaux de la SFSP : les interventions précoces et le soutien à la parentalité.

Rappelons-le : prendre soin des enfants, c'est prendre soin de notre société. Le professeur Mattei parle ainsi des « enfants sentinelles » : quand un enfant est atteint dans sa santé, cela signifie qu'il est urgent de prendre des mesures pour prévenir les conséquences éventuelles chez les adultes. L'enfant agit ainsi comme un « donneur d'alerte à la manière d'une sentinelle ».

Prenons la mesure des besoins globaux de nos enfants en matière de santé en introduisant une politique de santé publique incluant la Santé Culturelle. Car nous savons tous que, faute de mettre la priorité sur une santé publique globale, les conséquences sont supportées par les plus vulnérables.

204 Expression de Sylvain Missonnier, professeur de psychologie, quand il évoque les différents temps de la croissance de l'enfant

II. Premier A: une politique culturelle à dimension sociale pour «Attendre»

Naître parent, naître à la vie: deux naissances concomitantes qui bouleversent chaque protagoniste. Une politique culturelle à dimension sociale pour «Attendre» prend en compte ce temps de vulnérabilité et aménage sa présence tant au niveau matériel qu'humain.

Attendu que l'attente de l'enfant est un temps de vulnérabilité par les remaniements que chaque adulte vit dans son devenir parent,

Attendu que la préparation à la naissance demande d'être attentif aux liens que la mère et le père créent avec l'enfant à naître,

Attendu que les liens prénataux jouent un rôle dans la qualité des relations post-natales,

Attendu que la nature a des effets apaisants sur le stress et l'anxiété, et des effets bénéfiques sur la santé en général,

Attendu que la grossesse, dans sa croissance psychique, a besoin de construire une pensée sur l'enfant à naître pour le faire exister et projeter sa naissance,

Six préconisations ont été pensées pour cette politique culturelle à dimension sociale du premier A, comme Attendre.

Préconisation n° 48

La mission préconise d'élargir les préparations à l'accouchement en tenant compte de la Santé Culturelle et de son approche de l'éveil culturel et artistique: lecture, danse, musique sont autant de temps qui préparent les parents à la naissance et favorisent la qualité du lien à l'enfant à naître. La mission préconise ainsi d'inscrire les initiatives de l'ECA-LEP dans les instructions réglementaires de l'HAS et le Plan périnatalité.

Préconisation n° 49

La mission préconise de faciliter la participation des artistes au programme de préparation à la naissance par des conventions-cadres entre le ministère des Solidarités et de la Santé et le ministère de la Culture. L'expérience de la danseuse Anne-Laure Rouxel pour préparer le corps enceint à la naissance de l'enfant est une alliance ECA-LEP/santé à retenir.

Préconisation n° 50

La mission préconise de sensibiliser le monde médical à la dimension culturelle de la naissance et d'introduire un DU de Santé Culturelle dans la formation continue des médecins. Cela permettrait d'allier l'attente culturelle et l'attente médicale, dans l'intérêt de l'enfant à naître et de la naissance parentale.

Préconisation n° 51

La mission préconise d'inscrire dans la formation du futur personnel de santé (médecins, spécialistes, sages-femmes, infirmières, puéricultrices, auxiliaires de puériculture) et de la petite enfance (éducateurs de jeunes enfants, éducateurs spécialisés, assistantes maternelles) un module obligatoire sur la Santé Culturelle avec son axe central autour de l'ECA-LEP.

Préconisation n° 52

La mission préconise de penser, pour tous les lieux accueillant la naissance des futurs parents (maternités, maisons de naissance), une architecture favorable aux liens; d'organiser des concours de jeunes architectes en vue de réaménager nos espaces de naissance en tenant compte des préconisations de la mission; d'entendre la naissance comme une naissance culturelle qui se nourrit de liens, et le symboliser dans son accueil architectural.

Préconisation n° 53

La mission préconise de penser les espaces verts comme un environnement indispensable aux besoins des futurs parents. Toutes les recherches confirment le besoin d'espaces verts, d'arbres, de vie naturelle pour favoriser l'apaisement et lutter contre le stress. Dans ce but, la mission préconise de mettre des représentants des ministères chargés des solidarités, de la santé, de la culture et de l'aménagement du territoire autour d'une même table - une coopération indispensable pour envisager l'alliance des espaces naturels dans les lieux de naissance.

III. Deuxième A: une politique culturelle à dimension sociale pour «Accueillir»

Nos enfants sont en bonne santé physique, et les conseils d'hygiène, de nutrition, les soins de puériculture, les suivis médicaux font partie de leur quotidien. Mais la question de la santé des liens, de la santé des relations, qui commence par la connaissance de soi et la reconnaissance des autres, n'est pas à l'ordre du jour. Nos carnets de santé en témoignent : à ce jour, ils ne contiennent aucun élément sur le développement psychique de l'enfant ni sur ses besoins en matière d'éveil (éveil sensoriel, moteur, langagier, expérience ludique, symbolique, métaphorique...).

Or nous avons évoqué tout au long de ce rapport la mauvaise santé de nos liens et le nouveau défi sanitaire qui consiste à la protéger. Nous avons insisté sur la malnutrition culturelle, qui peut être associée à la piètre santé relationnelle de nos enfants. La monoculture de l'écran, la dictature de l'instant, la montée en puissance de la défiance, l'individualisme et ses effets d'isolement sont autant d'éléments ayant un impact nuisible sur la santé de nos liens. En ces temps troublés, nous devons agir et avoir le courage d'opposer à notre modernité une reconsidération de nos repères datés du XX^e siècle.

Attendu que nos enfants souffrent de malnutrition culturelle,

Attendu que les mères quittent la maternité 48 heures seulement après avoir accouché et présentent, pour plus de 32 % d'entre elles, des signes de mal-être pouvant conduire à des états psychiques graves,

Attendu que les pères restent encore des « invités²⁰⁵ » en période prénatale et postnatale et ne font l'objet d'aucune attention spécifique,

Attendu que la présence parentale représente un climat émotionnel irremplaçable à l'origine des fondations de l'identité du tout-petit,

Attendu qu'une politique culturelle à dimension sociale est une force de proposition pour des interventions universelles,

Attendu que l'ensemble des institutions de santé reconnaissent que les interventions précoces et l'accompagnement à la parentalité sont deux stratégies particulièrement efficaces pour réduire les inégalités sociales de santé (ISS),

Six préconisations ont été formulées pour cette politique culturelle à dimension sociale du deuxième A, comme Accueillir.

Préconisation n° 54

La mission préconise que, durant le très court séjour en maternité, les parents soient accueillis culturellement dans une prise en compte de l'esthétique des lieux: salles de lecture, de musique, espaces verts, espaces conviviaux pour échanger, alcôves familiales...

Préconisation n° 55

La mission préconise que les protocoles d'accord entre les ministères de la Santé et de la Culture se développent afin de promouvoir des actions d'ECA-LEP dans tous les lieux d'hospitalisation de jeunes enfants, maternités, services de néonatalogie et de pédiatrie, services d'hospitalisation mères-enfant...

Préconisation n° 56

La mission préconise de revoir le carnet de santé de l'enfant pour, par exemple, mettre en évidence les champs du développement sensoriel, moteur, langagier et ludique. En fin de carnet, un espace pourrait être réservé à la prise de notes par les parents à propos des temps d'éveil de l'enfant. (Exemple de texte de présentation:

«Votre enfant grandit et s'émerveille tout au long de ses premières années. Ses activités d'éveil sont essentielles pour sa croissance. Vous pouvez lister, pour mémoire et au vu de la consultation annuelle de votre enfant: ses premières musiques, son premier album, son parc préféré, son premier concert, son premier spectacle, sa première exposition, ses premiers pas de danse, etc.»)

Préconisation n° 57

La mission préconise que, à l'image du modèle anglo-saxon et en référence au Plan périnatalité, une visite hebdomadaire systématique à domicile soit instaurée pendant les six semaines qui suivent la sortie de la maternité, effectuée par un personnel formé. Durant cette visite, il sera remis aux parents un livret recensant les lieux-ressources, avec toutes les informations pratiques: PMI, lieux d'ECA-LEP, LAEP, espaces familiaux, LAEAP «Pâtes au beurre», ludothèques, médiathèques, associations culturelles, etc.

205 Terme utilisé par des pères dans l'ouvrage édité par Les Pâtes au beurre à compte privé: *Devenir mère, devenir père*, op. cit.

Préconisation n° 58

La mission préconise qu'une attention particulière se porte sur les très jeunes enfants placés afin que les visites des parents soient médiatisées par des initiatives d'ECA-LEP. Cette approche du lien est indispensable à la restauration de relations de qualité. Il en va de même pour les centres maternels, où une approche des relations mère-père-bébé par l'intermédiaire de l'ECA-LEP s'impose.

Préconisation n° 59

La mission préconise que la CNAF prenne la mesure des besoins de santé globale de l'enfant de la naissance à 3 ans et engage un travail de réflexion pour accompagner au plus près la relation parents-enfant dans l'esprit qu'appelle la Santé Culturelle.

IV. Troisième A: une politique culturelle à dimension sociale pour «Accompagner»

En plaçant au cœur de ses préoccupations les plus vulnérables de ses membres, une société démontre la prise en compte réelle de nos besoins fondamentaux d'êtres humains. Elle affirme l'importance du droit culturel, reconnaît que la souffrance sociale est une souffrance culturelle, afin d'élaborer la politique d'attention que préconise ce rapport. Le bébé, le très jeune enfant, l'adulte dans son devenir parent, dans son être parent, appartiennent tous à ces populations vulnérables que nous devons accompagner.

Nous avons vu que, pour se construire, le bébé a besoin d'une histoire. Pas simplement une histoire génétique, mais une histoire relationnelle tissée avec ses parents, les professionnels, les adultes qui l'entourent, lesquels doivent l'aider à s'inscrire dans l'histoire de sa famille, de son groupe social, de sa culture. Ces histoires viennent alimenter sa narrativité et donnent toute leur place à des rencontres dont dépend son avenir.

Pour Serge Lebovici, quand l'enfant regarde sa mère, il voit en réalité sa mère qui le regarde la regardant²⁰⁶. Cette dynamique fonde le narcissisme de la mère et de l'enfant. Qu'en est-il de notre société et de son narcissisme conjoint adultes/enfants? Cette dynamique semble aujourd'hui souffrir de «blessures narcissiques». C'est en tout cas ce que laissent supposer les nombreux constats négatifs que nous entendons sur nos enfants et nos adolescents.

Aussi, penser le tout-petit, ses parents, et organiser l'accompagnement de leurs liens précoces par le biais de rencontres sensibles est une voie de réconciliation générationnelle à laquelle nous tenons.

Attendu que le bébé est un être de culture,

Attendu que le tout-petit et ses parents construisent tout au long de leur vie un dialogue qui demande une attention collective,

Attendu que la Santé Culturelle est une réponse concrète à l'attention que réclame la santé globale de l'être humain,

Attendu que la prise en compte des vulnérabilités dans le lien parents-enfant engage la Santé Culturelle,

Sept préconisations sont formulées pour la politique culturelle à dimension sociale du troisième A, comme Accompagner.

Préconisation n°60

La mission préconise que chaque PMI puisse recevoir les parents et leurs enfants avec des initiatives de lectures partagées en salle d'attente, réalisées par des professionnels du livre. Ces actions viennent répondre aux besoins d'interventions précoces et de soutien de la parentalité, deux vecteurs pour réduire les inégalités sociales de santé.

Préconisation n°61

La mission préconise la mise en place d'une consultation longue annuelle (tarification d'une consultation spécifique d'une heure) pour effectuer le bilan de Santé Culturelle de l'enfant pendant ses six premières années. Cette consultation permet un suivi de la santé globale de l'enfant.

Préconisation n°62

La mission préconise de développer les initiatives d'ECA-LEP sur tout le territoire en donnant aux associations culturelles et aux compagnies, artistes, théâtres, les moyens de répondre aux besoins culturels précoces des tout-petits et de leurs parents.

Préconisation n°63

La mission préconise d'inscrire l'ECA-LEP dans les programmes de soutien à la parentalité, particulièrement dans les contextes de fragilisation du lien parents-enfant, en mobilisant conjointement artistes formés à la petite enfance et professionnels de l'enfance.

Préconisation n°64

La mission préconise d'encourager les actions itinérantes et de faciliter leur diffusion pour rappeler que le droit culturel, c'est l'accès à la culture pour tous.

Préconisation n°65

La mission préconise d'organiser tous les deux ans, sous l'égide du ministère de la Culture et de celui de la Santé et de la Solidarité, un colloque international sur l'ECA-LEP.

206 Serge Lebovici et Émile Noël, *En l'homme le bébé*, Flammarion, 1994.

V. Des billets à coupon solidaire

Qui dit solidarité, dit lien social, entraide, constitution d'une chaîne de personnes qui s'associent pour le bien-être du plus grand nombre. On peut être solidaire en famille, au sein d'une association, ou, plus largement, autour de causes nationales : la solidarité peut alors s'étendre à l'ensemble des citoyens. C'est l'objet du billet à coupon solidaire, qui viendrait créer une ligne budgétaire pour la démocratisation de la culture en faveur des parents et de leur très jeune enfant.

Depuis des décennies, les travaux de la chercheuse Sylvie Rayna²⁰⁷ mettent en évidence l'importance de participer à l'éveil culturel des très jeunes enfants en considérant leurs parents comme leurs premiers interlocuteurs. Elle décrit des initiatives qui démontrent toute la pertinence d'apporter la culture aux très jeunes enfants pour leur construction, pour nourrir le lien parents-enfant, pour lutter contre les exclusions et favoriser la mixité sociale. Ses nombreux ouvrages sont une référence internationale, et nous tenons à souligner leur centralité sur le thème de la Santé Culturelle.

En quoi consiste le billet à coupon solidaire ? Il s'agit de prendre acte du fait que tous les enfants ont besoin d'initiatives d'éveil culturel et artistique, mais que, aujourd'hui, comme nous l'avons expliqué dans ce rapport, les fondamentaux ne sont pas réunis pour que l'éveil culturel et artistique soit accessible à tous les foyers.

Face à ce constat, nous devons tenter d'élaborer un budget afin de soutenir le principe d'universalité en faveur de l'ECA-LEP, et ce pour :

- ⊙ encourager les créations pour les enfants de la naissance à 3 ans et leurs parents
- ⊙ démultiplier les résidences d'artistes en lien avec le monde de la petite enfance
- ⊙ faciliter les représentations dans les lieux de la petite enfance (PMI, crèches, RAM)
- ⊙ rendre possibles les spectacles itinérants dans des conditions sereines et respectueuses des besoins des enfants, des parents, des professionnels, des artistes
- ⊙ aménager les espaces et le mobilier des lieux culturels pour l'accueil des familles
- ⊙ soutenir les initiatives en faveur du lien à la nature pour les jeunes enfants

Ainsi, nous pourrions imaginer que chaque inscription à une représentation culturelle et artistique, ou à un atelier d'éveil culturel et artistique, ait deux tarifs différents :

- ⊙ un tarif normal (qui pourrait comporter, comme c'est le cas habituellement, des tarifs spéciaux pour les familles nombreuses)
- ⊙ un tarif avec un coupon solidaire permettant une libre participation au-dessus du tarif normal, avec un minimum

Les sommes récoltées grâce aux coupons solidaires constitueront un budget spécial en faveur de l'ECA-LEP. Ce budget sera un levier pour permettre l'émergence d'une approche culturelle et artistique pour les plus jeunes, en particulier les bébés et leurs parents. Il donnera un souffle aux disciplines artistiques désireuses de se consacrer aux plus jeunes. Bien entendu, les artistes voulant proposer des créations pour les plus jeunes devront faire état soit d'une expérience déjà ancienne, soit d'une formation spécifique à l'intervention auprès des jeunes enfants et de leurs parents.

Nous envisageons la constitution d'un fonds dédié à l'ECA-LEP, distinct du budget général de l'État. Ce fonds pourrait être un fonds privé ou un fonds de concours.

Le fonds privé serait abondé uniquement par les billets à coupon solidaire et s'abriterait, par exemple, sous l'égide de la Fondation de France. Son comité d'administration pourrait être composé de personnalités ayant une bonne connaissance de l'enfant, de la parentalité et des arts, ainsi que de représentants des ministères chargés de la culture, des solidarités et de la santé, afin de soutenir le développement des actions d'ECA-LEP.

Le fonds de concours dédié pourrait avoir pour thématique « La participation de tiers à des actions en faveur de l'ECA-LEP ». Il serait géré par l'État, notamment par le ministère de la Culture. Il serait alors un fonds de la mission Culture (programme 224). Une instance décisionnaire, composée d'experts du monde de l'enfance, de la parentalité, de la famille et des arts, permettrait l'accompagnement de projets spécifiques (création, appel à projets, développement), tout en garantissant l'accessibilité pour le plus grand nombre. Ce fonds serait abondé par des fonds privés, notamment ceux issus des billets à coupon solidaire, et viendrait compléter les fonds publics accordés aux projets de l'ECA-LEP.

207 Sylvie Rayna est maître de conférences en sciences de l'éducation à EXPERICE (Université Paris 13-Sorbonne Paris Cité). Elle mène ses travaux au sein de plusieurs réseaux de recherche internationaux et avec les professionnels de la petite enfance, des arts et de la culture. Elle a publié *Avec les familles dans les crèches!* (Érès, 2016) et, en collaboration avec Patrick Ben Soussan, *Le Programme «Parler bambin»: enjeux et controverses*, Érès, coll. «1001 BB», n° 161, «Les bébés et la culture», 2018.

Préconisation n°66

La mission préconise de rendre pérenne le fonds dédié à l'ECA-LEP, distinct du budget de l'État et lié aux billets à coupon solidaire. Ce budget serait entièrement dévolu au développement et à l'accompagnement d'initiatives d'ECA-LEP, donc aux enfants de la naissance à 3 ans et à leurs parents.

Une politique culturelle à dimension sociale en faveur de la politique des trois A et ayant l'ECA-LEP en son cœur requiert que priorité soit donnée à la mise en place de financements fléchés, notamment grâce à des billets à coupon solidaire, afin de répondre rapidement aux besoins de Santé Culturelle et que celle-ci ne soit pas délaissée au nom d'un manque de budget. Il en va de la santé de tous.

VI. Intégrer aux grands textes sur les droits humains les notions d'éveil et de Santé Culturelle du jeune enfant

VI.1 L'éveil à l'épreuve des significations imaginaires sociales

La Santé Culturelle, par son approche universelle, affirme la place de l'enfant comme un sujet à part entière. Elle défend son existence et sa protection au regard de son statut juridique, de son environnement culturel et social et de son bien-être psychique. Chaque enfant a droit au respect et à la dignité dus à tout être humain, et ce dès sa naissance. Les circonstances de celle-ci ne peuvent le priver d'un accueil humanisant. Il s'agit de prendre en compte l'enfant dès son arrivée au monde et de préconiser une politique mondiale de santé publique le concernant.

L'éveil du tout-petit est au cœur de la croissance de l'enfant. Aussi, nous souhaitons voir introduire la question de l'éveil auprès de la question de l'éducation. Car un bébé ne s'éduque pas : il s'éveille à la vie, accompagné par ses parents et les adultes qui l'entourent. Ces derniers le soutiennent dans son besoin d'interpréter son environnement, de lui donner du sens, de s'inscrire dans un récit qui lui est propre. Là est le défi de l'humanisation du bébé dans sa construction humaine.

« Vivre, c'est vivre avec », comme nous le précisons dès les premières pages de ce rapport. Le petit humain a besoin d'un autre que soi. Notre humanité repose sur notre vulnérabilité – une vulnérabilité qui va permettre l'entrée dans le monde des humains, un monde de parlants, un monde où la culture de la langue engage le bébé à devenir un locuteur. Chaque société a sa langue, sa manière de s'alimenter, de s'habiller, de vivre, ce qui fait dire à Cornelius Castoriadis que cette vie commune sociale, cette unité sociale, découle de « significations imaginaires sociales²⁰⁸ ». Ainsi, deux enfants nés dans deux parties différentes du globe sont assignés, par leur imaginaire social, à des places et des rôles qui ne sont pas les mêmes. Ces significations sont dites « imaginaires », parce qu'elles ne sont ni rationnelles ni réelles : ce sont des créations. Elles sont « sociales », parce qu'elles sont partagées par le collectif de la société. Chaque individu incorpore l'imaginaire de la société à laquelle il appartient.

VI.2. Hommage à Frédéric Passy, « apôtre de la paix », premier Prix Nobel de la paix

Mon aïeul Frédéric Passy²⁰⁹, premier Prix Nobel de la paix, a toujours défendu l'importance de pacifier nos liens en prenant en compte l'*imaginaire social* de chaque société. En tant que pacifiste, il jugeait fondamental de ne pas confisquer un imaginaire social au profit d'un autre. Il a toujours appelé au respect des différences et lancé des appels à un vivre ensemble fondé sur ce principe. Le présent rapport, qui défend des valeurs universelles de pacification des liens humains par l'éveil précoce, pour que le très jeune enfant soit déjà sensible à un autre que lui-même différent, lui est dédié. En œuvrant toute sa vie pour la paix, Frédéric Passy a mérité son surnom d'« apôtre de la paix ».

S'il existe des différences entre les significations imaginaires sociales, il n'en existe pas au niveau des besoins fondamentaux d'un petit humain à sa naissance. Tous les bébés ont en commun de devoir être accueillis, reconnus, respectés, parlés, pour pouvoir créer leur avenir. Ces besoins premiers, identiques aux quatre coins du monde, doivent être rappelés dans les grands textes sur les droits humains.

VI.3 La Santé Culturelle sur son versant « éveil », nouvel indicateur de richesse

Cette approche de l'enfance participe à l'objectif social de « bien vivre » que défendent les sociétés dites de transition. Dans leur éthique, ces sociétés reconnaissent les acteurs sociaux travaillant sur l'axe des politiques des temps de vie – de l'accompagnement de la naissance jusqu'à la mort – comme des anticipateurs, nécessaires à des sociétés du bien vivre.

Notons que vouloir repenser les principes de

209 Frédéric Passy, né le 20 mai 1822, est l'arrière-arrière-grand-père de ma mère, née cent ans jour pour jour après lui, le 20 mai 1922, et vivant toujours à Nantes. Cet homme hors du commun, mais oublié (il ne fut pas cité lors des commémorations du 11 novembre 2018), a fondé la Ligue de la paix et de la liberté le 21 mai 1867, puis la Société d'arbitrage entre les nations, ancêtre de l'ONU, en 1870. Féministe avant l'heure, favorable à l'abolition de la peine de mort, il a reçu le 10 décembre 1901, conjointement avec Henri Dunant, fondateur de la Croix-Rouge, le premier prix Nobel de la paix.

base de l'activité économique au regard des besoins fondamentaux est en soi une démarche anticipatrice, un élément du « mieux vivre ». L'ECA-LEP appartient à ces besoins fondamentaux, et l'éveil, par son appartenance à la Santé Culturelle, est à considérer comme un indicateur de richesse, selon le modèle de Patrick Viveret²¹⁰. Ce dernier démontre ainsi que, lorsqu'on interroge les gens sur « ce qui compte le plus pour eux », on constate que l'argent n'est cité que dans 5 % des cas. Mais si on leur demande « qu'est-ce que l'on compte ? », on s'aperçoit que, en effet, on ne compte pas « ce qui compte ».

Plus largement, Patrick Viveret note que les comptabilités monétaires ont une vision fautive sur ce qui compte, puisqu'elles ne se préoccupent pas de savoir si les activités génèrent des bénéfices nuisibles ou pas. Revenir au sens originel de la notion de « bénéfique », qui signifie « bienfait », permettrait, selon lui, de quitter la logique des bénéfices financiers.

L'éveil, élément de la Santé Culturelle, qui prend en compte la santé de nos liens, fait partie des nouveaux indicateurs de richesse que nous souhaitons voir émerger. Il appartient aux bienfaits que notre époque doit considérer. Il prend en compte la dimension écologique et humaine, ignorée par la macroéconomie. De plus, il vient contrer la violence relationnelle en s'appliquant à pacifier les liens humains, à commencer par la construction des liens précoces. Nous espérons que ce nouvel indicateur de richesse sera reconnu et défendu à la suite de ce rapport.

La France, pays des droits de l'homme, pourrait devenir force de proposition pour élargir les différents textes universels sur les droits humains. Je souhaite donc conclure ce rapport en suggérant des modifications à apporter à trois textes majeurs.

VI.4 Propositions pour une évolution des droits humains de la naissance à 3 ans au niveau international

Proposition n° 1: Inscrire le droit à l'éveil dans la Déclaration universelle des droits de l'homme, à l'article 26

Le droit à l'éducation est, finalement, le premier droit culturel dans la Déclaration universelle des droits de l'homme. De même, nous invitons à inscrire dans les droits de l'homme un droit à l'éveil culturel et artistique. Car parler du droit à l'éducation laisse de côté une frange de notre humanité : les bébés. On n'éduque pas un bébé, on l'éveille, on l'inscrit dans le droit à un épanouissement personnel, à une culture de l'intime comme processus de « grandir », à une culture de soi.

Dans cet objectif, nous proposons de rajouter en première instance, pour l'article 26 :

Article 26

① Tout enfant dès la naissance a droit à l'éveil : éveil de sa sensorialité, de sa motricité, de son affectivité, de ses relations, afin de construire son monde interne et des ressources lui permettant une connaissance de soi et une reconnaissance des autres. L'éveil vient avant l'éducation et la prépare. L'éveil doit être gratuit et s'associer à tout secours sanitaire afin de reconnaître que l'enfant n'est pas qu'un corps à nourrir, mais un être à construire.

② Toute personne a droit à l'éducation. L'éducation doit être gratuite, au moins en ce qui concerne l'enseignement élémentaire et fondamental. L'enseignement élémentaire est obligatoire. L'enseignement technique et professionnel doit être généralisé ; l'accès aux études supérieures doit être ouvert en pleine égalité à tous en fonction de leur mérite.

③ L'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et au renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales. Elle doit favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié entre toutes les nations et tous les groupes raciaux ou religieux, ainsi que le développement des activités des Nations unies pour le maintien de la paix.

④ Les parents ont, par priorité, le droit de choisir le genre d'éducation à donner à leurs enfants.

Proposition n° 2: Inscrire le droit à l'éveil dans la Déclaration des droits de l'enfant, à l'article 28

Pour rappel, la prise de conscience des droits de l'enfant date du lendemain de la Première Guerre mondiale, avec l'adoption de la déclaration de Genève en 1924. Le processus de reconnaissance des droits de l'enfant a continué sous l'impulsion de l'ONU avec l'adoption de la Déclaration des droits de l'enfant en 1959. La reconnaissance de l'intérêt de l'enfant et de ses droits se concrétise le 20 novembre 1989 avec l'adoption de la Convention internationale des droits de l'enfant, premier texte international juridiquement contraignant consacrant l'ensemble des droits fondamentaux de l'enfant. Si cette convention est une avancée incontestable, il est temps de proposer quelques recommandations afin de tenir compte des travaux qui décrivent la façon dont l'enfant vient au monde et s'ouvre à sa compréhension.

Dans cet objectif, nous proposons d'ajouter en première instance de l'article 28 :

Article 28

① Les États parties reconnaissent à l'enfant, dans les trois premières années de sa vie, le droit à l'éveil, qui est une part centrale dans son développement. Ce droit rappelle que la croissance de l'enfant est à la fois un développement physique et une construction psychique dans des liens psycho-affectifs à reconnaître comme constitutifs de sa santé globale. Un bébé doit pouvoir recevoir des soins qui englobent des besoins vitaux qui ne se limitent pas aux besoins du corps. La présence sanitaire pour un bébé est une approche qui prend en compte son statut d'être humain

210 Patrick Viveret, *Reconsidérer la richesse*, Éditions de l'Aube, 2002 (rapport rédigé à la demande de Guy Hascoët, secrétaire d'État à l'Économie solidaire). Patrick Viveret est un philosophe humaniste, essayiste, altermondialiste, se définissant comme un « passeur cueilleur ».

ayant besoin d'un autre que lui, parlant, le reconnaissant, l'inscrivant dans son destin, prenant soin de sa dignité.

② Les États parties reconnaissent le droit de l'enfant à l'éducation, et en particulier, en vue d'assurer l'exercice de ce droit progressivement et sur la base de l'égalité des chances :

a) Ils rendent l'enseignement primaire obligatoire et gratuit pour tous ;

b) Ils encouragent l'organisation de différentes formes d'enseignement secondaire, tant général que professionnel, les rendent ouvertes et accessibles à tout enfant, et prennent des mesures appropriées, telles que l'instauration de la gratuité de l'enseignement et l'offre d'une aide financière en cas de besoin ;

c) Ils assurent à tous l'accès à l'enseignement supérieur, en fonction des capacités de chacun, par tous les moyens appropriés ;

d) Ils rendent ouvertes et accessibles à tout enfant l'information et l'orientation scolaires et professionnelles ;

e) Ils prennent des mesures pour encourager la régularité de la fréquentation scolaire et la réduction des taux d'abandon scolaire.

③ Les États parties prennent toutes les mesures appropriées pour veiller à ce que la discipline scolaire soit appliquée d'une manière compatible avec la dignité de l'enfant en tant qu'être humain et conformément à la présente Convention.

④ Les États parties favorisent et encouragent la coopération internationale dans le domaine de l'éducation, en vue notamment de contribuer à éliminer l'ignorance et l'analphabétisme dans le monde et de faciliter l'accès aux connaissances scientifiques et techniques et aux méthodes d'enseignement modernes. À cet égard, il est tenu particulièrement compte des besoins des pays en développement.

Proposition n°3: Inscrire la Santé Culturelle dans les programmes de l'OMS

Selon sa constitution, l'OMS a pour objectif d'amener tous les peuples du monde au niveau de santé le plus élevé possible, la santé étant définie comme un « état de complet bien-être physique, mental et social et ne consistant pas seulement en une absence de maladie ou d'infirmité ». L'OMS est dirigée par les 192 États membres réunis à l'Assemblée mondiale de la santé. Cette assemblée est composée des délégués représentant les États membres. Elle a pour fonctions principales d'approuver le programme et le budget de l'OMS pour l'exercice biennal suivant et de statuer sur ses grandes orientations politiques.

L'OMS entreprend de très nombreuses actions qui s'inscrivent essentiellement dans le domaine de la santé physique: programmes de vaccination, prévention des maladies infectieuses, recherche sur le cancer, accès aux médicaments, lutte contre les pandémies... À toutes ces initiatives essentielles et vitales doit pouvoir s'associer une approche plus globale pour répondre à la définition de la santé par l'OMS elle-même.

À cet effet, nous proposons que l'OMS engage des programmes de recherche sur la Santé Culturelle et intègre à ses actions à venir une approche de la Santé Culturelle et de la santé relationnelle.

La malnutrition culturelle qui se répand dans les pays développés, due à l'absence de prise en compte de la santé de nos liens, mérite toute notre attention. Ce fléau coûte cher à nos sociétés, alors qu'une approche préventive simple et peu coûteuse suffirait. Notre rapport souhaite être une force de proposition auprès de l'OMS pour que le bébé humain soit reconnu dans ses besoins vitaux faits « de lait et de liens ». « Un bébé tout seul, ça n'existe pas », disait Winnicott. Ce besoin vital du petit humain, c'est d'être parlé et préservé dans sa dignité d'être parlant.

Ayant été à plusieurs reprises confrontée à des situations de grande détresse de nourrissons, tout particulièrement dans des orphelinats, j'ai vu ce que produisait la non-prise en compte, encore aujourd'hui, de ces besoins vitaux psycho-affectifs. Nourris, ces bébés étaient pourtant affamés de liens humains. Ces situations insupportables doivent être entendues, et l'OMS doit engager des programmes de santé visant à prendre en compte le bébé comme être humain à part entière, dans sa santé globale.

Liste des auditions Juillet-décembre 2018

En parallèle des auditions et entretiens,
travail régulier avec Aurélie LESOUS
(SG/SCPCI/DEDAC) ministère de la Culture.

Institutions nationales et politiques

Ministère de la culture

Secrétariat général

- ⊙ Elisabeth DAUMAS, chargée de mission
Culture / Politique de la Ville
- ⊙ Maryline LAPLACE, chef du service SCPCI
- ⊙ Aurélie LESOUS, chargée de mission
Culture / Petite enfance, famille, santé
et médico-social
- ⊙ Nicolas MONQUAUT, chargé de mission
Culture / Tourisme
- ⊙ Nicolas MERLE, chargé de mission
Culture / Justice, Direction générale
des médias et des industries créatives
- ⊙ Agnès SAAL, Haut Fonctionnaire à Égalité,
diversité et prévention des discriminations
Scpci / département de l'éducation et
du développement artistiques et culturels
- ⊙ Colin SIDRE, Chargé de mission publics
jeunes, eac et cohésion sociale, Service
du livre et de la lecture Ministère
de la Culture (livre)
- ⊙ Laurence TISON VUILLAUME, ancienne
directrice de cabinet de Françoise NYSSSEN

Drac Pays de la Loire

- ⊙ Cécile DURET MAZUREL, responsable
pôle création et action culturelle et industrie
DRAC Pays de la Loire
- ⊙ Christophe POILANE, conseiller référence
jeunesse DRAC Pays de Loire
- ⊙ Christophe FENNETEAU, conseiller – chef
de service action culturelle et territoire
DRAC des pays de la Loire

Assemblée nationale

- ⊙ Michèle PEYRON, députée en charge de la
mission sur la MI
- ⊙ Fabrice VERDIER, député du GARD
- ⊙ Pascale ROSSLER ex-assistante
parlementaire

Ministère des solidarités et de la santé

- ⊙ David BLIN, chef du bureau des familles
et de la parentalité – DGCS
- ⊙ Maëlle STÉPHANT, Chargée de mission,
bureau des familles et de la parentalité – DGCS

Défenseur des droits

- ⊙ Geneviève AVENARD, défenseur
des droits de l'enfant

Autres personnalités politiques

- ⊙ Corinne LEPAGE, ancien ministre
de l'Environnement
- ⊙ Professeur Jean-François MATTEI,
ancien ministre de la Santé, de la Famille
et des Personnes handicapées

CNAF – Caisse nationale des allocations familiales

- ⊙ Patricia CHANTIN, directrice adjointe du
cabinet du directeur général, responsable des
relations parlementaires et institutionnelles
- ⊙ Laurent ORTALDA, Responsable du pôle
petite enfance Département Enfance et
parentalité, Direction des Politiques Familiale
et Sociale
- ⊙ Emmanuelle DUTOUR, assistante de service
social CAF du Vaucluse
- ⊙ Mylène MOAL, CAF du Finistère
- ⊙ Daniel LENOIR, ex directeur de la CNAF
– inspecteur IGAS

Haut Conseil à la Famille, à l'Enfance et de l'Âge (HCFEA)

- ⊙ Sylviane GIAMPINO, Psychologue,
psychanalyste (Espace analytique),
présidente d'honneur de l'association
nationale des psychologues pour
la petite enfance (A.NA.PSY.p.e)
Présidente du HCFEA.

Administration de la culture de la Fédération Wallonie Bruxelles

- ⊙ Laurent MOOSEN, directeur
de la direction des lettres
- ⊙ Laurence GHIGNY, attachée au Service
général des lettres et du livre du Ministère

Collectivités territoriales

- ⊙ Pauline BLISON-SIMON, direction culture
Conseil Départemental de Seine Saint-Denis
- ⊙ Guillaume GAUDRY, direction des parcs,
Conseil Départemental de Seine Saint-Denis
- ⊙ Anne DESDOIGTS, responsable service
crèche, Conseil Départemental de Seine
Saint-Denis
- ⊙ Corinne ATGER, responsable Service
petite enfance de la ville d'Uzès
- ⊙ Edouard CHOLET, maire
de Barjac

Chercheurs et universitaires

- ⊙ Maya GRATIER, chercheuse en psychologie responsable du babylab
- ⊙ Anne Caroline PREVOT, directrice de recherche au CNRS en psychologie de l'environnement
- ⊙ Marie-José MONDZAIN, philosophe
- ⊙ Roland GORI, psychanalyste
- ⊙ Bernard GOLSE, professeur émérite de pédopsychiatrie chef de service à Necker
- ⊙ Sylvie RAYNA, maître de conférences en sciences de l'éducation à EXPERICE (Université Paris 13 Sorbonne Paris Cité)
- ⊙ Mariette DARRIGRAND, sémiologue

Acteurs du livre et de la lecture

- ⊙ Joëlle TURIN, formatrice spécialisée dans les livres et la lecture de la petite enfance
- ⊙ Evelyne RESMOND-WENZ, ACCES ARMOR.
- ⊙ Dominique VEAUTE, Livre-Passerelle.
- ⊙ Francesca CIOFLI, (Z)Oiseaux Livres.
- ⊙ Isabelle SAGNET, Lis Avec Moi.
- ⊙ Nathalie VIRNOT, A.C.C.E.S. (Actions Culturelles Contre les Exclusions et les Ségrégations).
- ⊙ Olga BAUDELOT, L.I.R.E (Le lire pour l'insertion)
- ⊙ Chloé SEGURET, L.I.R.E
- ⊙ Patricia PAGANINI, Grandir Ensemble
- ⊙ Marie-Jo ERCOT, Grandir Ensemble
- ⊙ Dominique RATEAU, Quand Les Livres Relient
- ⊙ Léo Campagne ALAVOINE, Quand Les Livres Relient
- ⊙ Mélissa ROUZIER, Croq' Les Mots, Marmot, Mayenne Communauté
- ⊙ Sylvie GUEUDRE, Educatrice jeunes enfants, LAEP Essonne
- ⊙ Sylvie JOUFFLINEAU, Lire À Voix-Haute Normandie
- ⊙ Corine DO NASCIMENTO, Lire À Voix-Haute Normandie
- ⊙ Valérie GRANIER, Médiathèque Pierres Vives, Conseil départemental de l'Hérault
- ⊙ Diane D'ORMESSON, directrice de la médiathèque d'Uzès
- ⊙ Jean-Rémi FRANCOIS, directeur de la BDP des Ardennes
- ⊙ Zaïma HAMNACHE, chargée de mission coopération nationale BPI

Acteurs des arts vivants

- ⊙ Isabelle MARTIN-BRIDOT, Les Hivernales – CDCN,
- ⊙ Noëlle DEHOUSSE chorégraphe
- ⊙ Anne Laure ROUXEL danseuse et chorégraphe
- ⊙ Malgven GERBES chorégraphe cie S.H.I.F.T.S
- ⊙ Ingrid WOLFF chorégraphe danseuse (audition par téléphone – vit au Danemark)
- ⊙ Héroïse PASCAL, Responsable du festival 1.9.3. Soleil
- ⊙ Agnès DESFOSES, artiste /photographe
- ⊙ Emilie LUCAS, administratrice de la Compagnie Praxinoscope
- ⊙ Catherine MORVAN, Compagnie Praxinoscope
- ⊙ Jean-Claude OLECK, Compagnie Praxinoscope
- ⊙ Guillaïn ROUSEL, paysagiste artiste
- ⊙ Christian REGOUBY, « manger citoyen » délégué général Restaurants et Producteurs Artisans de Qualité
- ⊙ Laura REGOUBY, entrepreneuse
- ⊙ Marc CAILLARD, Enfance et musique
- ⊙ Madame Annie AVENEL, Enfance et musique
- ⊙ Graziella VEGIS, Théâtre Massalia à Marseille
- ⊙ Philippe BOUTELOUP, directeur de Musique et Santé
- ⊙ Éric DE KERMEL, directeur Terres Sauvages, organisateur festival d'écologie pour les enfants à La Rochelle
- ⊙ Chantal GROSLEZIAT, Musique En Herbe
- ⊙ Jean-Marie LORDE, directeur du Théâtre de la Bastille
- ⊙ Cyril PLANSON, Festival petits et grands à Nantes
- ⊙ Nicolas MARC, Festival petits et grands à Nantes
- ⊙ Joël SIMON, directeur Nova Villa, Reims
- ⊙ Hélène RUFFENACH paysagiste-peintre
- ⊙ Laure COUTIER, « Très tôt théâtre » Théâtre du Finistère
- ⊙ Anne JACOPE, directrice de l'association des ludothèques de France
- ⊙ Vincent VERGONE, artiste

Acteurs de la santé, de la femme et de la petite enfance

- ⊙ Marie-Hélène HURTIG, puéricultrice et formatrice
- ⊙ Samia BAYODI, responsable de la maison d'assistantes maternelles Orge'Momes
- ⊙ Elise MAREUIL, responsable pédagogique des crèches AGAPI

- ◎ Marion LETUILLERE, crèche
de la Friche Belle de mai
- ◎ Alexandra CHRISTIDES Directrice
de l'École des parents
- ◎ Bruno JARRY, directeur de l'Espace
Andrée Chedid Issy-Les-Moulineaux
- ◎ Frédérique PHILIPPE, Psychologue,
PPSP soutien à la parentalité
- ◎ Stéphanie ALLENOU, mère de famille,
éducatrice spécialisée fondatrice du LAEP
L'Îlot des familles à Nantes, auteure
de « mère épuisée » anime des groupes
de mères sur le burn out
- ◎ Monsieur COLOMB, association Agir
- ◎ Thomas HULMAN, association Agir
- ◎ Arnaud GEANNIN, association Agir

Bibliographie de références pour l'ECA-LEP

Rapports

Jean-François Mattei, *Les liens entre la santé et l'environnement, notamment chez l'enfant*, rapport enregistré à la Présidence de l'Assemblée nationale le 22 février 1996, n° 2588.

Office fédéral de la santé publique (OFSP), *Rapport d'évaluation Migration et santé*, 2002.

Patrick Viveret, *Reconsidérer la richesse*, Éditions de l'Aube, 2002 (rapport rédigé à la demande de Guy Hascoët, secrétaire d'État à l'Économie solidaire).

Hubert Montagner, *Les dérives du professeur Alain Bentolila dans son rapport au ministre de l'Éducation nationale*, Journal du droit des jeunes, 2008 / 3 (n° 273), p.17-25.

Sylvie Pébrier et François Rouchard, *Rapport d'évaluation – Association Enfance et Musique*, février 2011.

Bénédicte Jacquy-Vasquez, Michel Raymond, Patricia Sitruk, *Évaluation de la politique de soutien à la parentalité*, Rapport IGAS, RM2013-015P, février 2013, p. 201.

Anne Tursz, *Prévenir la maltraitance des enfants par le renforcement du rôle des médecins et de la coordination entre secteurs professionnels*, Rapport du comité de suivi du colloque national sur les violences faites aux enfants, octobre 2014, p.143.

Irène Théry (présidente) et Anne-Marie Leroyer (rapporteur), *Filiation, origines, parentalité. Le droit face aux nouvelles valeurs de responsabilité générationnelle*. rapport pour le ministère des Affaires sociales et de la Santé, ministère délégué chargé de la Famille, 2014.

Sylviane Giampino. *Développement du jeune enfant, mode d'accueil, formation des professionnel.les* rapport, 9 mai 2016.

Didier Houzel. *Les inégalités parentales se mesurent-elles à travers le gradient social?* cité dans le rapport de la SFSP sur *Accompagnement à la parentalité et inégalités sociales de santé*. 12 septembre 2016.

Rapport du ministère de la Culture et de la Communication, Inspection générale des affaires culturelles, rapport de diagnostic et plan d'actions de mars 2017 sur l'évaluation de la politique publique de démocratisation culturelle, rapport au Premier ministre, secrétariat général de la Modernisation de l'action publique, n° 2016-35.

Rapport d'étude de l'INET-France urbaine. Réussir la généralisation de l'éducation artistique et culturelle, 31 mai 2018, rédigé par Claire Aïtout, Olivier Mérot, Aurélie Pasquier et Noor-Yasmin Djataou.

Cécile Bazin, Marie Duros, Floriane Legrand, Guillaume Prevostat et Jacques Malet, *La France associative en mouvement*, rapport Recherches et Solidarité, septembre 2018 (16^e édition).

Ouvrages

Jean Claude Ameisen, *Dans la lumière et les ombres. Darwin et le bouleversement du monde*, Fayard, 2008.

Didier Anzieu, *Les contenants de pensée*, Éditions Dunod, 1993.

Marie Balmary, *Le moine et la psychanalyste*, Éditions Poche, 2007.

Patrick Ben Soussan et Sylvie Rayna, *Le programme Parler bambin : enjeux et controverses*, Éditions Érès 1001 BB, 2018.

Alain Bentolila, *Enfant être de langage*. <https://www.beziers-perinatalite.fr/texte2014/> AlainBentolila.

Sous la direction de Jacques Besson et Mireille Galtier, *Parents et bébés du monde : rituels et premiers liens*, Éditions Érès, les dossiers de Spirale, 2011.

Maurice Berger et Emmanuelle Bonneville, *Pathologie des traumatismes relationnels précoces et placement familial spécialisé*, in Hana Rottman et Pascal Richard (dir.), *Se construire quand même*, op. cit. p. 227-242.

Monique Bydlowski, *Je rêve un enfant*, Éditions Odile Jacob, 2000.

- Wilfred Bion, *Aux sources de l'expérience*, PUF, 2003, collection « bibliothèque de psychanalyse », première édition, 1979.
- G.N. Bratman, G.C. Dailyn, B.J. Levy et J.J. Gross, *The benefits of nature experience : improved affect and cognition*. Landscape and Urban Planning, vol. 138, juin 2015, p. 41-50.
- Geneviève Bruwier, Marie Paule Durieux, Nicole Guedeney, *L'Aube des liens*, Éditions yapaka 2016.
- Marie Bonnafé, Evelio Cabrejo Parra, Michel Defourny, Bernadette Bricout, Evelyne Resmond-Wenz, *Premiers récits, premières conquêtes : une littérature au berceau*, Éditions ACCES.
- Dominique Bourg, *Une nouvelle Terre. Pour une autre relation au monde*, Desclée de Brouwer, 2018.
- Philippe Bouteloup, *Des musiciens et des bébés*, Éditions Érès, 2010.
- Philippe Bouteloup, *La musique et l'enfant à l'hôpital*, Éditions Érès, 2016
- Sous la direction de Monique Bydlovski, textes réunis par Claire Squires et Drina Candilis-Huisman, *Des mères et leurs nouveaux-nés : recherches et interventions autour de la naissance*, ESF éditeur, 2002.
- Juliette Campagne, *Les livres en PMI, ça crée un sacré lien...*, n° 11 du journal *Lis avec moi*, 2009.
- Monique Canto-Sperber, *Les règles de la liberté*, Éditions Plon, 2003.
- Cornelius Castoriadis, *L'Institution imaginaire de la société*, Seuil, 1975.
- David Cesarini, *Heritability of cooperative behavior in the trust game*, Proceeding of the national Academy of sciences, USA n° 105 p. 3721-3726
- Albert Ciccone et Denis Mellier, *Le Bébé et le Temps*, Dunod, 2007.
- Boris Cyrulnik, *La naissance du sens*, Éditions Pluriel, 2010.
- Marie Darrieussecq, *Le Bébé*, POL, 2002.
- Joël de Rosnay, *La Symphonie du vivant*, Les Liens qui Libèrent, 2018.
- Laura Dethiville, *D.W Winnicott : Une nouvelle approche*, Editions Campagne Première, 2014.
- Gilles Deleuze et Claire Parnet, *Dialogues*, Flammarion, coll. Champs Essais, 1996.
- Gilles Deleuze, *L'image-mouvement*, Éditions Minuit, 1983.
- Pierre Delion avec Patrick Coupechoux, *Mon combat pour une psychiatrie humaine*, Éditions Albin Michel, 2016.
- Sous la direction de Marina Altman de Litvan, *La berceuse : jeux d'amour et de magie*, Éditions Érès, 2008.
- Joël de Rosnay, *La Symphonie du vivant*, Les Liens qui Libèrent, 2018.
- Françoise Dolto, *Le sentiment de soi : aux sources de l'image du corps*, Éditions Gallimard, 1997.
- Françoise Dolto, *L'image inconsciente du corps*, Essai poche, 2014.
- Catherine Dolto-Tolitch, *Neuf mois pour naître*, Gallimard jeunesse, Paris, 1998.
- Catherine Druon, *À l'écoute du bébé prématuré. Une vie aux portes de la vie*, Aubier, 1996, p. 111.
- Emmaüs, *Le combat continu : 10 propositions pour lutter contre la pauvreté*, Éditions Les Liens qui Libèrent et Emmaüs France, 2017.
- Pascale d'Erm, *Natura*, Éditions Les Liens qui Libèrent, à paraître en mai 2019.
- Sando Ferenczi, *Transfert et introjection*, Éditions petite bibliothèque Payot, 2013.
- Christian Flavigny, *Parents d'aujourd'hui, enfants de toujours*, Armand Colin, 2006.
- Éric Fourreau (dir.), *L'Éducation artistique dans le monde : récits et enjeux*, Éditions de l'Attribut, 2018.
- Selma Fraiberg, *Fantômes dans la chambre d'enfants*, Éditions Fil Rouge 2012
- Sigmund Freud, *Psychopathologie de la vie quotidienne*, Éditions Payot petite collection Payot, 2004.
- Sigmund Freud, *Inhibition, symptôme et angoisse*, PUF collection bibliothèque de psychanalyse cinquième édition 1975 Paris.
- Bernard Golse, *Les premières représentations mentales : l'émergence de la pensée*. in Julien Cohen-Solal et Bernard Golse (dir.), *Au début de la vie psychique, Le développement du petit enfant*, Odile Jacob, 1999, p.145.
- Bernard Golse, *Lire, lier*, in Les Tout-Petits, le monde et les albums, Agence Quand les livres reliait / Éditions Érès, coll. 1001BB. 2017.

Bernard Golse, *Du corps à la pensée*, Éditions PUF, le fil rouge, Paris, 1999.

Roland Gori, *De quoi la psychanalyse est-elle le nom ?* Éditions Denoël, 2010.

Isabelle Gravillon et Serge Tisseron, *Qui a peur des jeux vidéo ?* Albin Michel, 2008.

Chantal Grosleziat : *abcédinaire musical : les bébés et la musique 3*, Éditions Érès.

Chantal Grosleziat, *Les bébés et la musique : premières sensations et créations sonores*, Éditions Érès 2016

Frédéric Guillaud, *La modernité : crise d'adolescence de l'humanité ?* Le Philosophoire, 2005 / 2, n° 25, p. 77-88.

Stéphane Habib, *Faire avec l'impossible. Pour une relance du politique*, Hermann, 2017.

Didier Houzel (dir.), *Les Enjeux de la parentalité*, Éditions Érès, 1999. Voir aussi Lien social, n° 492, 24 juin 1999.

Didier Houzel, interview, *Abécédinaire : B comme Beauté*, 2017, sur le site de Psynem, site d'information sur la pédopsychiatrie géré par l'association À l'aube de la vie et dirigé par le professeur Bernard Golse, chef du service de pédopsychiatrie de l'hôpital Necker, AP-HP.

Nancy Huston, *L'Espèce fabulatrice*, Actes Sud, 2010.

Nancy Huston, *Professeur de désespoir*, Éditions Babel, 2004.

Ernst Kantorowicz, *L'Empereur Frédéric II*, Gallimard, 1987.

Chloé Langeard, *Les projets artistiques et culturels de territoire. Sens et enjeux d'un nouvel instrument d'action publique*, Informations sociales, 2015 / 4, n° 190.

Gaid Le Maner-Idrissi, *L'Identité sexuée*, Dunod, 1997.

Serge Lebovici et Émile Noël, *En l'homme le bébé*, Flammarion, 1994.

Jean-Pierre Lebrun, *Les Couleurs de l'inceste. Pour se déprendre du maternel*, Denoël, 2013.
Jean-Pierre Lebrun *Une parole pour grandir : les accueillants du jardin couvert*, Éditions Érès, 2017

Emmanuelle Le Coq, *Dynamiques culturelles : politique, espace, pratiques*, mémoire de Master 2 professionnel sous la direction de Philippe Bouquillion, non publié.

Jacques Lusseyran, *Et la lumière fut*, Éditions Folio, 2005.

Karen Malone et Paul Tranter, *Hanging out in the school ground – a reflective look at researching children's environmental learning* (special school ground edition), Canadian Journal for Environmental Education 10, 2005.

Élise Mareuil, *Jouer avec la nature. 70 ateliers d'éveil pour le tout-petit*, Dunod, 2018.

Sophie Marinopoulos, *La médecine de l'être*, in Didier Sicard et Georges Vigarello (dir.), *Aux origines de la médecine*, Fayard, 2011.

Sophie Marinopoulos, *Dites-moi à quoi il joue, je vous dirai comment il va*, Les Liens qui Libèrent, 2010.

Sophie Marinopoulos, *L'art de grandir*, conférence non publiée, 2017.

Sophie Marinopoulos, *De l'une à l'autre : de la grossesse à l'abandon*, Hommes et Perspectives, 1996.

Sophie Marinopoulos. *Jouer pour grandir*, Yapaka, 2013.

Sophie Marinopoulos et Israël Nisand, *9 mois et cætera*, Fayard, 2007.

Sophie Marinopoulos, *Le Dénier de grossesse*, Yapaka, 2008.

Sophie Marinopoulos et Israël Nisand, *Elles accouchent et ne sont pas enceintes*, Les Liens qui Libèrent, 2014.

Sophie Marinopoulos, *Infanticides et néonaticides*, Yapaka, 2015.

Sophie Marinopoulos, *Mon carnet de santé psy*, Éditions Les Liens qui Libèrent 2013

Joyce McDougall, *Plaidoyer pour une certaine anormalité*, Gallimard, 1978, p. 68

Claire Mestre, *Parentalité, migration et exil : comment prendre soin des parents ?* Spirale (Éditions Érès), n° 73, *La parentalité : une notion à déconstruire et des pratiques à construire*, sous la direction de Patrick Ben Soussan, p. 272.

Donald Meltzer et Meg Harris William, *L'Appréhension de la beauté*, Hublot, 2000.

- Patrice Meyer-Bisch, *Le droit à la beauté pour tous*, Agir par la culture, 21 octobre 2013.
- Sylvain Missonnier, *Le premier chapitre de la vie ? Nidification fœtale et nidation parentale*, La Psychiatrie de l'enfant, 2007 / 1 (vol. 50), p. 61-80.
- Sylvain Missonnier, La consultation thérapeutique périnatale, Éditions Érès collection la vie de l'enfant 2003
- Marie-José Mondzain, *Confiscation. Des mots, des images et du temps*, Les Liens Qui Libèrent, 2017.
- José Morel Cinq- Mars, *Du côté de chez soi : défendre l'intime, défier la transparence*, Éditions Seuil la couleur des idées, 2013.
- Edgar Morin, *Sur l'esthétique*, Editions Robert Laffont 2016
- Juan David Nasio, *Art et psychanalyse*, Éditions Petite bibliothèque Payot 2014
- Gérard Neyrand, *Soutenir et contrôler les parents : le dispositif de parentalité*, Éditions Érès, 2014.
- Gérard Neyrand, *La Parentalité aujourd'hui fragilisée*, Yapaka, 2018.
- Gérard Neyrand, *Soutien à la parentalité et contrôle social*, Yapaka, 2013.
- Israël Nisand et Jean-François Mattei, *Où va l'humanité ?* Les Liens qui Libèrent, 2013.
- Raphaël Noël et Françoise Cyr, *Le père : entre la parole de la mère et la réalité du lien à l'enfant*, La Psychiatrie de l'enfant, vol. 52, 2009 / 2, p. 535-591.
- Prune Noury et François Ansernet, *Serendipity*, Éditions Actes Sud, 2018.
- Adam Phillips, *La meilleure des vies*, Éditions de l'Olivier-penser / rêver, 2013.
- Adam Phillips, *Winnicott ou le choix de la solitude*, Éditions de l'Olivier Penser / rêver 2008.
- Pierre Péju, *Enfance obscure*, Editions folio 2011.
- Cyrille Planson, *Le Spectacle jeune public. Histoire et esthétiques*, Éditions La Scène, 2016.
- Jean-Baptiste Pontalis, *L'Amour des commencements*, Folio, 1994.
- Paul Racamier, *Le génie des origines*, Éditions Payot, 1992.
- Majid Rahnema, *Quand la misère chasse la pauvreté*, Actes Sud, 2003.
- Sylvie Rayna (dir.), *Avec les familles dans les crèches ! Expériences en Seine-Saint-Denis*, Éditions Érès, 2016.
- Estelle Regourd, *Les associations culturelles, porteuses de projet pour de nouvelles ruralités ?* NOROIS : Environnement, aménagement, société, dossier Patrimoine, culture et construction identitaire dans les territoires ruraux, 2007 / 3.
- Pascal Richard, *Un outil pour penser la clinique du placement en accueil familial : la théorie de l'attachement*, in Hana Rottman et Pascal Richard (dir.), *Se construire quand même*, PUF, 2009.
- Paul Ricoeur, *Le Champ psycho(patho)logique*, cité par Bernard Golse et Sylvain Missonnier, Récit, attachement et psychanalyse, *Pour une clinique de la narrativité*, Éditions Érès, 2005.
- Paul Ricoeur, *De l'interprétation : essai sur Freud*, Éditions Seuil, 1966.
- Daniel Rousseau, *Parentalité et structures familiales*, Apsyl, 2007.
- Dominique Sagot-Duvaouroux et al. *Dépenses culturelles des collectivités : nouvel état des lieux*. L'Observatoire, La revue des politiques culturelles, 2014 / 1, n° 44, p. 4.
- Felwine Sarr, *Habiter le monde*, Essai de politique relationnelle, Mémoire d'encrier, coll. Cadastres, 2017.
- Michel Schneider, *Big Mother*, éditions Odile Jacob, Paris, 2002
- L. Alan Sroufe, Byron Egeland, Elizabeth A. Carlson, et W. Andrew Collins, *The Development of the Person. The Minnesota Study of Risk and Adaptation from Birth to Adulthood*. New York, The Guildford Press, 2005, p. 384.
- Bernard Stiegler, *De la misère symbolique*, Les Cahiers d'éveil, n° 3, 2005.
- Franck Stives et Sophie Marinopoulos, *À chacun ses 9 mois : Devenir mère, devenir père*, ouvrage édité par Les Pâtes au Beurre, <http://www.lespatesaubeurre.fr/chacun-e-ses9mois/>, 2018.
- Pablo Servigne et Gauthier Chapelle, *L'Entraide. L'autre loi de la jungle*, Les Liens qui libèrent, 2017.
- Junichirô Tanizaki, *Eloge de l'ombre*, Editions Verdier, 2011.

Andrea Faber Taylor and Frances E. Kuo, *Children with attention deficits concentrate better after walk in the park*, cité dans Pascale d'Erm, Natura, op. cit.

Bernard This, *Naitre*, Aubier-Montaigne, 1972.

Serge Tisseron, 3-6-9-12, *Apprivoiser les écrans et grandir*, Éditions Érès, 2017.

Serge Tisseron, *Les Dangers de la télé pour les bébés*, Éditions Érès, 2009.

Michel Tozzi, *Prévenir la violence par la discussion à visée philosophique*, Editions Yapaka.

Alain Touraine, *Un nouveau paradigme. Pour comprendre le monde d'aujourd'hui*, Fayard, 2005.

Colwyn Trevarthen et Kenneth J. Aitken, *Intersubjectivité chez le nourrisson : recherche, théorie et application clinique*, Devenir, 2003 / 4 (vol. 15), p. 309309-428.

Denis Vasse, *L'ombilic et la voix*, Éditions du Seuil, 1974

Maureen Vasseur (lectrice de Lis avec moi, La Sauvegarde du Nord), *Regards de parents. Spirale* (Quand les livres relient), n° 67, mai 2013.

Vincent Vergone, *Libre jardin d'enfants : vivre et penser une culture naturelle*, photographies d'Agnès Desfosses, Éditions Ressouvenances, coll. Pas à pas, 2018.

Odile Verschoot, *Ils ont tué leurs enfants*, Imago, 2007.

Catherine Vidal, *Nos cerveaux. tous pareils, tous différents!*, Belin, 2017.

Richard Wilkinson et Kate Pickett, *Pourquoi l'égalité est meilleure pour tous*, Les Petits Matins, 2013.

Richard Wilkinson et Kate Pickett, *Pour vivre heureux, vivons égaux*, Les Liens Qui Libèrent, 2019.

Donald Woods Winnicott, *Conseils aux parents*, Éditions Bibliothèque scientifique Payot, 1995.

Donald Woods Winnicott, *Processus de maturation chez l'enfant : développement affectif et environnement*. Éditions Sciences de l'homme Payot 1970.

Donald Woods Winnicott, *La préoccupation maternelle primaire*, in De la pédiatrie à la psychanalyse Payot, Paris, 1969.

Dossiers et articles

Revue *devenir*, numéro 4, volume 15, 2003, *Intersubjectivité chez le nourrisson : recherche, théorie et application clinique*.

Enfants d'Europe, n° 6, février 2004. Version française éditée par *Le Furet*, revue de l'enfance et de l'intégration, et par l'Observatoire de l'enfant pour la communauté française de Belgique, Grandir à Bruxelles.

OMS, *Comblent le fossé en une génération*, 2009.

Libres cahiers pour la psychanalyse, *Partir, revenir*, automne 2012, numéro 26.

Les cahiers d'éveil – *Art-Culture-Petite Enfance-Famille- Lien social*, numéro 1-2-3-4-5, Éditions enfance et musique.

L'Agence quand les livres relient, *Lire à haute voix des livres à des tout-petits*, Éditions Érès 2015.

Dossier *Être un enfant aujourd'hui*, Télérama, 24 décembre 2016.

L'Agence quand les livres relient, *Les tout-petits, le monde et les albums*, Éditions Érès, 2017.

Les nouveaux cahiers d'A.C.C.E.S, février 2017, numéro 1, *Le sentiment de la beauté dans la petite enfance : les bébés et les livres*.

La vie numérique des tout-petits. Plan d'action de la Fondation pour l'enfance, 2017-2018.

Dossier Respirations 2018 – Le laboratoire culturel scientifique et solidaire des enfants, jeunes et familles sans domicile. réalisé par la Fédération des acteurs de la solidarité, en partenariat avec les Petits Débrouillards et Cultures du cœur.

Conférence de Michel Dugnat, université Toulon Lagarde, Journée scientifique du réseau Méditerranée, 22 juin 2018.

Françoise Nyssen, in *La Scène*, Le magazine des professionnels du spectacle, n° 90, septembre-octobre-novembre 2018, p. 62, *La lettre du spectacle*.

Une stratégie nationale pour la Santé Culturelle

→ Promouvoir et pérenniser
l'éveil culturel et artistique
de l'enfant de la naissance
à 3 ans dans le lien
à son parent (ECA-LEP)

Rapport au ministre de la Culture

Mission « Culture petite
enfance et parentalité »

Sophie Marinopoulos

Psychologue
et psychanalyste,
expert de l'enfance
et de la famille

Annexes

Annexes

Annexe 01	Lettre de mission ministère de la Culture à Sophie Marinopoulos, mai 2018	3
Annexe 02	Sophie Marinopoulos Psychologue, psychanalyste spécialiste de l'enfance et de la famille	7
Annexe 03	Bibliographie de Sophie Marinopoulos	13
Annexe 04	Protocole pour l'éveil artistique et culturel - mars 2017	15
Annexe 05	Cadre national pour l'accueil du jeune enfant - 2017	23
Annexe 06	Synthèse du rapport 2018 du défenseur des droits «De la naissance à 6 ans au commencement des droits»	39
Annexe 07	«Dessine-moi un parent» Stratégie nationale de soutien à la parentalité 2018-2022	51
Annexe 08	Extraits de la Stratégie nationale de prévention et de lutte contre la pauvreté, 2018	111
Annexe 09	La crèche, les artistes et les parents Anne Desdoigts Cartier et Pauline Blisson Simon	117
Annexe 10	Article Le Journal du Dimanche - Ecole les modèles étrangers qui réussissent, septembre 2018	132
Annexe 11	Dossier Enfants d'Europe, Reggio Emilia ; 40 ans de pédagogie alternative, sur les pas de Loris Malaguzzi N°8, février 2004	135
Annexe 12	Extrait de éditions-eres.com : Le programme «Parler bambin» : enjeux et controverses - 1001BB n°161 Article Maya Gratier, L'importance de l'expressivité pour se parler, avec ou sans paroles, 2018	171
Annexe 13	Petit guide au pays des histoires, Premières pages Ministère de la Culture	177
Annexe 14	Livret parents de la fureur de lire - Fédération Wallonie Bruxelles	205
Annexe 15	Croq les mots marmots - Haute Mayenne	206
Annexe 16	La petite bibliothèque ronde	209
Annexe 17	Petit Ney	215
Annexe 18	Qui lit Maurice Sendak ? Spirale 52 Article Juliette Campagne, directrice de « Lis avec moi » - ADNSEA Août 2009	217
Annexe 19	Contribution Agapi Réseau de structures d'accueil petite enfance écologiques et coopératives	221
Annexe 20	L'enfant, l'art, la nature présentation du Séminaire bucolique et poétique sur les relations des enfants à l'art et à la nature 25 mai 2018	227
Annexe 21	Article L'appel dans la Forêt - Le magazine Le Monde Septembre 2018	256
Annexe 22	Tout commence en hiver, Hélène Ruffenach Paysagiste-peintre	261
Annexe 23	Le Bal des bébés - Compagnie Balabik et le théâtre de la Guimbarde	263
Annexe 24	Les sols - shifts - art in movement	273
Annexe 25	Parcours et articles de presse, la compagnie du Cingle plongeu	287
Annexe 26	Petite enfance et mouvement dansé - Marie Hélène Hurtig Le Furet	301
Annexe 27	Article Agnès Desfosses, « Regarder ailleurs pour faire avancer nos pratiques en matière de créativité et de sécurité ». Dossier Le Furet	305
Annexe 28	Cyrille Planson - journaliste Joël Simon - directeur de l'association Nova Villa « Focus. Des spectacles jeune public pour toute la famille », Informations sociales, 2014/1 n° 181, p. 96-99.	307
Annexe 29	Manifeste pour une politique artistique et culturelle du spectacle vivant en direction de la jeunesse - 40 propositions pour le jeune public	313
Annexe 30	Charte de Qualité des Ludothèques Françaises, 2003	327
Annexe 31	Projet politique de l'ALF (association des ludothèques françaises)	335
Annexe 32	Contribution pour une politique culturelle à dimension sociale en faveur du lien parent/enfant L'Espace Andrée Chedid - Issy-les-Moulineaux / EPE	345
Annexe 33	Toile d'Eveil - Temps de lectures partagées en classe passerelle	347
Annexe 34	Toile d'Eveil - La salle d'attente de PMI: Un espace privilégié pour aller à la rencontre des familles	353
Annexe 35	Toile d'Eveil - Rencontres culturelles et artistiques enfants-parents au Centre social MPT Monplaisir à Angers	355
Annexe 36	Marine Pourquoié, «Techniques et pratiques, pour des projets de constructions d'une salle de spectacle/ et salle multi activités».	363
Annexe 37	Roland Gori. <i>Le soin à l'ère de l'algorithme</i> , novembre 2018	365
Annexe 38	Sophie Marinopoulos. <i>Les pâtes au beurre, in Les lieux d'accueil de la petite enfance sont-ils les lieux de culture de demain.</i> Spirale 70 - Édition érès, 2014	373



Ministère de la Culture

La Ministre

Madame Sophie MARINOPOULOS
10 rue Saint Simon
75007 PARIS

Paris, le 11 juin 2018

Nos réf. : TR/2018/P/12895/CRA

Madame,

La petite enfance constitue le moment fondateur de l'éveil à soi, aux autres et à l'environnement. L'éveil artistique et culturel dès la petite enfance est bien plus qu'un préambule à l'éducation artistique et culturelle. C'est véritablement le moment où prend racine l'ouverture aux arts et à la culture, grâce à l'expérience et à l'émerveillement suscités par la rencontre avec les artistes et les œuvres. De plus, le temps de la petite enfance, temps central de la construction du Sujet et période où l'être humain développe une appétence à interpréter le monde qui l'entoure, offre une très grande qualité des liens avec les parents, modèle ultérieur des relations sociales. L'éveil artistique et culturel peut être un des leviers pour lutter plus largement contre la ségrégation culturelle en touchant l'ensemble des accompagnants, que ce soit les professionnels de la petite enfance, les parents, les fratries et les grands parents. Assez logiquement, il n'y a pas de jeunes enfants sans accompagnants lors des propositions faites aux jeunes enfants.

Un protocole pour l'éveil artistique et culturel des jeunes enfants a été signé le 20 mars 2017 par le ministère chargé de la culture et le ministère chargé des familles, de l'enfance et des droits des femmes.

Cet engagement interministériel fait suite au plan d'action pour la petite enfance présenté le 15 novembre 2016, et s'articule avec le texte-cadre national pour l'accueil du jeune enfant. Une charte nationale pour l'accueil du jeune enfant a été élaborée par le ministère chargé de la famille et de l'enfance à l'invitation de Madame Sylviane Giampino.

Cet engagement pour la petite enfance découle également des avancées importantes en matière d'éducation artistique et culturelle et des lois qui ont récemment inscrit cette politique interministérielle dans les missions des structures culturelles labellisées ainsi que des constats internationaux réalisés par l'UNESCO, qui montrent l'importance d'investir la petite enfance.

.../...

Au-delà de cette politique menée avec le ministère des Solidarités et de la Santé, le ministère de la Culture s'attache à favoriser l'éveil artistique et culturel des jeunes enfants dans l'ensemble des politiques interministérielles, telles que dans le plan interministériel de lutte contre la pauvreté et dans les orientations de la politique de la ville.

Dans ce contexte en évolution au sein duquel de très nombreux acteurs se positionnent activement, la France cherche à structurer des actions.

Le ministère chargé de la culture et le ministère chargé de la santé et des solidarités ont débuté dès mars 2017 un vaste chantier de coopération et de mise en place d'outils de gouvernance, afin que l'éveil artistique et culturel des jeunes enfants puisse trouver son essor dans tous les territoires. Une première photographie des initiatives dans tous les territoires a été publiée lors de la première rencontre nationale pour l'éveil artistique et culturel des jeunes enfants le 8 décembre 2017.

C'est pourquoi, au regard de vos compétences et de votre expérience dans le domaine de la petite enfance et de la parentalité, je vous confie une mission devant permettre de proposer des réflexions et un plan d'action pour que la culture soit au cœur de l'accompagnement du lien parent/enfant, de la petite enfance, en lien avec le secteur social, de la santé, de la famille, de l'éducation et de l'écologie.

Vos axes de travail porteront sur trois volets :

1. Recueillir, en lien avec l'inventaire initié par le secrétariat général, les expériences artistiques et culturelles sur notre territoire, voire quelques expériences exemplaires chez nos voisins européens ayant comme objet premier de s'adresser à l'enfant et à ses parents ; et constituer un recueil synthétique, nourri des recherches scientifiques concernant l'impact de l'éveil artistique et culturel sur le développement des jeunes enfants, afin de démontrer qu'il s'agit bien d'un axe fondamental de la construction d'un Sujet, de son épanouissement et de sa santé relationnelle. Ce recueil devra permettre de soutenir la politique culturelle en faveur de la petite enfance et de diffuser des bonnes pratiques auprès des acteurs de ce secteur ;
2. Étudier la promotion de ces pratiques auprès des professionnels, des parents et plus largement des familles. Vous prendrez notamment en compte les expériences permettant une large mixité sociale. Vous proposerez des actions concrètes de prévention, d'intégration, d'égalité, de solidarité auprès des parents et des professionnels ;
3. Proposer des axes concrets et opérationnels d'une politique culturelle à dimension sociale en faveur du lien parent/enfant, en lien avec le ministère des Solidarités et de la Santé et avec les acteurs de la branche famille, dont la caisse nationale d'allocations familiales (CNAF) et les collectivités territoriales, dans une logique interministérielle. Vous pourrez à cet égard proposer des dispositifs incitatifs. Au regard de ces axes, vous définirez également un cadre de références favorables aux besoins des jeunes enfants et de leurs parents, accompagnants, sur lequel les conseillers d'action culturelle des directions régionales des affaires culturelles pourront prendre appui pour susciter, accompagner et évaluer le développement de cette politique sur leur territoire.

.../...

À cette fin, vous travaillerez en étroite collaboration avec le secrétariat général du ministère de la Culture, et plus particulièrement avec le département de l'éducation et du développement artistiques et culturels.

Vous pourrez pour cela mener, au sein du ministère ou dans tout autre lieu à votre convenance, toutes les auditions d'experts du monde de la culture, du social, de la santé, de l'éducation, de la famille, de l'écologie ou toute autre dimension qui vous paraîtra utile. La gestion des rendez-vous, les courriers utiles à cette mission, seront organisés selon votre appréciation à partir du ministère de la Culture par un secrétariat placé au service de la coordination des politiques culturelles et de l'innovation du secrétariat général.

Une enveloppe budgétaire sera allouée à la mission, gérée par le secrétariat général, afin de vous permettre une dizaine de déplacements nationaux et trois déplacements européens utiles à vos travaux.

Je souhaite que vous puissiez me remettre un rapport avec vos préconisations le 15 décembre 2018.

Je vous prie d'agréer, Madame, l'expression de ma considération distinguée.



Françoise NYSSSEN

Madame Sophie MARINOPOULOS

s.marinopoulos@wanadoo.fr

Portable 06/85/21/54/06

Grade : Chevalier de la Légion d'Honneur

Déroulement de carrière :

1985- 2008 : CHU de Nantes au centre de planification et d'éducation familiale (Loi Veil)- puis en service maternité. Début de mon engagement auprès des femmes pour faire valoir et soutenir leurs droits en particulier dans la période de la grossesse. Elaboration de protocoles d'accueil pour les femmes souhaitant accoucher anonymement et pour l'enfant confié à l'adoption. Conceptualisation de ce travail qui a donné lieu à des ouvrages dès 1997 et de nombreux articles. Formatrice des équipes hospitalières et ASE au niveau national et international (Belgique, Suisse, Afrique, Brésil, Italie, Martinique...)

1989- 2008 : Centre Médico Psycho Pédagogique (CMPP) et Centre d'Action Médico-Social Précoce (CAMSP) Henri Wallon- poste de psychologue : accueil des parents et de leurs enfants- diagnostics- prise en charge thérapeutique. Mise en place de médiation thérapeutique en binôme pour les très jeunes enfants et leurs parents. Ecriture de différents ouvrages sur la question des enjeux psychiques des liens familiaux

Depuis 1999 : Fondatrice de l'association pour la Prévention Promotion de la Santé Psychique (PPSP) et son lieu d'accueil gratuit « Les Pâtes au Beurre » à Nantes. Service associatif qui propose une présence préventive pour prévenir l'équilibre familiale et lutter contre la violence ordinaire en famille. Equipe de 10 salariés. Rayonnement national afin de valoriser les lieux solidaires pour soutenir les parents sans distinction aucune dans leur fonction parentale et ce dans l'intérêt du lien familial, dans l'intérêt de l'enfant et de la santé de la famille.

De 2002 à 2016 : consultante à la consultation filiation le COFI de Paris fondé par le professeur Soulé initiateur en 1966 avec Simone Veil des Lois sur l'adoption.Travail sur les questions de filiation (adoption, PMA, FIV) au regard de ma spécialité

Depuis 2009 : Co fondatrice et co-dirigeante des Editions LLL Les Liens qui Libèrent. Essais en économie, politique, sciences, sciences sociales, psychanalyse, anthropologie..... Quelques auteurs : Jean Claude Ameisen (biologiste et président du Comité d'Ethique) Joseph Stiglitz (prix Nobel d'économie) Frans de Wall (éthologue) Roland Gori (psychanalyste), Stéphanie Allenou, Mary Plard, Bernard Maris, Professeur Jean-François Mattei (Professeur de médecine- ex ministre de la santé)- Professeur Israël Nisand (Professeur de Gynécologie), Nicolas Hulot, Jeremy Rifkin,.....

Depuis 2013 : Présidente de la Fédération Nationale de la Prévention et Promotion de la Santé Psychique. Fédération qui est engagée pour la création de campagnes de

communication sur la santé relationnelle à l'origine de la pacification des liens sociaux et sur la création de lieux solidaires sur le modèle des Pâtes au Beurre en France et à l'étranger.

Depuis 2015 : Vice-Présidente de l'association Prima-Vera qui a pour objet de participer à un monde plus solidaire, plus humaniste et respectueux de la nature et de notre environnement.

Depuis 1996 : auteur d'une vingtaine d'ouvrages sur l'enfance et la famille. Ouvrages qui visent à une meilleure compréhension des enjeux de la croissance des enfants, du lien à leurs parents, et le bouleversement que la maternité/paternité provoque.

Expérience en France et à l'étranger :

Mission de formation pour Handicap international en 1999 des professionnels d'orphelinat roumain pour sensibiliser au développement de l'enfant et ses besoins premiers-

Formation nationale depuis 1988 des professionnels de l'ASE, PMI, Association des familles d'accueil.

Mission de représentation en 2009 pour le ministère des affaires étrangères et européennes à Ouagadougou au sommet africain sur l'adoption pour faire valoir le travail sur notre territoire

Mission de sensibilisation sur les besoins des enfants pris dans des conflits de guerre auprès de personnel d'ONG-

Mission de formation à la demande du gouvernement Belge, des professionnels de l'adoption pour les travailleurs sociaux du ministère de la famille suite aux changements de Loi sur l'adoption (2006/2007). Protocoles d'agrément en vue d'adoption pour les futurs parents adoptifs. Ecriture de livres pour les éditions Yapaka, éditions belges émanant du gouvernement en vue d'une diffusion gratuite aux professionnels de l'enfance dans un souci de prévention.

Mission de transmission publique depuis 1997 sur les questions de familles, les besoins de l'enfance, la filiation, la santé relationnelle, la prévention. Interventions médiatiques, conférences, débats, au sein des écoles, auprès des parents, des professionnels.

Expert depuis 2002 nommée par les juges dans le cadre d'affaires pénales concernant des affaires familiales spécifiques (néonaticides, infanticides, violences aggravées en famille, abus sexuels)

CNL- nommé par le Ministre de la culture de **2011 à 2014** (nomination pour 3 ans non renouvelable) à la Commission Nationale du Livre

ENM (Ecole Nationale de la Magistrature): depuis 2010 participation annuelle à la formation nationale des procureurs, juges, avocats, officiers de police en tant qu'expert de la maternité et des liens familiaux. Spécialiste des questions de déni de grossesse, infanticide, néonaticide.

Nommée parmi les femmes créatrices dans le Dictionnaire universel des femmes créatrices paru en 2014, parrainé par l'Unesco- édité aux éditions des femmes sous la direction de Béatrice Didier, Antoinette Fouque, Mireille Calle-Gruber. Ce dictionnaire est né de la volonté de mettre en lumière la création des femmes à travers le monde et l'histoire, de rendre visible leur apport à la civilisation. Pensé comme une contribution inédite au patrimoine culturel mondial, il a été rendu possible par plus de quatre décennies d'engagements et de travaux en France et dans tous les pays, qui ont permis de renouer avec une généalogie jusque-là privée de mémoire.

Membre du réseau de femmes « les fameuses » en Loire Atlantique qui constitue un annuaire de femmes actives créant un soutien solidaire entre elles. Une journée annuelle invite le public à réfléchir aux préoccupations des femmes dans leur engagement.

Auditions- Rapports- Commissions

Auditions à l'assemblée nationale, le Sénat, l'Académie de Médecine depuis 1996

(première audition par le Professeur Mattei sur l'adoption et les conditions d'accueil des femmes et de leurs enfants) sur les questions de la famille et de l'enfance. Et plus récemment sur les Lois de bioéthique.

Rapporteur en 2002 du « Cadre déontologique de références des groupes de parole » pour le REAAP (réseau d'écoute d'appui et d'accompagnement des parents) ; **Groupe interministériel à la famille** née des priorités données par la conférence de la famille du 12 juin 1998.

Rapport ministériel en 2011 sur « comment diminuer les grossesses non prévues chez les adolescentes en France » avec le Professeur Nisand et le Docteur Letombe, à la demande du secrétariat d'état à la jeunesse et à la vie associative.

Engagée sur les questions de Santé Psychique, de santé relationnelle dans un esprit de solidarité, et d'égalité pour tous les enfants et leurs familles. Interventions publiques et médiatiques afin de lutter contre la violence sous toutes ses formes. Des dons sont versés en échange de mes interventions/conférences à titre bénévole, à l'association PPSP et réinvestis dans l'accueil gratuit des familles.

Quelques éléments personnels

Ma mère Suzanne Aline Frédérique Mathilde Malika est d'origine française, élevée en Algérie et arrière-arrière-petite-fille de Frédéric Passy, dénommé l'apôtre de la paix, qui a partagé le

1^{er} prix Nobel de la Paix avec Henri Dunant. Elle porte son prénom Frédéric du fait de sa naissance exactement 100 ans jour pour jour après lui (20 mai 1822 et 20 mai 1922). Cet homme que je n'ai pas connu a été au cœur de notre famille et en a marqué la pensée. Sa femme Blanche (prénom d'une de mes filles) a joué un rôle fondamental à ses côtés et Frédéric Passy a toujours reconnu publiquement son importance à une époque où les femmes restaient dans l'ombre.

Mon père le docteur Emmanuel Marinopoulos est né en Tunisie où sa famille, mes grands-parents d'origines grecques ont été francisés. A l'âge de 19 ans il rejoint la résistance en Afrique du Nord puis participe au débarquement de Provence en été 44 à l'âge de 20 ans. En 1964 il s'installe à Nantes en tant que neuropsychiatre. Cultivé, humaniste dans l'âme, généreux, disponible pour tous, optimiste et croyant en notre humanité il avait le don de transmettre autour de lui ce regard sur la vie. Il a joué un rôle de soutien majeur dans la création des Pâtes au Beurre.

En 1975, je suis une très jeune adolescente engagée pour la cause des femmes et participe aux manifestations pour leur émancipation et leurs droits. Mon diplôme de psychologie acquis, c'est dans un centre de planification et d'éducation familiale (Loi Veil) que je me suis tournée dès 1983. J'étais moi-même déjà mère de famille, ayant eu mon premier enfant en 1980, puis suivra un deuxième enfant en 1984 et des enfants jumeaux en 1990.

Là j'ai découvert la réalité des femmes sur les questions de la maternité. Bien que la Loi autorise les interruptions de grossesse, le combat faisait encore rage à l'époque et chaque semaine des militants venus se menotter aux portes de notre service, de nos bureaux venaient empêcher notre accueil des femmes. J'ai mesuré le travail que nous devons faire ensemble pour permettre aux femmes d'accéder à leurs droits.

C'est dans ce lieu que j'ai rencontré des femmes qui se croyaient enceintes de quelques semaines et qui étaient proche de l'accouchement. Ces grossesses invisibles, non perçues, prises dans les enjeux de l'inconscient ont eu un rôle prépondérant sur mon parcours. Je me suis intéressée à leur situation et j'ai découvert qu'il n'y avait aucune littérature les concernant. Elles ont été l'objet de ma première publication préparée en 1995/96 et publiée en 1997. Le déni de grossesse tel que je l'avais soulevé pour la première fois est venu alors à la rencontre du public grâce à une femme, grand-reporter à l'hebdomadaire Elle, Patricia Gandin. En consacrant un long article à mon travail, elle a permis que le grand public accède à cette part inconnue de la maternité. J'ai bénéficié à la suite de son article d'un raz de marée médiatique qui m'a fait mesurer l'importance de la diffusion massive de messages en faveur des femmes. Mieux comprendre favorise la tolérance et le soutien et ouvre à la prévention. Depuis j'ai gardé une relation proche avec les médias afin de prolonger des messages sur les questions de santé relationnelle- soit la pacification de nos liens- sur lesquelles j'ai décidé de m'engager. J'ai pu leur faire appel pour faire connaître nos besoins en termes de santé psychique. Etre informé est un axe de liberté et d'égalité indéniable. Parler publiquement c'est une possibilité pour joindre le plus grand nombre. L'adage africain nous dit avec sagesse *tout seul on va plus vite, ensemble on va plus loin*. Oui plus loin, et, de manière plus forte.

Accueillir une femme enceinte, ne souhaitant pas garder son enfant, ou une femme n'arrivant pas à avoir d'enfant, ou bien encore une femme enceinte ne voulant pas

poursuivre sa grossesse, revient à accueillir cette part insaisissable de l'homme, sa vulnérabilité dans ses enjeux intimes, ses enjeux psychiques. Paul Ricœur note que *la tolérance n'est pas un don que je fais à l'autre mais la certitude que la vérité m'échappe* », et ces mots ont résonné tout au long de ma carrière pour penser sur les besoins des enfants et de leurs parents. Pour accueillir sans jugement ce qu'ils venaient me confier, avec la volonté de les accompagner dans leur souffrance, leurs difficultés.

Les protocoles pour l'accueil des enfants qui allaient partir à l'adoption suite à un renoncement de leur mère, a été inspiré de mon travail de recherche sur les questions d'abandon et d'adoption, que j'ai réalisé lors de mon tour du monde en famille. J'ai quitté la France pour traverser tous les continents, avec mon conjoint et mes 4 enfants. A l'époque mes enfants étaient âgés de 12 ans, 8 ans, 20 mois, 20 mois. Nous faisons l'école aux aînés et parallèlement, j'étudiais la construction familiale et la place de l'enfant dans la constellation familiale au regard des différentes pratiques culturelles. Ce travail a été évoqué dans certains de mes ouvrages et a marqué profondément mon engagement auprès des enfants et de leurs familles, que ce soit au cours des consultations en centre médico psycho pédagogique ou dans mon activité à la maternité de Nantes.

Mais les listes d'attente de plus de six mois, parfois un an, dans ces lieux vers lesquels les parents se tournaient pour être aidés, a fait germer dans ma pensée l'idée d'un ailleurs. Un autre lieu, qui se rendrait accessible aux parents, un lieu où il leurs suffiraient de pousser la porte et de venir se poser, se ressourcer, réfléchir à ce qu'ils traversaient avec leurs enfants. Un lieu de prévention pour la santé psychique, la santé relationnelle. Prévenir c'est être là avant que cela n'aille trop mal dans la dynamique familiale. Prévenir c'est informer, c'est dialoguer, c'est marquer par sa présence notre attention à l'autre. A l'image des dispensaires qui autrefois se sont créés pour la santé du corps, mon souhait était de me consacrer à la santé de notre être. 1999 est l'année du passage de l'idée à la concrétisation. La création de l'association pour la Prévention Promotion de la Santé Psychique et de son lieu d'accueil solidaire « Les Pâtes au Beurre » voit le jour.

Et les Pâtes au Beurre c'est une cuisine où des professionnels spécialistes de la psyché, sont là, disponibles, offrant une collation ou un plat de pâtes pour que les parents viennent avec ou sans leur enfants. C'est un espace gratuit, anonyme, sans rendez-vous où tous les parents quel que soit l'âge de leur enfant ou adolescent peuvent venir pousser la porte. Un lieu où le dialogue permet de restaurer les liens familiaux et pari sur l'avenir collectif. Car pour être bien avec les autres, il faut être bien avec soi-même.

Depuis je me consacre à l'existence de ce lieu où des milliers de familles viennent, des centaines de professionnels nous sollicitent pour reproduire ce travail qu'ils jugent indispensable. Hôpitaux, institutions publiques, associations, crèches, PMI, ASE, avocats, sage-femme, médecins libéraux, juges, éducateurs, assistantes sociales, kinésithérapeutes, pédiatres viennent partager notre attention aux familles, autour de notre table de cuisine. C'est en France et à l'étranger que je suis sollicitée sur ce concept préventif qui attire le plus grand nombre. Sobre mais dans un esprit d'entraide, de solidarité, d'égalité, d'accessibilité, la cuisine des Pâtes au Beurre est devenue le lieu où on parle, le lieu où ensemble parents et enfants grandissent dans un esprit pacifique. C'est un cadre inscrit dans une approche théorique qui fait fonction de contenance. Aujourd'hui il se développe dans d'autres

départements sous l'égide de la Fédération pour la Prévention Promotion de la Santé Psychique (les Mureaux, Paris XV ème, Vannes, Boulogne Billancourt.....)

Un documentaire sur France 2 d'Envoyé Spécial à 20H30, a été consacré en 2013 au travail effectué par toute l'équipe des Pâtes au Beurre et a permis une communication bénéfique sur les questions de santé relationnelle.

Au moment des attentats, notre cuisine s'est ouverte chaque soir pour tous ceux qui avaient besoin de prendre le temps de parler de leur douleur, de leur détresse et angoisse face aux événements. La prise de conscience a été collective sur l'idée que c'est ensemble que nous préserverons la qualité de nos liens et feront reculer la haine de l'autre, la violence sous toutes ses formes.

Parallèlement **la création des éditions LLL Les Liens qui Libèrent** avec Henri Trubert, permettent de compléter et élargir mon engagement citoyen de femme active consciente des questionnements de son époque. Le travail de pensée par les livres relie les hommes. Nombreux sont les auteurs qui ont accompagné mon travail et mon parcours professionnels. Des femmes et des hommes qui ont pris le temps d'écrire, de conceptualiser, de théoriser. *Les Liens qui libèrent* ce sont à la fois des auteurs prestigieux dont le regard nous aide à réfléchir aux questions de notre époque, de nos sociétés et en même temps des auteurs inconnus dont le récit et l'expérience guident notre réflexion. De Joseph Stiglitz prix Nobel d'économie à Stéphanie Allenou mère de famille qui témoigne de son épuisement, nous pouvons penser notre monde et toujours chercher à l'améliorer.

BIBLIOGRAPHIE DE SOPHIE MARINOPOULOS

OUVRAGES

- Sophie Marinopoulos. *De l'Une à l'Autre : de la grossesse à l'abandon*. Éditions Hommes et perspective 1997
- Sophie Marinopoulos. *Moïse Œdipe et Superman : de l'abandon à l'adoption*. co auteur C. Sellenet et F. Vallet , Éditions Fayard, 2003.
- Sophie Marinopoulos. *Dans l'intime des mères*. Éditions Fayard, 2005.
- Sophie Marinopoulos. *Le corps bavard*. Éditions Fayard, 2007.
- Sophie Marinopoulos. *Le déni*. Éditions Yakapa, 2007.
- Sophie Marinopoulos.et I Nisand *9 mois eceatera*. Éditions Fayard, 2007.
- Sophie Marinopoulos. *La vie ordinaire d'une mère meurtrière*. Éditions Fayard, 2008.
- Sophie Marinopoulos. *Dites-moi à quoi il joue je vous dirai comment il va*. Éditions Les Liens qui Libèrent, 2009.
- Sophie Marinopoulos. *L'infanticide, le néonaticide*. Éditions Yakapa 2010
- Sophie Marinopoulos.et Nisand I *Elles accouchent et ne sont pas enceintes*. Éditions Les Liens qui Libèrent 2011
- Sophie Marinopoulos. *Combattre les petites philosophies du pénis : où vont les femmes*. Éditions Les Liens qui Libèrent 2012
- Sophie Marinopoulos. *Le carnet de santé psychique*. Éditions Les Liens qui Libèrent 2013
- Marinopoulos S-Wieworka M- Klein.E- Khalatbari A *Que cherchons-nous dans nos origines*. Éditions Belin, 2015.
- Sophie Marinopoulos. *Écoutez-moi grandir*. Éditions Les Liens qui Libèrent, 2009.
- Sophie Marinopoulos. *Les nourritures de l'ennui*. Éditions Yakapa, 2017 .

QUELQUES OUVRAGES COLLECTIFS

Sophie Marinopoulos. Pères et mères dans l'abandon. in *Des bébés exposés* collection mille et un bébés. Éditions érès , 1999.

Sophie Marinopoulos. De l'état d'être enceinte à l'attente d'un enfant : maturation psychique et représentation. in *Naissance et secret : le droit à ses origines* ; édition érès , 1999.

Sophie Marinopoulos. L'abandon d'enfant : une autre parentalité. in *Devenir mère en l'an 2000* sous la direction de Catherine Bergeret Amselek Éditions Desclée De Brouwer, 2000.

Sophie Marinopoulos. Histoire de passages : de l'abandon à l'adoption. in *le bébé face à l'abandon, le bébé face à l'adoption*. Éditions Albin Michel, 2000.

Sophie Marinopoulos. Dépasser le X pour aller à la rencontre du Sujet. in *Filiations à l'épreuve* Éditions érès , 2002.

Sophie Marinopoulos. Abandon et filiation : plaidoyer pour une clinique narrative en maternité. in *Récit, attachement, et psychanalyse*. Éditions érès, 2005.



Pour l'éveil artistique et culturel des jeunes enfants

Protocole d'accord entre le ministère de la Culture et de la Communication et le ministère des Familles, de l'Enfance et des Droits des femmes

20 mars 2017

*

* *

Préambule

La ministre de la Culture et de la Communication et la ministre des Familles, de l'Enfance et des Droits des femmes réaffirment par le présent protocole d'accord l'intérêt d'une politique commune visant à favoriser l'éveil culturel et artistique des jeunes enfants.

Les études scientifiques et les initiatives mises en œuvre dans les territoires attestent que la sensibilisation aux pratiques culturelles et artistiques, dès le plus jeune âge et avant même l'entrée à l'école maternelle, favorise la curiosité, la construction et l'épanouissement de l'enfant. L'éveil culturel et artistique dès la petite enfance permet de dépasser le repli sur soi et de s'ouvrir à une pluralité d'autres cultures. Autour de l'enfant, il peut faciliter les échanges non verbaux entre parents et professionnels de la petite enfance de différentes cultures et parfois de langues différentes. Le rapport au symbolique et à l'expérience sensible, l'éveil à la créativité, la découverte de la culture comme espace d'échanges avec autrui, de connaissance de soi et du monde, comme mode d'expression et vecteur de lien social, constituent des enjeux essentiels pour l'avenir de notre société.

La nécessité de l'éveil artistique et culturel des jeunes enfants fait aujourd'hui consensus. De plus en plus d'artistes désirent créer à l'adresse des plus jeunes. Les établissements d'accueil du jeune enfant, les centres de consultation de la protection maternelle et infantile, les petites sections de maternelles comportent naturellement des espaces dédiés aux livres, développent des actions autour de la musique et du chant, de la danse, des arts plastiques, du cinéma ou du conte. De nombreux établissements culturels intègrent la petite enfance et les familles dans leur politique des publics, en offrant des propositions artistiques de plus en plus qualitatives. Certains de ces lieux ou festivals se spécialisent dans la création à destination du jeune public, renouvelant en permanence l'approche de la médiation au bénéfice des tout-petits.

Il reste cependant à mettre en cohérence les initiatives existantes, à développer les partenariats entre les structures culturelles et les modes d'accueil du jeune enfant, et à former les professionnels des deux champs à ces actions spécifiques.

Aussi, dans la continuité du protocole Culture-Enfance signé en 1989, les deux ministères signataires du présent protocole s'engagent à :

- développer un volet « éveil culturel et artistique » dans la politique d'accueil du jeune enfant du ministère en charge de la petite enfance ;
- développer un volet « petite enfance » dans la politique d'éducation artistique et culturelle du ministère de la Culture et de la Communication ;
- soutenir l'intégration de l'éveil artistique et culturel dans la formation initiale et continue des personnels qui travaillent auprès des jeunes enfants, et celle des artistes et professionnels de la culture (directeurs de structures, bibliothécaires, médiateurs, etc.) ;
- accompagner les initiatives exemplaires et innovantes en direction des jeunes enfants conduites par les artistes et les acteurs institutionnels et associatifs, notamment la création et la diffusion destinée au très jeune public.

*

* *

I – L'éveil culturel et artistique du jeune enfant, une priorité partagée

L'art et la culture permettent à l'enfant de construire sa sensibilité, son imaginaire, son expression personnelle et son rapport au monde. La rencontre avec le patrimoine culturel, avec le langage, avec la création contemporaine et l'expérience artistique, contribuent au développement de l'identité et de l'autonomie de l'enfant.

Le présent protocole s'inscrit aussi dans une démarche globale du ministère des Familles, de l'Enfance et des Droits des femmes visant à faire des droits et besoins du jeune enfant l'élément central autour duquel les politiques de l'enfance sont construites. En témoignent les travaux menés à bien entre 2015 et 2017 :

- La mission Développement du jeune enfant, modes d'accueil, formation des professionnels, conduite par Sylviane Giampino¹ a permis, au terme d'un débat scientifique et technique, de dégager les grands principes qui doivent

¹ Sylviane Giampino est psychologue pour enfants, psychanalyste, et préside le Conseil Enfance et adolescence du Haut-Conseil de la Famille, de l'enfance et de l'âge. Son rapport de mission a été remis à la ministre des Familles, de l'Enfance et des Droits des femmes le 9 mai 2016. Il est téléchargeable sur le site de la Documentation française.

guider l'accueil des enfants de moins de trois ans et la formation des professionnel.le.s de la petite enfance. La socialisation du jeune enfant, - en particulier son ouverture au monde par l'art et la culture -, a été reconnue par la mission comme l'une des cinq dimensions primordiales pour le développement et l'épanouissement des enfants avant trois ans ;

- Le *Plan d'action pour la Petite enfance*, présenté le 15 novembre 2016, comporte 16 axes, dont l'un est consacré au soutien aux initiatives culturelles et artistiques dans les modes d'accueil du jeune enfant ;
- Le *Texte-cadre national pour l'accueil du jeune enfant* énonce que « l'art, la culture et les échanges interculturels permettent à l'enfant de construire sa place dans un monde qu'il découvre », que « les modes d'accueil doivent s'ouvrir à la présence d'artistes (...) aussi bien dans l'organisation de l'accueil au quotidien que lors de moments exceptionnels ou festifs », et que « les approches culturelles et artistiques, la recherche d'un cadre esthétique, doivent être intégrées à la formation des professionnel.le.s ».

Le présent protocole s'inscrit également parmi les priorités du ministère de la Culture et de la Communication, en ce qu'il concourt à garantir à chacun l'accès à la culture et aux expériences sensibles dès le plus jeune âge, sans distinction d'origine sociale ou géographique. En témoignent les travaux suivants :

- La *circulaire interministérielle du 3 mai 2013 relative au parcours d'éducation artistique et culturelle* préconise « la mise en place du parcours d'éducation artistique et culturelle [qui] a pour ambition de viser un égal accès de tous les jeunes à l'art et la culture ». Elle insiste sur la prise en compte cohérente des différents temps de vie du jeune dans une logique de continuum : « la mise en œuvre [de ce parcours] résulte de la concertation entre les différents acteurs d'un territoire afin de construire une offre éducative cohérente à destination des jeunes, qui aille au-delà de la simple juxtaposition d'actions, dans tous les domaines des arts et de la culture » ;
- Le *Haut-Conseil de l'éducation artistique et culturelle*, instance consultative sur la politique interministérielle d'éducation artistique et culturelle, co-présidée par les ministères en charge de la culture et de l'éducation nationale, et au sein duquel siègent plusieurs ministères dont celui en charge de la petite enfance, ainsi que les associations d'élus, intègre dans ses réflexions tous les enfants dès le plus jeune âge. L'instance a été renforcée dans ses missions en 2017 ;
- Le rapport « *Les territoires de l'éducation artistique et culturelle* » de la députée Sandrine Doucet, remis au Premier ministre le 25 janvier 2017, met l'accent sur la formation initiale et continue des acteurs de l'éducation artistique et culturelle selon une approche croisée, multi-catégorielle, multi-professionnelle, et préconise une meilleure prise en compte des familles dans la gouvernance locale de l'éducation artistique et culturelle ;

- Le rapport d'évaluation de la politique publique de démocratisation culturelle, publié en mars 2017, préconise la prise en compte de la petite enfance et des actions de soutien à la parentalité dans la politique d'éducation artistique et culturelle, notamment dans les territoires prioritaires.

*

* *

II – Soutien au développement d'actions exemplaires dans les lieux d'accueil du jeune enfant et dans les structures culturelles et socioculturelles

Les signataires réaffirment la nécessité d'intégrer les actions d'éveil artistique et culturel aux projets des modes d'accueil collectifs² et individuels³, et d'impliquer les familles dans leur élaboration comme dans leur mise en œuvre. Par ailleurs, certains lieux culturels ont intégré la petite enfance dans leur projet d'établissement, leur politique des publics et leur politique de programmation, en particulier par des spectacles destinés aux familles et/ou au très jeune public. Les signataires incitent les structures culturelles et socio-culturelles à développer ces actions, en faisant notamment appel aux artistes et professionnels du réseau jeune et très jeune public.

Dans la même volonté de promouvoir l'éveil culturel et artistique du jeune enfant, les deux ministères soutiendront ou participeront en commun à toute initiative dont l'objet est de sensibiliser à cet objectif les différents partenaires de la communauté éducative, au premier rang desquels les familles. En effet, l'environnement familial étant le premier prescripteur en matière culturelle, il importe de développer des projets inscrivant la parentalité dans les dispositifs d'accès à la culture, en particulier pour les familles en situation de vulnérabilité.

Parce que ces actions contribuent à faire des lieux d'accueil de jeunes enfants des espaces de rencontre ouverts sur le quartier, elles renforcent les liens de voisinage et de solidarité entre les habitants et jouent un rôle important dans la dynamique territoriale. La conception et la mise en œuvre de ces actions doivent s'appuyer sur une coopération volontariste entre l'ensemble des acteurs concernés sur un même territoire, notamment :

- les lieux et modes d'accueil du jeune enfant ;
- les équipements culturels – en particulier les lieux de proximité tels que les bibliothèques, les musées et salles de spectacles – et les équipes artistiques ;

² Crèche collective, crèche parentale, micro-crèche, halte-garderie, multi-accueil, lieu d'accueil enfants-parents (LAEP), etc.

³ Assistants maternels (à leur domicile ou en Maison d'assistants maternels), relais d'assistantes maternelles, garde individuelle ou partagée au domicile des parents, etc.

- les associations ressources reconnues en raison des compétences qui sont les leurs dans le domaine de l'éveil culturel et artistique du jeune enfant, notamment les associations culturelles, socioculturelles, familiales, éducatives, et les réseaux de solidarités ;
- et les partenaires publics, parmi lesquels :
 - la Direction aux affaires culturelles (DAC) et la Direction régionale des affaires culturelles (DRAC) ;
 - les administrations et institutions parties au comité départemental des services aux familles : Direction départementale de la cohésion sociale (DDCS), Caisse d'allocations familiales (CAF), Caisse de Mutualité sociale agricole (CMSA) ;
 - les collectivités territoriales, en particulier les communes et intercommunalités et leurs services en charge de la culture et de la petite enfance.

Les signataires s'engagent à :

- mobiliser leurs réseaux déconcentrés et leurs partenaires nationaux en vue d'élaborer et mettre en œuvre des activités d'éveil artistique et culturel au bénéfice des jeunes enfants. A ce titre, une attention particulière sera portée aux projets qui :
 - renforcent la création et la diffusion destinées aux très jeunes enfants ;
 - permettent d'initier un parcours d'éducation artistique et culturelle pour le jeune enfant ;
 - s'attachent à lutter contre toutes les formes d'exclusion ;
 - prévoient d'intégrer un volet relatif à la formation des professionnel.le.s de la petite enfance et de la culture ;
 - s'inscrivent dans des démarches de coopération préexistantes, par exemple les schémas départementaux des services aux familles.
- soutenir ou participer en commun à toute initiative ayant pour objet de sensibiliser les différents acteurs, dont les familles, à l'opportunité et aux modalités de mise en œuvre des actions d'éveil artistique et culturel au bénéfice des jeunes enfants. A ce titre, les signataires conviennent d'organiser un temps d'échange et de travail permettant aux professionnel.le.s de la culture et de la petite enfance de recenser, recueillir et analyser les meilleures pratiques et expériences et d'en tirer des préconisations en vue de leur large diffusion, en s'appuyant notamment sur les pôles ressources de l'éducation artistique et culturelle (PREAC).

*

* *

III – Soutien à l’intégration de l’éveil artistique et culturel dans la formation initiale et continue des personnels travaillant auprès des jeunes enfants

1 – Formation initiale

L’évolution en cours des diplômes de l’accueil du jeune enfant, - notamment la mise à jour des référentiels du Diplôme d’État d’auxiliaire de puériculture, la réforme du CAP Petite enfance, et les suites des États généraux du travail social, qui impliquent la réingénierie du Diplôme d’État d’éducateur de jeunes enfants – constitue une opportunité privilégiée pour marquer l’intérêt de l’éveil artistique et culturel dans ces formations en y intégrant la dimension artistique, y compris dans sa pratique.

Le ministère des Familles, de l’Enfance et des Droits des femmes s’engage à porter cette ambition dans l’ensemble des travaux de refonte des diplômes de la petite enfance auxquels il est associé.

De même, s’agissant de la culture, la Loi du 7 juillet 2016 relative à la Liberté de la création, à l’architecture et au patrimoine, constitue une opportunité pour sensibiliser les futurs artistes et professionnel.le.s de ce secteur aux enjeux de la transmission notamment en matière d’éducation artistique et culturelle, et ce dès le plus jeune âge.

2 – Formation continue

Les suites données à l’accord-cadre portant engagement pour le développement de l’emploi et des compétences (EDEC) dans le domaine de la petite enfance et la conclusion prochaine d’un accord-cadre entre la Direction générale de la cohésion sociale (DGCS) et le Centre national de la fonction publique territoriale (CNFPT) permettront de construire une offre de formation continue en matière d’éveil artistique et culturel.

Le ministère des Familles, de l’Enfance et des Droits des femmes s’engage à porter cette préoccupation dans l’ensemble des travaux relatifs à la formation des professionnels de la petite enfance auxquels il est associé.

Le ministère de la Culture et de la Communication s’engage à :

- collaborer avec le ministère des Familles, de l’Enfance et des Droits des femmes et le CNFPT dans l’objectif de développer des modules de formation continue consacrés à l’éveil culturel et artistique du jeune enfant et à sa mise en œuvre ;
- favoriser la mise en place de coopérations locales entre équipements culturels et instituts de formation continue des professionnels de la petite enfance, et plus généralement des lieux ressources pour les professionnels de la petite enfance, en particulier les relais d’assistants maternels.

Les signataires s'engagent ensemble à encourager les formations permettant la coopération entre personnels de statuts et niveaux de qualification différents : puéricultrices, auxiliaires de puériculture, éducateurs de jeunes enfants, assistants maternels, agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles, coordinateurs petite enfance, professeurs des écoles, bibliothécaires, artistes, professionnels de la culture, etc.

*
* *

IV – Modalités de suivi

Les deux ministères mettent en place un comité de pilotage chargé :

- d'élaborer la mise en œuvre opérationnelle du présent protocole d'accord, soumise à l'approbation des ministres concerné.e.s ;
- de coordonner, suivre et évaluer la mise en œuvre de la présente convention, en s'appuyant sur des indicateurs annuels susceptibles d'évoluer.

Ce comité de pilotage :

- est composé :
 - de représentants des directions d'administration centrale concernées des ministères en charge de la culture d'une part, des familles et de l'enfance d'autre part ;
 - de deux représentants des services déconcentrés de chacun des deux ministères.
- mène ses travaux en lien avec les organisations, institutions et associations intéressées, notamment les instances consultatives telles que le Haut-Conseil de l'éducation artistique et culturelle et le Haut-Conseil des familles, de l'enfance et de l'âge ;
- se réunit au moins une fois par an (année N) pour :
 - apporter le cas échéant toute modification à la déclinaison opérationnelle du présent protocole, en fonction des évolutions du contexte institutionnel et des réflexions conduites par les deux parties ;
 - faire le bilan des actions conduites à l'année N-1 au niveau national et au niveau local, en s'appuyant sur les informations et analyses des services déconcentrés des deux ministères ;
 - définir un programme d'actions prioritaires pour l'année N+1, et en fixer les indicateurs de résultats ;
 - réorienter le cas échéant certains axes stratégiques, et définir de nouvelles priorités si nécessaire ;

- valoriser les bonnes pratiques et celles qui répondent le mieux aux objectifs visés par le présent accord.

*
* *

V – Durée du protocole

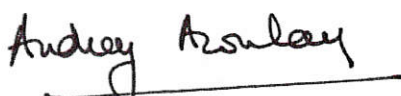
Ce protocole d'accord est valable à partir de la date de signature pour une durée de trois ans renouvelable par tacite reconduction.

Fait à Paris, le **20 MARS 2017**

En trois exemplaires originaux.

**La ministre de la Culture
et de la Communication**

Audrey AZOULAY



**La ministre des Familles,
de l'Enfance et des Droits des
femmes**

Laurence ROSSIGNOL



.....

Cadre national pour l'accueil du jeune enfant

.....



Ministère des Familles, de
l'Enfance et des Droits des
femmes

LA CHARTE NATIONALE POUR L'ACCUEIL DU JEUNE ENFANT

DIX GRANDS PRINCIPES POUR GRANDIR EN TOUTE CONFIANCE

1. Pour grandir sereinement, j'ai besoin que l'on m'accueille quelle que soit ma situation ou celle de ma famille.
2. J'avance à mon propre rythme et je développe toutes mes facultés en même temps : pour moi, tout est langage, corps, jeu, expérience. J'ai besoin que l'on me parle, de temps et d'espace pour jouer librement et pour exercer mes multiples capacités.
3. Je suis sensible à mon entourage proche et au monde qui s'offre à moi. Je me sens bien accueilli.e quand ma famille est bien accueillie, car mes parents constituent mon point d'origine et mon port d'attache.
4. Pour me sentir bien et avoir confiance en moi, j'ai besoin de professionnel.le.s qui encouragent avec bienveillance mon désir d'apprendre, de me socialiser et de découvrir.
5. Je développe ma créativité et j'éveille mes sens grâce aux expériences artistiques et culturelles. Je m'ouvre au monde par la richesse des échanges interculturels.
6. Le contact réel avec la nature est essentiel à mon développement.
7. Fille ou garçon, j'ai besoin que l'on me valorise pour mes qualités personnelles, en dehors de tout stéréotype. Il en va de même pour les professionnel.le.s qui m'accompagnent. C'est aussi grâce à ces femmes et à ces hommes que je construis mon identité.
8. J'ai besoin d'évoluer dans un environnement beau, sain et propice à mon éveil.
9. Pour que je sois bien traité.e, il est nécessaire que les adultes qui m'entourent soient bien traités. Travailler auprès des tout-petits nécessite des temps pour réfléchir, se documenter et échanger entre collègues comme avec d'autres intervenants.
10. J'ai besoin que les personnes qui prennent soin de moi soient bien formées et s'intéressent aux spécificités de mon très jeune âge et de ma situation d'enfant qui leur est confié par mon ou mes parents.



ACCUEILLIR LES FILLES, LES GARÇONS ET LEURS FAMILLES, DE LA NAISSANCE À TROIS ANS

L'enfant est le cœur de métier des professionnel.le.s auquel.le.s il est confié par ses parents. Il doit être au cœur des orientations politiques qui organisent son accueil.

Ce texte définit le cadre commun, les principes et les valeurs essentielles que partagent les professionnel.le.s de l'accueil du jeune enfant. Il concerne l'ensemble des modes d'accueil, individuels et collectifs, et s'adresse à toutes celles et ceux qui les conçoivent, les mettent en œuvre et les font progresser : élu.e.s, gestionnaires, spécialistes, institutions et services, professionnel.le.s et parents.

Ce cadre d'orientation est issu des recommandations d'un travail approfondi de concertation scientifique et publique, auquel l'ensemble des acteurs de l'accueil du jeune enfant ont été associés pendant près d'une année.



Dans un mode d'accueil bienveillant et instruit de ses besoins spécifiques, le jeune enfant débute sa recherche pour connaître et comprendre le monde. En compagnie des autres, il apprend à y trouver sa place, son expression propre et sa liberté. En lien avec les familles, les modes d'accueil posent ainsi les bases d'une citoyenneté épanouie et responsable.

Les petites filles et les petits garçons vivent, de leur naissance à leur troisième année, une période cruciale et spécifique de leur développement, qui pose les bases de la construction de leur personnalité, de leur rapport aux autres et au monde. La prime enfance est fondatrice de la personne, sans être prédictive de son avenir. À cet âge, et pour qu'un petit humain se reconnaisse lui-même comme tel, il faut que d'autres humains prennent soin de lui avec affection et avec la considération que mérite sa personne et la promesse d'avenir qu'il représente, pour lui, et pour la société. Le petit enfant naît en attente de leurs regards, de leurs gestes et paroles, qui donneront sens à ses perceptions, ses sensations, ses expressions, et ses expériences. L'ensemble des professionnel.le.s qui accueillent les tout-petits, et prennent le relais des familles qui les leur confient, jouent donc un rôle essentiel dans le développement et l'épanouissement physique, affectif, cognitif et social des enfants.

Chaque enfant, chaque famille, est unique. Ils s'inscrivent en même temps dans une société en évolution. Les petites filles et petits garçons accueilli.e.s portent leur histoire et leur singularité. Quel que soit le mode de vie de leur famille, quelles que soient leurs situations particulières, sociales, de santé ou de handicap, toutes et tous doivent pouvoir être accueilli.e.s ensemble. Le développement des modes d'accueil est, par ailleurs, un objectif à poursuivre afin d'accueillir les enfants qui en sont encore éloignés, dans une perspective de mixité sociale et d'inclusion, conditions d'une citoyenneté partagée.

Le secteur de la petite enfance s'adapte aux transformations sociales, familiales, culturelles et à l'évolution des savoirs. Les modes d'accueil de la petite enfance, qu'ils soient individuels ou collectifs, doivent répondre aux attentes spécifiques de chaque enfant, en lien avec sa famille, en favorisant le vivre ensemble et l'égalité entre tous les enfants. Ils doivent offrir aux enfants les conditions d'un accueil sécurisant, personnalisé, ludique, encourageant sa vitalité découvreuse, son désir d'apprendre, de s'exprimer et de se socialiser. Accueillir le jeune enfant, c'est prendre soin de sa vulnérabilité et de ses potentialités. L'accueil de la petite enfance est ouvert sur le monde environnant, la nature, la culture, les sciences. Les professionnel.le.s accueillent les enfants avec compétence, sensibilité, affection, et respect.

Pour remplir cette mission, les professionnel.le.s bénéficient de formations, initiales et continues, qui prennent en compte le dernier état des connaissances en matière de développement de l'enfant, en s'inspirant des avancées de la recherche, de l'expérience des métiers, et en intégrant les exigences liées à la reconnaissance de l'enfant et de ses droits fondamentaux. Ces formations permettent d'établir des passerelles entre les diplômés, de garantir les progressions de carrière et de développer une culture commune à toutes les personnes intervenant auprès des enfants, ou œuvrant pour l'organisation de leur mode d'accueil.

La France est un pays pionnier de l'accueil des jeunes enfants. Si le système qu'elle a mis en place constitue une référence internationale, il est marqué, du fait de sa longue histoire, par une grande diversité des modes d'accueil, des profils de professionnel.le.s spécialisé.e.s, et des références scientifiques d'appui. Le gouvernement a l'ambition de poursuivre la structuration du secteur de la petite enfance, de contribuer à la formation d'une identité commune à l'ensemble des professionnel.le.s qui s'y impliquent et de définir des objectifs et principes communs à l'ensemble des acteurs du domaine.

Le texte-cadre national pour l'accueil des jeunes enfants constitue une référence pour les professionnel.le.s de l'accueil individuel et collectif, les gestionnaires de structures, les formateurs, les services chargés de l'agrément et du contrôle des différents modes d'accueil, qui ont pour priorité le développement, l'épanouissement et le respect des droits des enfants, en relation avec leurs familles.

Ce texte-cadre expose les principes que la France adopte, en vue de garantir les meilleures conditions d'accueil à ses très jeunes citoyens. En prenant en compte les besoins fondamentaux des tout-petits, il reformule les pratiques professionnelles à partir du point de vue de l'intérêt supérieur de l'enfant, et explicite la manière dont le monde de la petite enfance peut poser les bases nécessaires à un développement complet et harmonieux, respectueux des droits, des besoins et de la singularité de chaque petite fille et de chaque petit garçon.



DIX PRINCIPES POUR ACCUEILLIR LES JEUNES ENFANTS ET LEURS FAMILLES, DE LA NAISSANCE À TROIS ANS

1. L'accueil du jeune enfant doit répondre aux spécificités de sa situation.

« Pour grandir sereinement, j'ai besoin que l'on m'accueille quelle que soit ma situation et celle de ma famille. »

Le jeune enfant, comme tout enfant, est reconnu comme sujet, citoyen et personne de droit. La France garantit les droits énoncés par la Convention internationale des droits de l'enfant et prend systématiquement en considération l'intérêt supérieur de l'enfant. Accueillir les jeunes enfants, c'est faire à chacun d'eux une place dans notre société.

- **Tous les enfants ont besoin d'un environnement attentif qui prenne en compte leur singularité. Tout enfant doit pouvoir être accueilli quelle que soit sa situation ou celle de sa famille** : enfants de parents migrants et/ou allophones, enfants issus de familles en difficulté sociale, enfants placés judiciairement ou dont les parents font l'objet d'une procédure judiciaire, enfants de parents qui travaillent en horaires atypiques, ou qui ont tout simplement besoin de concilier leur vie professionnelle, leur vie familiale et leur vie sociale.
- **Les enfants qui ont des besoins spécifiques, notamment parce qu'ils sont en situation de handicap ou vivent avec une maladie chronique, participent autant que possible aux activités prévues avec tous les enfants, moyennant, le cas échéant, un aménagement ou un encadrement particulier.** Il peut, dans ces situations, être utile d'ajuster les modalités d'accueil de ces enfants, en combinant des temps en accueil collectif et des temps en accueil individuel.
- **Les professionnel.le.s sont invité.e.s à la neutralité philosophique, politique, religieuse, dans leurs activités avec les enfants et leurs contacts avec les familles.** Cette neutralité, constitutive de la posture professionnelle, garantit le respect de la liberté de conscience des enfants et de leurs parents, dans un esprit d'accueil fait d'écoute et de bienveillance, de dialogue et de respect mutuel, de coopération et de considération.

2. Un accueil de qualité doit respecter la spécificité du développement global et interactif du jeune enfant, dans une logique de prime éducation.

« J'avance à mon propre rythme et je développe toutes mes facultés en même temps : pour moi, tout est langage, corps, jeu, expérience. J'ai besoin que l'on me parle, de temps et d'espace pour jouer librement et pour exercer mes multiples capacités. »

Les professionnel.le.s de la petite enfance occupent un statut intermédiaire entre la famille et la société : présents dans l'intimité et le quotidien des enfants, ce sont des passeurs, qui aident l'enfant à se socialiser.

La prime éducation est nourrie des connaissances sur la richesse des capacités, mais aussi sur la vulnérabilité et la sensibilité qui caractérisent le jeune enfant. Elle consiste à soutenir, chez l'enfant, la mise en place de ses capacités propres de réflexion et d'action. Il s'agit de l'aider patiemment à prendre conscience de ce qu'il vit et fait, et à développer sa personnalité.

- **L'accueil de la petite enfance requiert une conception globale, attentionnée et non normative du développement du jeune enfant et de la parentalité.** Les projets d'accueil développés tant par les établissements d'accueil du jeune enfant (EAJE) que par les assistant.e.s maternel.le.s et les salarié.e.s à domicile doivent s'en inspirer.
- **Pour le jeune enfant, tout est langage, corps, jeu, expérience.** Les dimensions physique, cognitive, affective et sociale de son développement sont indissociables et en interaction constante.
- **Chaque enfant se développe à son propre rythme.** Les premières années de la vie se caractérisent par des écarts de maturation entre les différentes sphères du développement, qui ne procède pas de façon linéaire ni par paliers, mais par vagues ; une acquisition se perd pour faire place à une nouvelle, puis reviendra sous une autre forme à un autre moment.
- **Le jeu spontané et l'activité sont sources d'éveil et d'autonomie.** Le jeu est un vecteur essentiel pour le développement de l'autorégulation, du langage et des compétences cognitives et sociales. En s'appuyant sur les intérêts des enfants et en privilégiant l'activité libre, le développement de l'enfant avant trois ans peut être envisagé autrement que sur le registre des stimulations éducatives programmées.
- **Il n'est pas recommandé de laisser un enfant de moins de trois ans devant un écran (smartphone, tablette, ordinateur, télévision) compte tenu des risques pour son développement.** L'enfant a besoin d'interagir avec son environnement, d'utiliser ses cinq sens et d'être en mouvement.

3. La relation entre l'enfant et tous les adultes qui l'entourent se construit en confiance et clarté.

« Je suis sensible à mon entourage proche et au monde qui s'offre à moi. Je me sens bien accueilli.e quand ma famille est bien accueillie, car mes parents constituent mon point d'origine et mon port d'attache. »

L'accueil d'un jeune enfant implique le travail avec sa famille. La qualité relationnelle et la coopération entre professionnel.le.s et parents, dans une approche **prévenante et non normative à l'égard des familles**, est un facteur d'épanouissement de l'enfant et de réassurance de ses parents. Ce travail suppose une posture professionnelle de non jugement, mais également une différenciation claire, pour l'enfant, entre liens parentaux et liens professionnels. Ceci exige un travail de réflexion, de supervision et d'apport de connaissances partagées entre les professionnel.le.s et avec les autres acteurs concernés.

Les familles et les professionnel.le.s s'enrichissent réciproquement en partageant leurs connaissances et leurs idées. L'accompagnement à la parentalité respecte les valeurs de chaque famille, leur diversité, sans injonction normative et sans remise en cause des droits de l'enfant. Ce partenariat nécessite des lieux et des temps de disponibilité pour les échanges entre professionnel.le.s et parents.

- **La définition claire des positions et des rôles différenciés entre parents et professionnel.le.s va de pair avec la convergence entre le projet éducatif parental et le projet d'accueil professionnel souhaité.** Le dialogue et des actions communes permettent de tisser une relation confiante, sur laquelle les enfants structurent et élargissent leurs repères d'identité.
- **Dans un esprit de participation, qui exclut les logiques de consommateurs et de clients, les parents doivent trouver leur place dans les instances décisionnelles des modes d'accueil,** notamment en participant aux conseils de crèches et aux conseils d'administration des structures gestionnaires d'établissements d'accueil.
- **L'usage des outils de communication à distance,** en particulier les webcams, freine la mise en place des processus de séparation et d'individualisation des enfants et des parents, qui permettent que le tout-petit puisse avancer vers son autonomie.
- **Les partenaires locaux participent au dynamisme du mode d'accueil.** Celui-ci s'inscrit dans un environnement donné : quartier, village, écoles, maisons de retraite, tissu associatif, complexes sportifs, espaces naturels, activités et ressources locales. Les professionnel.le.s sont invité.e.s à créer des partenariats avec les associations ou équipements publics du territoire pour donner corps à cette inscription dans une vie commune et partagée.

4. Un encadrement bienveillant, sécurisant, pluriel, ludique et ouvert sur le monde favorise la confiance en soi, en les autres et en l'avenir.

« Pour me sentir bien et avoir confiance en moi, j'ai besoin de professionnel.le.s qui encouragent avec bienveillance mon désir d'apprendre, de me socialiser et de découvrir. »

Le jeune enfant naît dépendant mais pas impuissant. Il a des capacités d'imitation, d'empathie et de communication, est armé de ses cinq sens et mû par une vitalité découvreuse, qui en font d'emblée un partenaire de relation, de langage et d'observation. Les modes d'accueil se fondent sur ces aptitudes pour aider l'enfant à élargir sa palette affective, culturelle, sociale et intellectuelle. Ils offrent aux enfants des relations et un environnement riche, mais sans sur-stimulation d'une sphère au détriment d'une autre.

- **Accueillir un jeune enfant dans sa singularité exige de prendre en compte son vécu néonatal et familial.**
- **Chaque enfant a besoin d'être entouré avec précaution, bien-traitance et attention prévenante.** La qualité humaine et professionnelle, le type d'organisation des modes d'accueil ont, en eux-mêmes, des effets de prévention médicale, sociale et psychologique.
- **Les enfants s'épanouissent dans la continuité et la fiabilité de leur environnement.** Le respect des rythmes de l'enfant et de son besoin d'attachement affectif, de stabilité des liens, des lieux et des temps est une priorité devant laquelle les logiques administratives et gestionnaires doivent s'ajuster.
- **S'adresser à l'enfant de manière personnalisée et encourageante participe au développement de son indépendance et de sa confiance en lui et envers autrui.** Lorsque les enfants ressentent de la confiance, de l'amour et du respect, ils se sentent plus forts.
- **L'enfant est acteur de son développement. Les modes d'accueil sont ludiques et ouverts sur le monde.** Ils offrent à l'enfant les moyens de faire et de connaître par lui-même, et encouragent sa vitalité découvreuse, son désir d'apprendre et d'être en société. Pour cela, l'organisation et les équipements d'accueil doivent laisser place aux initiatives des enfants et des adultes. Ils doivent être suffisamment créatifs et évolutifs d'une part pour s'ajuster au développement, aux capacités et aux goûts des enfants, d'autre part pour favoriser l'originalité et l'évolution du projet de travail des professionnel.le.s. et des structures.

- **Chez le jeune enfant, le corps est le médium privilégié** pour établir des liens qui sécurisent, pour jouer, s'exprimer, apprendre et se faire des amis. Les modes d'accueil des jeunes enfants doivent donc accorder une attention particulière à la délicatesse des soins, à l'écoute de l'enfant, à la liberté des mouvements, à la variété des objets et matières à manipuler et aux découvertes multi-sensorielles.
- **Les jeunes enfants naissent avec une appétence et des capacités de relation et de communication.** Spontanément les professionnel.le.s de la petite enfance accompagnent de paroles le quotidien des enfants. La communication avec et entre les enfants est multiforme. Mais le langage n'est pas qu'un instrument de communication. La musique, les chants, les jeux rythmés et surtout s'adresser à un enfant, et pas seulement au groupe, lui permettent d'entrer dans le langage parlé. Les enfants accueillis doivent pouvoir entrer en conversation ou dans un jeu de langage à plusieurs sans être dérangés. Organiser des moments en petits groupes, faire sentir à l'enfant qu'on s'intéresse à ce qu'il va exprimer soutient son désir et son plaisir de parler.

5. L'art, la culture et les échanges interculturels permettent à l'enfant de construire sa place dans un monde qu'il découvre.

« Je développe ma créativité et j'éveille mes sens grâce aux expériences artistiques et culturelles. Je m'ouvre au monde par la richesse des échanges interculturels. »

Dès le premier âge, les petites filles et les petits garçons sont d'emblée attirés par le visage humain, la musique, la danse, le mouvement, les images, les livres.

L'art et la culture permettent à l'enfant de construire sa sensibilité, sa liberté intérieure, son expression personnelle et son rapport au monde. Les modes d'accueil réaffirment le droit du jeune enfant d'accéder au patrimoine culturel, à la création et à l'expérience artistiques, qui contribuent et contribueront au libre et plein développement de son identité.

- **La rencontre avec des œuvres et des artistes, la pratique vivante des activités culturelles, la découverte du livre, des instruments de musique et d'arts plastiques, l'émotion esthétique doivent faire partie du quotidien des enfants dans les modes d'accueil.**
- **Les modes d'accueil doivent s'ouvrir** à la présence d'artistes, aux apports des talents des familles, aux opportunités locales, aussi bien dans l'organisation de l'accueil au quotidien que lors de moments exceptionnels ou festifs. Les approches culturelles et artistiques, la recherche d'un cadre esthétique, doivent être intégrées à la formation des professionnel.le.s.
- **L'ouverture au monde passe également par la rencontre avec des langages**, des gestes, des mots et des chansons d'autres cultures, qui élargissent l'horizon d'expérience sensorielle du jeune enfant, et l'initient à la richesse de la diversité humaine.

6. La nature joue un rôle essentiel pour l'épanouissement des enfants.

« Le contact réel avec la nature est essentiel à mon développement. »

Le jeune enfant prend connaissance du monde par sa sensibilité, où sont liés le corporel, le cognitif, l'affectif, l'émotionnel et le social. Etre au contact de la nature, c'est apprendre à la connaître, à l'aimer et à la respecter.

- **Les espaces naturels constituent d'excellents outils pédagogiques.** Ils offrent de multiples sources de jeux, de découvertes et d'apprentissage en invitant les enfants à manipuler, partager, tâtonner et explorer.
- **La sensibilisation des enfants à la richesse et à la beauté de leur environnement naturel commence très tôt.** Le contact avec les minéraux, les végétaux et les animaux est indispensable à leur épanouissement. Accompagner leur exploration et leur observation, leurs sensations des phénomènes naturels, des rythmes et des saisons, les aide à construire leur conscience du temps, de l'espace, et du vivant dans sa globalité.

7. La lutte contre les stéréotypes sexistes est un enjeu essentiel dès la prime enfance.

« Fille ou garçon, j'ai besoin que l'on me valorise pour mes qualités personnelles, en dehors de tout stéréotype. Il en va de même pour les professionnel.le.s qui m'accompagnent. C'est aussi grâce à ces femmes et ces hommes que je construis mon identité. »

Les jeunes enfants observent celles et ceux qui prennent soin d'eux. Ils voient aujourd'hui l'omniprésence des femmes dans les modes d'accueil. Il existe par ailleurs une asymétrie des attitudes professionnelles dans les soins, jeux et activités entre les deux sexes. Les enfants remarquent qu'on les considère différemment selon qu'ils sont une petite fille ou un petit garçon. Ainsi, ils intériorisent très tôt les stéréotypes de genre et la division sexuée des rôles sociaux.

- L'attention des professionnel.le.s à **ne pas transmettre de manière précoce des stéréotypes de comportement** liés au sexe de l'enfant va de pair avec l'accompagnement de la prise de conscience des jeunes enfants de leur identité de petite fille et de petit garçon et la fierté qu'ils en tirent.
- **Les enfants ont besoin d'être valorisés pour leurs compétences personnelles et non en fonction des rôles habituellement attribués à chaque genre.** Il est nécessaire de veiller à ce que les petites filles et les petits garçons soient encouragé.e.s de la même manière à aller vers les activités qui suscitent leur intérêt, sans être freiné.e.s. L'observation et le questionnement des attitudes de socialisation différenciée des filles et des garçons sont intégrés à la formation des professionnel.le.s.
- **La mixité des personnels dans l'accueil, l'éducation et le soin des enfants quel que soit leur âge est un facteur d'égalité entre les deux sexes,** car elle offre aux enfants des modèles et des relations socialement plus riches dans un monde constitué d'hommes et de femmes. Elle doit être encouragée à tous niveaux, dans l'orientation scolaire et professionnelle, la formation, le recrutement.

8. Les modes d'accueil doivent offrir un environnement sain, garantissant tant la sécurité de l'enfant que les conditions de déploiement de son éveil.

« J'ai besoin d'évoluer dans un environnement beau, sain et propice à mon éveil. »

Une organisation souple et bien conçue des espaces doit permettre la mise en œuvre d'activités créatives et riches, ainsi que des temps de rêverie et, autant que possible, de jeux, de sorties en extérieur et dans la nature.

- **Les normes relatives aux EAJE doivent être appliquées avec discernement, toujours en vue du bien-être et du bon développement de l'enfant.** Elles posent un ensemble d'objectifs dont l'atteinte effective compte plus que les moyens d'y parvenir, lesquels doivent être évalués en tenant compte du contexte et de la configuration de chaque lieu d'accueil.
- **Les enfants sont plus vulnérables que les adultes car leur système immunitaire n'est que partiellement développé.** Garantir un environnement sain pour l'enfant, c'est veiller à la propreté des équipements et à la bonne qualité de l'air intérieur. Les professionnel.le.s pourront également veiller à proscrire l'usage des téléphones portables à proximité des enfants, à limiter l'usage de matériaux potentiellement nocifs et polluants et l'émission, dans les pièces d'accueil, d'ondes électromagnétiques dont les effets sont encore mal connus. La **Loi n° 2015-136 du 9 février 2015** interdit l'installation d'un équipement terminal fixe équipé d'un accès sans fil à internet dans les espaces dédiés à l'accueil, au repos et aux activités des enfants dans les établissements d'accueil des moins de six ans.

9. Des modes d'accueil participatifs, évolutifs, et bien-traitants, pour accompagner l'intelligence en mouvement des enfants.

« Pour que je sois bien traité.e, il est nécessaire que les adultes qui m'entourent soient bien traités. Travailler auprès des tout-petits nécessite des temps pour réfléchir, se documenter et échanger entre collègues et avec d'autres intervenants. »

Le petit enfant suscite, chez les adultes qui s'occupent de lui, des émotions, des pensées positives ou négatives qui rejaillissent dans leur attitude, souvent à leur insu. La nature et la puissance de ces réactions sont différentes selon la place, la fonction et le rôle occupés vis à vis des enfants. Il est essentiel d'en avoir conscience, d'en parler, d'y réfléchir entre professionnel.le.s pour réajuster sa pratique. C'est pourquoi des temps systématisés et réguliers de réflexion et d'observation partagées doivent permettre d'analyser collectivement les pratiques.

La réflexivité entre professionnel.le.s, la pluridisciplinarité, la supervision des pratiques sont des outils qui nourrissent leur capacité de création, de changement et d'innovation et qui soutiennent la motivation et l'intérêt du travail avec les enfants et leurs familles.

- **Les lieux d'accueil pour les jeunes enfants requièrent une intelligence professionnelle collective.** Les savoir-faire et les savoirs académiques sur le jeune enfant doivent se nourrir mutuellement. Les rapprochements entre la recherche et les modes d'accueil, l'accès aux connaissances, doivent s'intégrer au projet d'accueil.
- **L'élaboration du projet d'accueil**, y compris pour l'accueil individuel, vise le bien-être des enfants accueillis, de leurs familles et des professionnel.le.s. Sa conception collective et concertée est la condition de son partage et de sa mise en œuvre dynamique. Ce projet d'accueil favorise l'expression et l'initiative des enfants, ainsi que leur participation.
- **L'enfant est tributaire du climat émotionnel.** S'occuper de jeunes enfants est passionnant, utile mais source de fatigue et de tensions. Les professionnel.le.s s'impliquent dans leur travail avec leur sensibilité et leur corps, ce qui peut les fragiliser et engendrer épuisements et souffrances professionnelles. La qualité humaine des relations de travail, le type d'organisation, l'aménagement des espaces réservés au personnel, l'ergonomie des équipements contribuent à la prévention des risques professionnels et au bien-être.
- Il est recommandé, **en cas de souffrance au travail, de faire appel à un tiers extérieur hors hiérarchie**, pour élucider et dénouer les interactions complexes à l'œuvre entre les professionnel.le.s, les jeunes enfants et les familles.

- L'enfant doit être protégé et respecté dans son intégrité. L'usage de la violence, physique, verbale ou psychologique, n'est pas une méthode éducative et a des conséquences sur le développement de l'enfant. **Tout.e professionnel.le s'interdit, dans sa pratique, de recourir à la violence et aux humiliations.**
- Les professionnel.le.s doivent connaître leur environnement institutionnel et juridique pour **prévenir, détecter, signaler les cas de négligence et de violences faite aux enfants**, qu'elles soient familiales ou professionnelles. Leur employeur doit garantir les conditions de recueil de leur parole et de celle des enfants. Il doit, le cas échéant, permettre la remise en question des pratiques qui posent problème.

10. Des professionnel.le.s qualifié.e.s et en nombre suffisant sont la garantie première d'un accueil de qualité.

« J'ai besoin que les personnes qui prennent soin de moi soient bien formées et s'intéressent aux spécificités de mon très jeune âge et de ma situation d'enfant qui leur est confié par mon ou mes parents. »

L'enjeu crucial que représente l'accueil du jeune enfant exige que les métiers qui y concourent soient qualifiés et offrent des perspectives de carrière attractives. Des professionnel.le.s suffisamment nombreux.ses, compétent.e.s et motivé.e.s forment la base sur laquelle l'ensemble du monde de la petite enfance repose.

- **Toutes et tous les professionnel.le.s de l'accueil collectif et individuel doivent avoir accès à une formation initiale professionnalisante et à la formation continue** pour acquérir les connaissances sur le développement du jeune enfant, suivre l'évolution des connaissances et des pratiques dans leur domaine, se perfectionner et progresser tout au long de leur carrière.
- **Une base de connaissances communes consacrée au développement du jeune enfant** dans la formation initiale, et des formations continues transverses à l'ensemble des professionnel.le.s de l'accueil individuel comme de l'accueil collectif, forgent leur identité commune.
- **Les professionnel.le.s, dans leur formation,** sont sensibilisé.e.s aux actions de promotion de l'égalité entre les filles et les garçons, à l'implication égale des deux parents, au repérage et au traitement des situations de violences faites aux enfants et aux femmes, aux droits de l'enfant et à l'éveil artistique et culturel.
- **Les pratiques professionnelles et les contenus des formations s'inspirent du dernier état de la connaissance** sur les particularités du développement du jeune enfant et de ses relations avec le monde qui l'entoure, mais aussi sur la parentalité et les évolutions familiales ou sociétales.





D

Synthèse

De la naissance
à 6 ans :
au commencement
des droits

2018

Face au droit, nous sommes tous égaux

Éditorial



Le bébé est une personne. Cette phrase célèbre du pédiatre américain Thomas Berry Brazelton, disparu cette année, a marqué une véritable révolution dans les mentalités au milieu du XX^e siècle : loin d'être seulement un « tube digestif », le petit d'homme était désormais

considéré comme doté dès sa naissance d'une personnalité et d'un tempérament propres, possédant des compétences précoces pour communiquer avec son environnement.

En France, Françoise Dolto, psychanalyste, défendait l'idée que l'enfant dès son plus jeune âge était un être de langage, qu'il convenait d'écouter avec sérieux, et aussi que « *l'enfant est à égalité d'être avec un adulte, et ce faisant, il est un analysant à part entière* ». C'était alors la fin des années 70.

Mais ce n'est que près de 20 ans plus tard, en 1989, que l'Assemblée générale des Nations Unies adoptait la convention des droits de l'enfant (CIDE), qui venait consacrer l'enfant comme une personne à part entière, un sujet de droits propres, droits dont la réalisation devait être soutenue et accompagnée par les adultes, à commencer par ses parents.

L'ensemble de ces droits a pour finalité de favoriser le meilleur développement de l'enfant, ainsi que son bien-être, c'est-à-dire la satisfaction de ses besoins fondamentaux, physiques, mentaux sociaux, etc, de même que ses besoins de sécurité et d'affection.

Ils s'appliquent dès la naissance, l'enfant étant défini dans la convention comme tout être humain âgé de 0 à 18 ans.

Nous avons voulu cette année nous intéresser aux tous jeunes enfants, aux petites filles et aux petits garçons, de leur venue au monde à leurs six ans, afin d'explorer si et comment leurs droits étaient appréhendés et effectivement mis en œuvre, au plan individuel comme au plan collectif.

Il nous apparaît en effet fondamental que soient pleinement reconnus les droits des enfants, en particulier des plus petits d'entre eux, car ils sont un levier extraordinaire non seulement pour la construction personnelle et sociale de chacun d'entre eux, mais aussi plus généralement pour la promotion de l'égalité entre tous les individus.

Nous nous sommes donc interrogés sur la place qui est réellement faite aux bébés et aux très jeunes enfants au sein de la société, des politiques publiques et des institutions, et comment ils sont ou non encouragés et soutenus pour être des membres actifs, dans leur famille, à l'école, ..., avec certes des vulnérabilités spécifiques, mais aussi avec des compétences et des capacités de compréhension de leur environnement, de communication, de conscientisation de leur identité propre : avec le désir d'apprendre et de vivre avec les autres.

Notre rapport montre combien il est déterminant que l'État et les autres acteurs institutionnels et professionnels se mobilisent pour la petite enfance, qui est le temps des fondations du développement du petit humain, le temps de tous les possibles, le temps aussi de « l'apprentissage du monde » : dans une approche universelle, qui s'adresse à tous et à toutes, non prédictive, c'est l'approche par les droits et par le droit que nous défendons.

*« Bien s'occuper des tout-petits
et de leurs parents, c'est faire de l'humain un horizon,
et c'est le meilleur et peut-être le seul véritable
rempart contre la barbarie. »*

Catherine Dolto

Mais il montre aussi que les progrès restant à accomplir en ce sens sont considérables, et que l'on ne pourra pas faire l'économie d'une réflexion globale, c'est-à-dire non sectorielle et cloisonnée, sur les jeunes enfants et leurs parents, fondée sur leurs besoins et caractéristiques de développement spécifiques, ainsi que sur leurs droits et leur intérêt supérieur.

Car de nombreuses situations paradoxales doivent être abordées et surmontées.

Alors que la connaissance du cerveau par les neurosciences et l'épigénétique ont fortement avancé, et apportent des clés de compréhension et d'action prometteuses, le projet d'abolition par la loi des châtiments corporels sur enfants, et de promotion d'une éducation bienveillante et positive, encourageante et non humiliante, n'a toujours pas abouti.

En outre, il peut être observé que l'ensemble de ces savoirs imprègnent encore très faiblement les pratiques, même chez les professionnels dont le métier est de travailler auprès de tous petits. Les formations initiales et continues leur font peu de place, de même qu'aux connaissances sur les stades de développement de l'enfant.

Ainsi, alors que dès leur naissance, le bébé et le tout jeune enfant sont « investis » affectivement par leurs parents pour lesquels ils représentent souvent un signe de réussite personnelle, les pressions sociales qui leur sont faites, le « sur-investissement » en termes d'apprentissage et de stimulation cognitive, sont en contradiction avec le respect des rythmes individuels de développement. Avec un effet de stigmatisation voire de « pathologisation » de certains enfants.

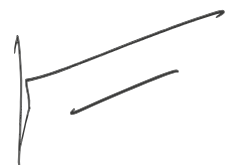
Plus encore, alors qu'aujourd'hui l'obsession semble être de mettre en garde contre le risque de « l'enfant-roi », on constate au contraire que l'organisation de l'espace public, le fonctionnement des institutions, y compris les modes de garde ou l'école, et les politiques publiques dans leur ensemble, restent centrées sur les besoins des adultes, sans attention particulière aux plus petits, négligeant de faire de leur intérêt supérieur la « préoccupation primordiale » que prévoit la CIDE.

Notre rapport émet donc une série de recommandations, à court et à moyen terme. Puissent-elles inspirer les pouvoirs publics pour qu'ils prennent soin des très jeunes enfants, favorisent le développement de leurs capacités et compétences, et les prennent en considération en tant qu'acteurs et sujets de droits au sein de notre société.

Geneviève AVENARD,
Défenseure des enfants
Adjointe du Défenseur des droits



Jacques TOUBON,
Défenseur des droits





onsacré à la petite enfance, entendue comme la période allant de la naissance aux six ans de l'enfant, le présent rapport s'attache à mettre en lumière deux idées-forces.

D'une part, le petit enfant a des droits, dont il jouit dès la naissance sans attendre

d'accéder au langage ou à la connaissance. La reconnaissance de ces droits, encore trop peu connus aujourd'hui, est le fruit d'une évolution historique qui a permis de considérer le petit enfant comme un sujet à part entière dans sa famille. Un enfant est, dès son plus jeune âge, sujet, doué de compréhension et capable d'expression. Le petit enfant s'est, dans ce sillage, vu reconnaître des droits. Après l'approbation d'une Déclaration des droits de l'enfant en 1959, l'Assemblée générale des Nations Unies a adopté, en 1989, la Convention internationale des droits de l'enfant (CIDE), texte contraignant reconnaissant aux enfants, de 0 à 18 ans, trois types de droits : des droits « protection », liés à leur spécificité et leur vulnérabilité – ainsi du droit au respect de l'intégrité physique ; des droits « prestations », liés à leur développement dans les domaines tels que la santé, l'éducation ou encore les loisirs ; des droits « libertés », enfin, tels que

la liberté de pensée, qui préparent les enfants à leur future vie d'adultes et de citoyens dans la société. Ces droits sont indissociables et interdépendants et reposent, pour leur mise en œuvre, sur un principe d'application transversale posé par la CIDE et d'importance capitale : la considération de l'intérêt supérieur de l'enfant, comprise comme la recherche de son meilleur intérêt dans une situation donnée.

D'autre part, l'effectivité de ces droits est déterminante pour le développement de l'enfant.

Les études neuroscientifiques ont démontré l'importance de la période dite des mille jours – de la conception jusqu'à l'âge de deux ans – pour la formation du cerveau, en raison de l'intensité des processus de synaptogenèse et de myélinisation. Après cette période, la plasticité du cerveau diminue fortement et, en se spécialisant pour exercer des fonctions plus complexes, il perd sa capacité à se réorganiser et à s'adapter à des difficultés nouvelles ou imprévues. Ainsi, lorsque des bases solides sont posées pendant la petite enfance, l'enfant a une plus grande probabilité de se développer pleinement et harmonieusement. Des conditions favorables de vie, de prise en charge et d'éducation durant la petite enfance auront des répercussions positives, toute la vie durant, en termes d'apprentissage, de comportement mais également de santé ; à l'inverse, lorsque

les bases sont plus fragiles, les risques de rencontrer des difficultés ultérieurement sont plus importants.

La jouissance de ces droits, promesse de développement et d'épanouissement dans la société, repose largement sur les adultes dès lors que les petits enfants ne sont pas en mesure de les faire valoir eux-mêmes. Dès lors, **le présent rapport s'est intéressé à la manière dont la société s'organise pour garantir les droits des 5,2 millions d'enfants de moins de sept ans que compte la France en 2018.** Or, bien que des évolutions positives sont à constater, les droits, les besoins fondamentaux et l'intérêt supérieur des tout petits enfants sont encore trop insuffisamment garantis dans notre société aujourd'hui. Une meilleure prise en compte de ceux-ci passera par la définition d'une stratégie globale en faveur de la petite enfance, axée sur une culture commune, un décloisonnement de interventions et un renforcement des dispositifs de prévention.

Garantir la réalisation conjointe des droits, des besoins fondamentaux et de l'intérêt supérieur de l'enfant



Les nombreux rapports et études consacrés à la petite enfance ces dernières années témoignent de la prise de conscience grandissante, par les pouvoirs publics, de l'importance de cette tranche d'âge et de la nécessité de mieux connaître l'environnement, les besoins, les parcours ou les difficultés des tout petits enfants pour définir des politiques publiques qui leur soient adaptées. Des progrès ont d'ores et déjà été réalisés en ce sens – ainsi par exemple de la redéfinition des programmes de l'école maternelle en 2015, plus axés sur le jeu – mais les efforts doivent être poursuivis.

Dans les politiques existantes tout d'abord, il convient de prendre davantage en compte les droits, les besoins et l'intérêt supérieur des tout petits enfants.

Les très jeunes enfants ont des besoins différents de ceux des enfants plus grands qui justifient l'adaptation des actions qui leur sont

destinées. La protection des petits enfants contre toute forme de violence, par exemple, suppose de trouver le moyen de tenir compte de leur voix et de leur témoignage. Or, trop souvent, leur parole est encore peu ou mal prise en compte, notamment lorsqu'elle se rapporte à des violences subies dans un cadre institutionnel alors qu'elle devrait constituer un élément de l'enquête administrative ou judiciaire, qui ne saurait, par principe, être écarté comme non probant. De même, la violence induite par l'enfermement en centre de rétention administrative des tout petits enfants, qui, même pour une brève période, entraîne chez eux des troubles anxieux et dépressifs, des troubles du sommeil, des troubles du langage et du développement, ne peut être ignorée au motif, comme il a été répondu au Défenseur des droits par un préfet dans une affaire récente, que le très jeune âge « *ne [leur] permettait pas une complète appréhension de la situation, susceptible d'avoir un impact sur [leur] évolution psychologique* ». La théorie de l'attachement, qui démontre la nécessité pour le très jeune enfant de disposer, dans les premières années de sa vie, de figures de stabilité affective, implique d'améliorer l'effectivité des droits de visite consentis aux parents des nourrissons accueillis en pouponnière, qui sont souvent difficiles à mettre en œuvre par manque de personnel, de temps ou d'espace dédié, ou encore de travailler au maintien des liens du bébé avec ses frères et sœurs en cas de placement.

Les politiques publiques doivent également s'adapter aux besoins individuels de chaque petit enfant et, en premier lieu, à son rythme de développement qui n'est ni linéaire ni uniforme. Il importe dès lors de former les professionnels à ce sujet mais également, sur le plan institutionnel, de permettre la transition la plus fluide et la moins abrupte possible entre les structures de la toute petite enfance et l'école maternelle. Afin de limiter les effets préjudiciables des ruptures de méthodes et de philosophies, il peut être préconisé une meilleure coordination, nationale et locale, entre les programmes éducatifs de la toute petite enfance à la fin de l'école maternelle, articulée autour d'un curriculum commun et de formations conjointes des professionnels. La politique de scolarisation à deux ans,

en particulier, ne peut se concevoir sans une adaptation des écoles maternelles aux rythmes et aux stades de développement des plus petits. Le respect des besoins individuels de chaque enfant implique aussi de garantir aux enfants présentant un handicap d'être accueillis dans les structures de droit commun de la petite enfance. Cela suppose de renforcer la formation des professionnels en insistant sur l'adaptation de leurs pratiques aux besoins particuliers de ces enfants, sur le nécessaire travail en lien étroit avec les familles et sur le développement, dans ce cadre, de la collaboration avec les établissements et services médicaux-sociaux. Enfin, il paraît nécessaire de développer, dans les établissements d'accueil des jeunes enfants, des offres flexibles afin de résorber les inégalités et permettre à tous les parents qui considèrent que ces modes d'accueil sont les plus adaptées aux besoins de leur enfant d'y accéder effectivement.

Il convient également de construire de nouvelles politiques pour prendre en compte l'évolution de la société et son impact sur les droits, les besoins fondamentaux et l'intérêt supérieur des tout petits enfants.

La représentation du jeune enfant dans la procédure judiciaire d'assistance éducative doit être améliorée. L'article 1186 du code de procédure civile ne prévoit notamment pas la désignation d'un avocat lorsque l'enfant n'est pas capable de discernement. La désignation d'un administrateur ad hoc, ayant pour mission de représenter l'intérêt de l'enfant tant dans le cadre de la procédure judiciaire que dans l'exécution de la mesure confiée par le juge à l'administration ou au secteur associatif habilité, serait gage d'une meilleure protection du tout-petit, à charge ensuite pour ce dernier de demander la désignation d'un avocat pour le compte de l'enfant s'il l'estime nécessaire.

La question de l'exposition des jeunes enfants aux écrans doit être investie sans délai par les pouvoirs publics. La diffusion des équipements audiovisuels puis numériques et leur diversification permanente au cours de la dernière décennie ont conduit à une irruption du numérique dans la vie quotidienne des familles, qui n'a pas épargné le très jeune enfant. Ce dernier s'y trouve, dès le plus jeune âge, exposé de manière passive – ainsi d'une

télévision allumée – ou active, lorsqu'il utilise un *smartphone* ou une tablette, avec ou sans l'accompagnement de ses parents. Or, si les effets de l'exposition des jeunes enfants aux écrans font débat, il est *a minima* admis que l'écran, qui possède une grande puissance de captation, détourne l'enfant des activités essentielles à l'acquisition de ses capacités et ne les substitue pas. Les enseignants rapportent également les difficultés de graphisme auxquels sont confrontés, une fois scolarisés à l'école maternelle, les jeunes enfants très exposés aux écrans et les troubles du langage, qui sont chez eux plus fréquents. Le principe de précaution devrait donc prévaloir au nom de l'intérêt supérieur des enfants, et les enfants devraient, autant que possible, être protégés d'une exposition aux écrans au moins avant l'âge de trois ans. Le Défenseur des droits recommande par ailleurs au gouvernement de diligenter des recherches pour mieux appréhender les risques de ces usages par le tout jeune public.

L'accès à la culture, en troisième lieu, doit être considéré comme un droit fondamental dès la petite enfance, au même titre que le droit au développement, auquel il participe. Pourtant, la participation du très jeune enfant comme spectateur des œuvres a longtemps été délaissée, dans la pratique, au profit de son implication comme auteur, dans des activités de peinture, de musique ou encore de danse. Le Défenseur des droits salue donc la conclusion du nouveau protocole d'accord pour l'éveil artistique et culturel des jeunes enfants en mars 2017 entre le ministère des familles, de l'enfance et des droits des femmes et le ministère de la culture mais insiste sur la nécessité de travailler à sa traduction concrète, laquelle ne saurait émerger sans appui financier et, en particulier, sans le renforcement massif des dotations de soutien à la création jeune public dans les zones déficitaires.

La question de l'alimentation, en quatrième lieu, semble moins pensée pour le tout-petit enfant que pour les enfants plus grands. Pourtant, elle est porteuse de grands enjeux. La faculté des mères à allaiter, tout d'abord, semble plus difficile à mettre en œuvre dans la fonction publique que pour les salariées du secteur privé. En effet, il n'existe aucune

disposition d'ordre légal équivalente aux dispositions du code du travail qui prévoient la possibilité d'obtenir une autorisation d'absence pour allaitement lors de la reprise de travail ainsi que le droit d'allaiter son enfant ou de tirer son lait pendant les heures et sur le lieu de travail. Le Défenseur des droits recommande donc au législateur de faire évoluer l'état du droit afin de garantir aux femmes agents publics des aménagements de service leur permettant de poursuivre l'allaitement de leur enfant après leur reprise d'activité, si cela correspond à leur choix. Il préconise ensuite que les recommandations nutritionnelles formulées pour la confection des repas des tout-petits dans les établissements d'accueil se voient conférer une force obligatoire, comme c'est déjà le cas pour les repas servis à l'école primaire. Enfin, il invite les pouvoirs publics à étendre aux établissements d'accueil des jeunes enfants et à l'école maternelle les initiatives d'éducation nutritionnelle des enfants qui sont le plus souvent réservées à l'école primaire. Il recommande par ailleurs le développement de moyens visant à contrer les effets du marketing alimentaire qui a un impact particulièrement marqué chez les tout petits enfants qui ne possèdent pas la maturité nécessaire pour résister ou pour prendre en compte les possibles effets délétères, à moyen et long termes, de leurs comportements alimentaires immédiats.

La promotion de l'égalité des sexes doit enfin faire l'objet d'un travail auprès des petits enfants. Les travaux scientifiques récents démontrent en effet qu'ils restent le plus souvent considérés différemment en fonction de leur sexe, que ce soit dans le jeu, les interactions sociales ou l'habillement. Ces stéréotypes de genres sont aujourd'hui tellement ancrés dans la société que la première mesure qui s'impose est d'en faire prendre conscience à chacun, à commencer par les parents et les professionnels de la petite enfance. Le Défenseur des droits recommande à cet égard d'intégrer un module dans la formation initiale et continue des professionnels de la petite enfance sur la question de l'égalité fille-garçon et sur l'éducation non genrée.

Renforcer la capacité collective : pour une stratégie globale en faveur de la petite enfance

Les politiques spécifiques liées à la petite enfance, qui en traitent chacune un aspect déterminé, ne peuvent atteindre leur pleine efficacité sans stratégie globale pour les coordonner.

Le Défenseur des droits tient donc pour nécessaire de travailler, en premier lieu, au décloisonnement des interventions dans le champ de la petite enfance.

Le cloisonnement des politiques et des institutions est en effet un des obstacles majeurs à la réalisation complète des droits du jeune enfant et de son intérêt supérieur : au lieu d'être considéré dans sa globalité, l'enfant est abordé par le prisme des « problèmes » qu'il rencontre, auxquels il est répondu par des dispositifs et institutions dédiés, qu'il s'agisse de problèmes de santé, traités par les acteurs hospitaliers et médicaux, de difficultés d'apprentissage traitées par l'école, de la précarité faisant l'objet d'un accompagnement par les acteurs sociaux... Cette situation soulève deux difficultés : d'une part, certains des autres besoins de l'enfant sont laissés en suspens ; d'autre part, la recherche de son intérêt supérieur ne fait pas l'objet d'une démarche co-construite et cohérente. C'est le cas par exemple des politiques de prévention précoce qui, faute de coordination des interventions des différents acteurs (services hospitaliers, sages-femmes libéraux, PMI, CAF...), peuvent faire obstacle au repérage de situations de maltraitance, ou encore de la prise en charge du jeune enfant handicapé qui suppose un travail commun entre les professionnels exerçant en établissement d'accueil des jeunes enfants, en maison d'assistants maternels, en école maternelle et les acteurs du handicap.

Le décloisonnement des politiques publiques et la coordination des interventions en faveur de la petite enfance dépendent de la capacité des institutions et des professionnels à construire une culture commune,



pluridisciplinaire, sur la petite enfance. Cette culture commune passe elle-même par la formation aux droits de l'enfant et à ses étapes de développement, de tous les professionnels intervenant auprès des tout-petits. Cette formation devrait également permettre à chacun des différents professionnels intervenant en matière de petite enfance de connaître le rôle, les domaines de compétence et les contraintes des autres acteurs pouvant intervenir auprès du tout petit enfant et ainsi, à terme, de favoriser les échanges et la coordination. Elle devrait en outre les éclairer sur le dernier état des connaissances dont nous disposons sur le petit enfant, en particulier dans le domaine des neurosciences.

Outre le décroisement des politiques, une stratégie globale en faveur de la petite enfance devrait reposer sur le renforcement des dispositifs de prévention et d'accompagnement à la parentalité.

Le Défenseur des droits salue à cet égard l'adoption récente de la stratégie nationale de soutien à la parentalité mais invite le gouvernement à en traduire concrètement les orientations en soutenant budgétairement les dispositifs d'accueil enfants/parents et en insistant sur la formation des professionnels à l'interaction bienveillante et non prescriptive avec les parents. Il préconise en outre de renforcer l'information des parents sur les ressources et lieux auxquels ils peuvent

recourir pour être accompagnés dans leur parentalité au bénéfice de leurs enfants.

Par ailleurs, le Défenseur des droits souligne régulièrement l'importance d'une intervention la plus précoce possible afin d'éviter ou de faire cesser toute atteinte aux droits ou non-respect des besoins de l'enfant et lui permettre de poursuivre son développement dans les meilleures conditions. A cet égard, on ne peut que s'inquiéter du faible taux de réalisation de l'entretien prénatal précoce, pourtant fondamental en termes de prévention. Le Défenseur des droits recommande de modifier l'article L. 2112-2 du code de la santé publique afin de le rendre obligatoire. Il s'émeut par ailleurs du recul des moyens affectés aux services de prévention de la protection maternelle et infantile et de la médecine scolaire, qui ne vont pas dans le sens d'un suivi médical effectif et efficace, et notamment de la réalisation des examens obligatoires, prévus par le code de la santé publique durant les six premières années de vie des enfants. Le Défenseur des droits recommande donc de garantir la pérennité de la protection maternelle et infantile, tant dans ses missions de santé publique que dans ses activités médico-sociales. Il appelle les pouvoirs publics à renforcer ses moyens en instaurant un fonds de financement national fléché vers ses services afin notamment de garantir sa vocation universelle.

Recommandations

Recommandation 1

Le Défenseur des droits invite les pouvoirs publics à tout mettre en œuvre pour, conformément aux dispositions de la CIDE et aux observations du Comité des droits de l'enfant, garantir le respect des droits des enfants dès leur naissance.

Il recommande, pour y parvenir, d'engager des campagnes de communication nationales et locales permettant de toucher un public le plus large possible, visant d'une part à faire savoir que dès leur naissance tous les enfants ont des droits et, d'autre part, à sensibiliser la société à la place de l'enfant, lequel doit être reconnu comme une personne à part entière.

L'aménagement et la conception de tous les espaces publics devraient prendre en compte la place devant être faite aux enfants, y compris les plus jeunes.

Recommandation 2

Le Défenseur des droits recommande au ministère de l'Éducation nationale de préserver la philosophie non évaluatrice des programmes de 2015 pour l'école maternelle, fondés en particulier sur le développement par le jeu.

Il s'inquiète du faible taux d'encadrement des élèves, qui doit être augmenté de manière significative afin d'assurer au mieux la mise en œuvre des programmes.

Les enseignants et les agents territoriaux intervenant au sein des écoles maternelles devraient par ailleurs être formés à la connaissance des stades de développement et sensibilisés aux droits de l'enfant.

Recommandation 3

Le Défenseur des droits recommande que la prohibition des châtiments corporels soit inscrite dans la loi. Il recommande d'accompagner cette mesure d'actions pédagogiques visant à sensibiliser le public à une éducation bienveillante et positive, ainsi qu'aux conséquences des violences de tous ordres sur les enfants, qu'elles soient physiques ou psychologiques.

Recommandation 4

Le Défenseur des droits recommande à tous les professionnels intervenant auprès de jeunes enfants d'être attentifs à l'expression du tout petit enfant sous toutes ses formes, qu'il s'agisse de paroles, de comportements, d'attitudes ou encore de troubles divers, le cas échéant en sollicitant le concours d'autres professionnels pour les comprendre. Malgré son très jeune âge, l'opinion de l'enfant doit être recherchée et les décisions importantes pour lui doivent lui être expliquées dans des termes adaptés à son âge.

Recommandation 5

Le Défenseur des droits réitère les termes de sa décision n°2018-045 et recommande au gouvernement et au parlement de faire évoluer la législation, conformément à la Convention internationale des droits de l'enfant, pour proscrire, dans toutes circonstances, le placement de familles avec enfants en centre de rétention administrative.

Recommandation 6

Le Défenseur des droits recommande aux conseils départementaux et aux établissements hospitaliers de désigner respectivement, dans les meilleurs délais, un médecin référent en protection de l'enfance.

Recommandation 7

Le Défenseur des droits recommande aux pouvoirs publics de construire une offre abordable permettant la participation de tous aux activités périscolaires, d'encourager une répartition plus homogène des lieux d'accueil périscolaire sur le territoire et d'assurer le respect de leur vocation inclusive. Il appelle en outre au renforcement des moyens consacrés aux dispositifs d'aide aux vacances et à l'harmonisation des offres et des critères d'éligibilité entre caisses d'allocations familiales.

Recommandation 8

Afin de limiter les effets préjudiciables des ruptures de méthodes et de philosophies, le Défenseur des droits préconise une meilleure coordination, nationale et locale, entre les programmes éducatifs de la toute petite enfance à la fin de l'école maternelle, articulée autour d'un curriculum commun et de formations conjointes des professionnels.

Recommandation 9

Le Défenseur des droits recommande la multiplication des dispositifs « passerelles » permettant une transition plus fluide vers l'école maternelle.

Recommandation 10

Le Défenseur des droits préconise que la poursuite de la politique de scolarisation à deux ans tienne dument compte du développement de l'enfant et s'accompagne d'une adaptation des écoles maternelles aux plus petits.

Recommandation 11

Le Défenseur des droits rappelle, conformément à sa décision 2017-257, la nécessité de disposer de données fines et continues permettant d'apprécier les évolutions et les difficultés persistantes de la scolarisation des enfants handicapés.

Il recommande en outre au ministère de l'Éducation nationale de mettre en œuvre des actions visant à familiariser l'ensemble des enseignants aux processus d'évaluation des besoins des élèves handicapés et aux aménagements pouvant être mis en place pour y répondre, en lien avec les professionnels du handicap et les parents. Le Défenseur des droits appelle de ses vœux une réelle politique d'inclusion des élèves handicapés, au-delà de la compensation de leur handicap, qui implique un changement de paradigme et une mobilisation des pouvoirs publics et des professionnels à tous les niveaux.

Recommandation 12

Le Défenseur des droits appelle à renforcer la formation, initiale et continue, des professionnels intervenants dans le domaine de la petite enfance sur la prise en charge des jeunes enfants en situation de handicap en insistant sur l'adaptation des pratiques professionnelles à leurs besoins particuliers et sur le nécessaire travail en lien étroit avec les familles ; et en développant, dans ce cadre, la collaboration avec les établissements et services médicaux-sociaux.

Recommandation 13

Le Défenseur des droits recommande aux collectivités publiques de prendre toutes les mesures nécessaires pour permettre l'accès effectif de tous les enfants, sans aucune discrimination, aux modes d'accueil collectif de la petite enfance, notamment en développant des offres d'accueil flexibles permettant des temps de présence modulables de l'enfant.

Recommandation 14

Le Défenseur des droits recommande au ministre de la justice, garde des Sceaux d'engager les moyens nécessaires pour favoriser la désignation d'un administrateur ad hoc pour représenter l'enfant non capable de discernement dans la procédure d'assistance éducative afin de lui garantir un accès effectif à ses droits.

Recommandation 15

Le Défenseur des droits recommande au gouvernement de diligenter des recherches pour mieux appréhender les risques de l'usage des appareils numériques par le tout jeune public aujourd'hui.

Dans l'attente, il recommande aux pouvoirs publics l'application d'un strict principe de précaution en interdisant l'exposition des enfants de moins de trois ans aux écrans dans les lieux les accueillant et en ne permettant cette exposition, pour les plus de trois ans, que de manière accompagnée et limitée, et dans le cadre d'un projet éducatif.

Recommandation 16

Le Défenseur des droits invite le gouvernement à travailler à la traduction concrète du protocole d'accord pour l'éveil artistique et culturel des jeunes enfants, en prévoyant notamment le renforcement conséquent du soutien financier apporté à la création artistique à destination du jeune public dans les zones déficitaires.

Recommandation 17

Le Défenseur des droits recommande au législateur de faire évoluer l'état du droit afin de garantir aux femmes agents publics des aménagements de service leur permettant de poursuivre l'allaitement de leur enfant après leur reprise d'activité, si cela correspond à leur choix.

Recommandation 18

Le Défenseur des droits recommande au gouvernement de prendre dans les meilleurs délais l'arrêté prévu au dernier alinéa de l'article D. 230-28 du code rural et de la pêche maritime afin de donner force obligatoire aux recommandations du GEM-RCN concernant la petite enfance et de garantir, ainsi, les exigences nutritionnelles imposées pour la confection des repas des tout-petits.

Recommandation 19

Le Défenseur des droits recommande aux structures d'accueil de la petite enfance et aux écoles maternelles de développer des activités d'éducation nutritionnelle afin de favoriser dès le plus jeune âge de l'enfant une éducation nutritionnelle favorable à son bon développement et à sa santé.

Recommandation 20

Le Défenseur des droits recommande de renforcer la mixité dans les métiers de la petite enfance, par des actions ciblées sur l'orientation scolaire et professionnelle, la formation, le recrutement des professionnels et la valorisation de ces professions. Il recommande également d'intégrer un module dans la formation initiale et continue des professionnels de la petite enfance sur la question de l'égalité fille-garçon et sur l'éducation non genrée.

Recommandation 21

Le Défenseur des droits recommande aux pouvoirs publics de développer une politique globale en faveur de la petite enfance, appuyée sur le décloisonnement des interventions dans les différents domaines la concernant et le développement de coopérations opérationnelles. Il encourage à formaliser des procédures de partage d'informations, des protocoles de fonctionnement entre les différents partenaires, permettant de pérenniser les coopérations instituées, et à évaluer régulièrement l'efficacité des modalités mises en œuvre pour les optimiser dans l'intérêt des jeunes enfants.

Recommandation 22

Le Défenseur des droits recommande aux collectivités publiques de renforcer et de spécialiser la formation, initiale et continue, des professionnels intervenant dans le champ de la petite enfance (personnel médical, intervenants sociaux, magistrats, personnel accueillant...) sur les aspects juridiques, scientifiques, médicaux, éducatifs et sociaux de la petite enfance.

Recommandation 23

Le Défenseur des droits recommande au gouvernement de traduire concrètement les orientations de la stratégie nationale de soutien à la parentalité, en soutenant budgétairement les dispositifs d'accueil enfants/parents et en insistant sur la formation des professionnels à l'interaction bienveillante et non prescriptive avec les parents.

Recommandation 24

Le Défenseur des droits recommande aux pouvoirs publics nationaux et locaux de renforcer l'information des parents sur les ressources et lieux auxquels ils peuvent recourir pour être accompagnés dans leur parentalité au bénéfice de leurs enfants.

Recommandation 25

Le Défenseur des droits rappelle l'importance de l'entretien prénatal précoce en termes de prévention et recommande de modifier l'article L. 2112-2 du code de la santé publique afin de le rendre obligatoire.

Recommandation 26

Le Défenseur des droits recommande de garantir la pérennité de la protection maternelle et infantile, tant dans ses missions de santé publique que dans ses activités médico-sociales. Il appelle les pouvoirs publics à renforcer ses moyens en instaurant un fonds de financement national fléché vers ses services afin notamment de garantir sa vocation universelle. Il insiste sur la nécessité de garantir que la protection maternelle et infantile reste un service public fréquenté par toutes les familles dans un parcours classique de sortie de maternité. Il recommande à cet effet qu'une information quant à l'existence, au rôle, aux missions de ces services soit inscrite dans le carnet de santé de chaque enfant et soit relayée auprès de chaque jeune parent avant la sortie de la maternité.



Dessine moi un parent

Stratégie nationale
de soutien à la parentalité
2018-2022



Avant-propos

Une politique pour accompagner les parents et prévenir les risques qui pèsent sur les familles

Ces dernières décennies, les structures familiales ont rapidement évolué : un enfant sur cinq vit dans une famille monoparentale, constituée dans 82% des cas d'une mère avec un ou des enfants et plus fortement exposée à la précarité que les autres types de familles ; un enfant sur neuf vit dans une famille recomposée. Par ailleurs, les familles sont confrontées à l'émergence de nouvelles questions telles que l'utilisation de nouveaux modes de communication par les jeunes (accès aux réseaux sociaux, utilisation de smartphones...) par exemple. Dans ce contexte, plus de deux parents sur cinq jugent aujourd'hui difficile l'exercice de leur rôle de parent¹.

Les parents ne sont bien sûr pas seuls face à ces questions : les différents services ou institutions que l'enfant fréquente (modes d'accueil du jeune enfant, école, activités de loisirs...), l'ensemble des adultes qui l'entourent (cercle familial élargi, cercle amical, professionnels de la petite enfance, de l'éducation, de l'animation, ...) contribuent eux aussi à son éducation, et ont un impact sur son devenir.

Toutefois s'ils ne sont pas les seuls à jouer ce rôle, les parents demeurent les premiers éducateurs de leur enfant, libres de leurs choix dès lors qu'ils concourent à son intérêt supérieur et respectent ses droits.

L'action publique auprès des parents, traditionnellement appelée « soutien à la parentalité », consiste à les accompagner dans cette responsabilité première d'éducation et de soin.

Elle constitue tout autant une réponse aux attentes que nombre d'entre eux expriment, qu'une politique de prévention précoce, généraliste, universelle de l'ensemble des risques pesant sur les familles : décrochage scolaire, conséquences néfastes des ruptures familiales sur les enfants comme les parents, dérives sectaires ou radicales d'un membre de la famille, troubles de santé spécifiques à l'enfance et à l'adolescence, parcours de délinquance, violences intrafamiliales²... Elle permet ainsi d'éviter ou de contenir des situations potentiellement appelées à faire l'objet, quelques mois ou quelques années plus tard, d'une prise en charge plus lourde. C'est en cela que la politique de soutien à la parentalité est un levier puissant de l'investissement social.

L'Etat, comme l'ensemble de ses partenaires dans cette politique, souscrit aux principes fondamentaux posés en 2012 par le Comité national de soutien à la parentalité (CNSP) : la reconnaissance du parent comme premier éducateur de l'enfant, la logique d'universalisme proportionné, l'ouverture à la diversité des modes d'organisation et des

¹ L'e-essentiel n°165-2016, Caisse nationale des Allocations familiales

² Les données de littérature consacrées à l'évaluation des dispositifs de prévention confirment l'intérêt des interventions précoces visant le développement des compétences parentales et des compétences psychosociales pour la prévention d'une large gamme de troubles psychologiques et comportementaux chez les enfants et les jeunes (troubles anxio-dépressifs, troubles du comportement, de l'attention, violences, décrochage scolaire, consommation de substances psychoactives et comportements sexuels à risques).

configurations familiales, l'égalité entre les femmes et les hommes dans l'exercice de la parentalité et le respect des places, statuts, et rôles de chacun - parents et accompagnants.³

Une stratégie nationale pour mener collectivement une action cohérente et efficace

La conférence de la famille de 1998 a acté pour la première fois la volonté de l'État de s'engager dans la mise en œuvre d'actions permettant d'accompagner les parents pour mieux exercer leur fonction parentale. De 1998 à 2013 un ensemble de dispositifs ont été construits afin d'accompagner les parents (points info famille, lieux d'accueil enfants-parents, réseaux d'écoute d'appui et d'accompagnement des parents, contrats locaux d'accompagnement à la scolarité), s'inspirant d'initiatives existantes. L'engagement résolu des associations, le soutien marqué des collectivités locales, à commencer par les communes, ainsi que de la branche Famille de la sécurité sociale, ont été des moteurs puissants du développement de cette politique émergente.

De 2010 à 2013, le CNSP, organisé en comités techniques chacun chargé du suivi de plusieurs de ces dispositifs, a permis de confirmer la place du soutien à la parentalité parmi les grandes orientations de la politique familiale.

Toutefois, cette gouvernance organisée autour du pilotage des dispositifs nécessite d'être réinterrogée aujourd'hui afin :

- ◀ de mieux prendre en compte les besoins et attentes des usagers et de s'appuyer sur les ressources et le pouvoir d'agir des parents eux-mêmes quelle que soit leur situation sociale, culturelle...
- ◀ de faciliter le développement d'offres innovantes et mieux adaptées à ces besoins,
- ◀ de veiller à la bonne articulation, dans une logique interministérielle et interinstitutionnelle, entre l'ensemble des formes de l'action publique qui concourent à soutenir les parents dans leur rôle de parent (centres communaux d'action sociale, services de protection maternelle et infantile des conseils départementaux, espaces parents des établissements d'enseignement scolaire, établissements médico-sociaux...). Cette articulation permettra d'offrir aux familles un parcours fluide d'accompagnement de la naissance de l'enfant jusqu'à son accession à l'autonomie.

5

Une nouvelle impulsion donnée au moment où elle sera la plus utile

La publication de cette stratégie nationale de soutien à la parentalité entend répondre à ces enjeux, en replaçant les objectifs au cœur de la politique publique, et en positionnant l'État comme le garant de la cohérence et de l'efficacité de l'action de l'ensemble des pouvoirs publics en la matière, en coordination avec les initiatives privées.

2018 est une année charnière, idéale pour donner une nouvelle impulsion au soutien à la parentalité, parce qu'elle sera l'année de la mise en œuvre d'une nouvelle convention d'objectifs et de gestion avec la caisse nationale des allocations familiales, mais surtout parce qu'elle présente un point d'appui intéressant pour plusieurs travaux

3 Voir la définition complète en annexe

gouvernementaux dans le cadre de politiques sectorielles auxquelles le soutien à la parentalité a vocation à concourir. Il s'agit notamment du déploiement d'une stratégie de prévention et de lutte contre la pauvreté des enfants et des jeunes, de celui de la stratégie nationale de santé, de la stratégie nationale de protection de l'enfance ou encore du lancement de la grande cause du quinquennat pour l'égalité entre les familles et les hommes et de son plan d'actions... et les hommes et de son plan d'actions...

Un outil pour penser, construire et faire progresser des actions concrètes

La stratégie nationale de soutien à la parentalité est construite autour d'objectifs concrets qu'elle entend servir ; chacun fait écho à une préoccupation forte des parents, et tous permettent, par une intervention précoce, de prévenir la survenance de risques pesant sur les familles en valorisant les parents dans leur rôle, et en renforçant leurs capacités et leurs compétences parentales.

Chaque objectif fait l'objet d'un chapitre qui, sur la base d'une vision des enjeux partagée, et illustrée par des pratiques inspirantes, liste les conditions de réussite de sa mise en œuvre et se conclut par des invitations faites aux partie-prenantes en vue de mieux répondre collectivement aux besoins des parents.

Ces chapitres thématiques sont complétés par des encadrés consacrés aux enjeux transversaux et essentiels au regard de la parentalité que sont l'égalité entre les femmes et les hommes, la prévention et la lutte contre la pauvreté, ainsi que la situation des familles confrontées à des fragilités spécifiques, dont notamment le handicap d'un parent ou d'un enfant et les besoins particuliers des outre-mer.

6

Une démarche concertée, qui fera l'objet d'un suivi partagé au niveau local comme national

Au niveau local, parce qu'ils rassemblent les départements, les communes, les caisses d'allocations familiales et les acteurs associatifs du soutien à la parentalité, les comités et schémas départementaux de services aux familles doivent être les pivots de la mise en œuvre de cette stratégie, et garantir sa bonne articulation avec le volet prévention de l'ensemble des politiques publiques qui s'adressent aux parents : lutte contre la pauvreté, santé publique, réussite scolaire, protection de l'enfance, politique en faveur des personnes handicapées lorsqu'elles sont parent ou en faveur des enfants en situation de handicap, politique familiale, aide sociale à l'enfance, prévention et lutte contre l'illettrisme, égalité entre les femmes et les hommes ...

Sur la base d'un diagnostic partagé, les parties prenantes seront appelées à se saisir du cadre proposé par la stratégie nationale de soutien à la parentalité pour décliner ensemble, dans une logique contractuelle, la meilleure réponse aux besoins spécifiques du territoire et de ses habitants. Coordination des interventions, fluidité des parcours, continuité de l'accompagnement sont les préoccupations qui devront les guider dans l'adaptation de l'offre de services proposée.

Au niveau national, le suivi de la mise en œuvre de la stratégie sera assuré dans le même esprit de coopération qui a inspiré sa préparation : des instances de suivi de la stratégie, co-présidées par l'Etat et l'un de ses partenaires dans la politique de soutien à

la parentalité, permettront dans le cadre plus général du suivi national des schémas et comités des services aux familles de faire le point, au moins une fois par an, sur l'état d'avancement de chacun de ses chapitres, d'en rendre compte, et de proposer si nécessaire les évolutions qui sembleront les plus opportunes.

Le pilotage national de la stratégie de soutien à la parentalité est une occasion que nous devons saisir pour faire de l'accompagnement des parents un levier plus efficace au service de toutes les politiques de prévention ; la participation active de tous les ministères et toutes les institutions concernées sera une condition essentielle de notre succès collectif.

CHAPITRE 1 : ACCOMPAGNER LES PARENTS DE JEUNES ENFANTS	11
ACCOMPAGNER LES PARENTS DANS LES PREMIERES ANNEES DE VIE DE LEUR ENFANT, POUR LES AIDER A REpondre AU MIEUX A SES BESOINS SPECIFIQUES DANS CETTE PERIODE FONDATRICE	11
CHAPITRE 2 : ACCOMPAGNER LES PARENTS D'ENFANTS AGES DE 6 A 11 ANS	16
AIDER LES PARENTS DANS CETTE PERIODE DE TRANSITIONS MULTIPLES ET D'APPRENTISSAGES ESSENTIELS POUR POSER LES PREMIERES BASES DE LA FUTURE AUTONOMIE DE LEUR ENFANT.....	16
PARENTALITE ET EGALITE ENTRE LES FEMMES ET LES HOMMES : ENJEUX A PRENDRE EN COMPTE PAR L'ENSEMBLE DES ACTEURS	20
CHAPITRE 3 : ACCOMPAGNER LES PARENTS FACE AUX ENJEUX DE L'ADOLESCENCE	22
AIDER LES PARENTS D'ADOS A ACCOMPAGNER LEUR ENFANT DANS LES DIFFERENTES ETAPES DE SON ACCES A L'AUTONOMIE.	22
CHAPITRE 4 : DEVELOPPER LES POSSIBILITES DE RELAIS PARENTAL ET DE REPIT EN FAMILLE.....	27
DONNER AUX PARENTS QUI EN ONT BESOIN LA POSSIBILITE D'ETRE RELAYES, DE SOUFFLER, POUR PREVENIR LE BURN-OUT PARENTAL ET PRESERVER L'EQUILIBRE FAMILIAL.	27
PARENTALITE ET PRECARITE : ENJEUX TRANSVERSAUX ET BESOINS SPECIFIQUES DES FAMILLES A PRENDRE EN COMPTE PAR L'ENSEMBLE DES ACTEURS	31
CHAPITRE 5 : AMELIORER LES RELATIONS ENTRE LES FAMILLES ET L'ECOLE, POUR QU'ELLES CONSTRUISSENT ENSEMBLE ET EN CONFIANCE UNE COMMUNAUTE EDUCATIVE.....	33
AIDER LES PARENTS, QUEL QUE SOIT LEUR RAPPORT L'ECOLE, A TISSER UNE COLLABORATION FRUCTUEUSE AVEC LES EQUIPES EDUCATIVES EN VUE DE LA REUSSITE SCOLAIRE DE LEUR ENFANT.....	33
CHAPITRE 6 : ACCOMPAGNER LES CONFLITS POUR FACILITER LA PRESERVATION DES LIENS FAMILIAUX.....	39
SOUTENIR LES PARENTS DANS UNE SITUATION DE RUPTURE OU DE CONFLIT FAMILIAL AFIN DE PRESERVER L'INTERET DE L'ENFANT.	39
PARENTALITE ET HANDICAP : ENJEUX ET BESOINS SPECIFIQUES A PRENDRE EN COMPTE PAR L'ENSEMBLE DES ACTEURS	44
CHAPITRE 7 : FAVORISER LE SOUTIEN PAR LES PAIRS	46
AIDER LES PARENTS A S'ENTRAIDER, POUR PREVENIR LES SITUATIONS D'ISOLEMENT PARENTAL GENERATRICES DE MULTIPLES RISQUES.	46
CHAPITRE 8 :	50
AIDER LES PARENTS A S'ORIENTER DANS L'OFFRE DE SERVICES ET D'INFORMATIONS MISE A LEUR DISPOSITION POUR QU'ILS PUISSENT EN TIRER LE MEILLEUR PARTI.	50
PARENTALITE EN OUTRE-MER : ENJEUX TRANSVERSAUX ET BESOINS SPECIFIQUES DES FAMILLES ET DES TERRITOIRES A PRENDRE EN COMPTE PAR L'ENSEMBLE DES ACTEURS	54
ANNEXES.....	57
ANNEXE 1 :	58
AVIS DU COMITE NATIONAL DE SOUTIEN A LA PARENTALITE RELATIF AUX DEFINITIONS DE LA PARENTALITE ET DU SOUTIEN A LA PARENTALITE – 20 DECEMBRE 2012.....	58
ANNEXE 2 : CHIFFRES-CLES DE LA POLITIQUE DE SOUTIEN A LA PARENTALITE.....	60

CHAPITRE 1 :

Accompagner les parents de jeunes enfants

Accompagner les parents dans les premières années de vie de leur enfant, pour les aider à répondre au mieux à ses besoins spécifiques dans cette période fondatrice

- ◀ Comment préparer au mieux l'arrivée de l'enfant ?
- ◀ Comment trouver du soutien dans les moments émotionnellement ou physiquement éprouvants ?
- ◀ Comment savoir quels sont les besoins de mon enfant à chaque étape de son développement et comment puis-je y répondre au mieux ?
- ◀ Comment socialiser progressivement mon enfant jusqu'à son entrée en petite section de maternelle ?

11

I. Définition et principes d'actions

Il est proposé de distinguer plusieurs temps qui méritent une attention particulière des acteurs de la parentalité :

- ◀ la période prénatale, depuis la formation du projet d'enfant dans l'esprit des parents jusqu'à la naissance de l'enfant ;
- ◀ la période de l'arrivée de l'enfant (en particulier le retour à domicile de la mère et du nourrisson) jusqu'au troisième mois de l'enfant, qui pour de nombreuses familles voit la première séparation à l'occasion de la fin du congé maternité et / ou de la prise en charge de l'enfant par un mode d'accueil ;
- ◀ la période de la très jeune enfance ou prime enfance (des premiers mois à trois ans), qui constitue une phase cruciale du développement cognitif, social et affectif de l'enfant et correspond au temps d'un accompagnement mêlant soins et prime éducation, que cet accompagnement soit principalement réalisé par les parents ou au sein d'un mode d'accueil ;
- ◀ la période de la jeune enfance (de 3 à 6 ans) : l'entrée à l'école marque une rupture importante.

Les premiers mois et années de vie d'un enfant, s'ils ne sont en rien prédictifs de son avenir, voient toutefois s'installer des situations et habitudes familiales qui peuvent avoir des conséquences durables dans des domaines divers tels que la santé, le rapport à l'école, la qualité du lien familial,... Ce peut être en outre une période éprouvante

physiquement et mentalement pour le(s) parent(s), en situation de monoparentalité, ceux qui sont situation de handicap⁴, ceux dont l'enfant présente des difficultés particulières (diagnostiquées ou pas encore) lorsqu'ils sont, pour différentes raisons, peu ou pas entourés.

Cette période est décrite comme une période de « fragilités » - une part importante des difficultés rencontrées plus tardivement par les familles trouvent leur origine dans les premières années de vie de l'enfant - mais aussi « d'opportunités » : une action menée précocement peut avoir un impact majeur, en particulier si elle permet aux parents de prendre confiance en leur capacité à éduquer et accompagner leur enfant sur le long terme.

Aider les parents à répondre aux besoins de leur jeune enfant est ainsi le levier le plus généraliste et le plus puissant de l'action publique en matière de soutien à la parentalité ; la qualité, la cohérence et la fluidité des services qui sont proposés aux parents de jeunes enfants sont donc essentiels, y compris lorsque ces services ne semblent pas concourir directement au soutien à la parentalité. Les modes d'accueil de la petite enfance notamment, parce qu'ils permettent à des parents de jeunes enfants de demander conseils à des professionnels lorsqu'ils doutent, peuvent constituer un point d'appui important. Les professionnels de la petite enfance sont en mesure d'informer les parents sur le développement cognitif et affectif de l'enfant et sur les conséquences des violences éducatives ordinaires pour mieux les prévenir.



II. Exemples de pratiques inspirantes

Les Lieux d'Accueil Enfant-Parent

Le lieu d'Accueil Enfant-Parent est un espace convivial qui accueille, de manière libre, anonyme et sans inscription, de jeunes enfants dès la naissance et jusqu'à leur 6 ans accompagnés de leur(s) parent(s), grand(s)-parent(s), assistante maternelle, assistante familiale, ou d'un adulte proche et responsable de l'enfant. Dans ce lieu de détente et de rencontre, qui n'est ni une crèche, ni une garderie, puisque l'accompagnateur de l'enfant reste présent, les tout-petits découvrent un univers inconnu, observent, écoutent, rencontrent les autres à leur rythme, dans un espace de jeu libre, sans activité dirigée. Les accueillants (professionnels et/ou bénévoles) sont formés à l'écoute et garants des règles de vie spécifiques à ce lieu.

Le LAEP peut être un premier lieu de sociabilité pour les enfants, en particulier pour les enfants qui ne sont pas accueillis par des professionnels (assistante maternelle, crèche ou garde à domicile). Il constitue de ce fait un espace d'épanouissement pour l'enfant et le prépare à la séparation avec son parent. Ce lieu favorise également les échanges entre adultes. Il a pour objectif de prévenir ou de rompre l'isolement (géographique, intergénérationnel ou culturel) d'un certain nombre de familles.

⁴ « Ces parents n'ont pas forcément les aides humaines et techniques adaptées à leur situation. Plus de précisions dans l'encadré « Parentalité et handicap : enjeux et besoins spécifiques à prendre en compte par l'ensemble des acteurs » p.44

Le soutien des parents et de leur nourrisson à leur domicile à la sortie de la maternité

A chaque demande de soutien formulée (par le professionnel de santé, la maternité, l'unité mère-bébé, la PMI ou la famille elle-même), le Service d'Aide à domicile (SAAD) propose un accompagnement par un travailleur ou une travailleuse en intervention sociale et familiale (TISF) qui peut intervenir de manière intensive dans les premières semaines en fonction du degré de fragilité repéré au sein de la famille.

Pour que cette intervention réussisse et ait un impact positif en termes de prévention des dysfonctionnements du lien parents/bébé, plusieurs conditions sont nécessaires, dont par exemple l'établissement d'un diagnostic partagé de la situation familiale avant l'intervention, ou la mise en œuvre d'un partenariat entre professionnels de santé et du social si possible en lien avec le réseau de santé en périnatalité, lorsqu'il existe.

Le Réseau Vie Affective, Sexualité et Parentalité des personnes en situation de handicap

En 2009, sur le bassin de Saint-Nazaire a été constaté un nombre important de situations familiales avec des parents en situation de handicap, pour lesquelles, un placement de l'enfant à la sortie de la maternité s'était imposé. Plusieurs partenaires (ASE, PMI, CAF, associations et institutions du bassin de Saint-Nazaire) se sont mobilisés pour soutenir le plus précocement possibles les adultes concernés afin de prévenir au mieux ces séparations précoces. Est ainsi née l'idée de créer un réseau constitué de différents acteurs (médical, social, médico-social, institutionnel ou associatifs) dont l'objectif est de favoriser et de faciliter l'accès aux dispositifs de droit commun en matière de vie affective, de sexualité, de conjugalité et de désir d'enfant des personnes en situation de handicap. Ce réseau décline plusieurs actions visant à :

- ▶ permettre aux personnes en situation de handicap d'avoir une information claire et précise concernant les services, établissements et dispositifs spécialisés et/ou de droits communs qui proposent des services/accompagnements dans les domaines de la vie affective, de la sexualité et de la parentalité (notamment via la création d'un guide vie intime et familiale répertoriant l'ensemble des lieux ressources existant sur le territoire) ;
- ▶ proposer des actions d'accompagnement aux personnes en situation de handicap connaissant une déficience intellectuelle et/ou des troubles psychiques, hors institution mais intégrées à un dispositif plus large d'accompagnement ;
- ▶ renforcer les compétences des professionnels dans le domaine de la vie affective, sexuelle et parentale au bénéfice des personnes accompagnées.

III. Conditions de réussite

L'accompagnement à la parentalité peut commencer avant la naissance de l'enfant, parfois même avant même la conception d'un enfant, en accompagnant les futurs parents dans leur projet parental (lors de consultations pré-conceptionnelles par exemple). Les professionnels de santé qui accompagnent la grossesse sont bien souvent les premiers avec qui les parents partageront leurs difficultés (médecins, sages-femmes, etc). La bienveillance des professionnels et la qualité de la relation qu'ils tissent avec les futurs parents est un levier important pour construire une relation de confiance entre les parents et les personnes qui les accompagneront ensuite dans leur parentalité.

L'intervention auprès de parents d'un jeune enfant, en présence de celui-ci, est particulièrement complexe, du fait qu'il n'a pas accès à la parole ; elle nécessite donc des compétences particulières en matière d'observation du lien parents/enfants, des connaissances spécifiques sur le développement du jeune enfant (en particulier sur ces compétences socio-émotionnelles), et implique d'adapter à ce jeune âge les actions proposées aux parents.

L'expression des deux parents doit être recherchée, si possible séparément, afin de faciliter l'expression de chacun. Une attention particulière doit être portée sur certaines situations potentiellement difficiles : parents dont le tout petit est en situation de handicap, tensions voire violences au sein du couple, monoparentalité, précarité, problèmes de santé physique ou mentale, ou situation de handicap d'un ou des deux parents,...

Par ailleurs, les acteurs susceptibles d'intervenir auprès des jeunes enfants et de leurs familles sont divers et s'inscrivent dans des organisations qui communiquent parfois trop peu entre elles : acteurs de santé (hôpitaux, services de PMI, médecins libéraux, CAMSP⁵, SESSAD⁶), services aux familles (Caf, services d'aides à domicile, structures de soutien à la parentalité, modes d'accueil des jeunes enfants), aide sociale à l'enfance (centres parentaux), équipes éducatives, communes... Chacun de ces acteurs propose des actions visant à accompagner les parents de jeunes enfants dans l'exercice de leur fonction parentale. La connaissance mutuelle de ce panel d'offres, la reconnaissance de la légitimité et de l'intérêt propre de chacune, ainsi que leur bonne coordination (notamment dans le cadre des Schéma départementaux des services aux familles), sont essentielles en vue d'apporter aux familles un accompagnement fluide, continu et efficace.

Enfin, les premiers mois de vie de l'enfant sont également ceux à partir desquels se construit ou se renforce une répartition genrée des rôles entre les deux parents. De ce fait, il est essentiel que les actions de soutien à la parentalité en direction des parents de tous jeunes enfants s'emploient à toucher tant les mères que les pères (lorsque ceux-ci sont présents, d'une façon ou d'une autre, auprès de l'enfant) et que l'ensemble des professionnels de la petite enfance et des personnes qui accompagnent la parentalité s'attachent à s'adresser aux deux parents et non exclusivement à la mère.

5 Centres d'Action Médico-Sociale Précoce

6 Service d'éducation spéciale et de soins à domicile

IV. Perspectives de travail pour les parties-prenantes

- 1 **Proposer à l'ensemble des parents de jeunes enfants un parcours complet et cohérent de services d'accompagnement**, faisant appel à l'ensemble des acteurs concernés sur le territoire, de la formulation du projet d'enfant à la scolarisation.
- 2 **Inciter les acteurs du soutien à la parentalité à travailler en direction des pères de jeunes enfants.**
- 3 **Renforcer la mise en place d'actions relatives à la prise en compte des besoins des jeunes enfants** dans les dispositifs de soutien à la parentalité généralistes
- 4 **Accompagner les familles en période périnatale** (grossesse, sortie de maternité, premiers mois après la naissance) en développant et renforçant l'activité des SAAD Familles et en renforçant leur capacité à intervenir auprès des familles à besoins particuliers (handicap, migrants).
- 5 **Accompagner l'enfant et ses parents lors de la première scolarisation** en développant les espaces parents dans les écoles maternelles ou les actions passerelles.
- 6 **Renforcer le soutien à la parentalité dans les modes d'accueils des jeunes enfants :**
 - ◀ en maintenant et en approfondissant la prise en compte de l'accompagnement à la parentalité dans la formation initiale et continue des professionnels de l'accueil du jeune enfant ;
 - ◀ en incitant les lieux d'accueil de la petite enfance (EAJE, RAM,...) à inscrire l'accompagnement à la parentalité dans leur projet d'établissement et à développer des projets avec les parents.
- 7 **Sensibiliser aux services de soutien à la parentalité présents sur le territoire**, les centres de santé, les pédiatres et médecins généralistes libéraux et autres professionnels de santé en contact avec les familles.
- 8 **Sensibiliser les parents et former les professionnels aux risques de surexposition des jeunes enfants aux écrans interactifs.**
- 9 **Améliorer l'accompagnement les familles concernées par l'annonce d'un diagnostic de handicap lors des premières années de l'enfant** en renforçant les liens entre les acteurs de la santé et les acteurs du soutien à la parentalité pouvant assurer un soutien psychologique et social, en relation avec les associations de familles confrontées au handicap.

CHAPITRE 2 :

Accompagner les parents d'enfants âgés de 6 à 11 ans

Aider les parents dans cette période de transitions multiples et d'apprentissages essentiels pour poser les premières bases de la future autonomie de leur enfant

- ◀ Comment accompagner mon enfant progressivement vers l'autonomie tout en maintenant un cadre sécurisant ?
- ◀ Comment identifier les difficultés de mon enfant et l'accompagner pour lui permettre de les affronter ?
- ◀ Comment accompagner mon enfant dans les premiers pas d'usage autonome des outils numériques ?

16

I. Définition et principes d'action

Situées entre la petite enfance et l'adolescence, deux moments de la vie de l'enfant au cours desquels la demande d'accompagnement des familles peut être plus importante, les années comprises entre l'entrée à l'école élémentaire et l'entrée au collège sont à l'inverse assez peu investies par les acteurs du soutien à la parentalité.⁷ Pour autant, cette période voit les enfants qui la traversent passer plusieurs étapes importantes de leur développement et de leur trajet vers l'autonomie, avec par exemple :

- ◀ la maîtrise de la lecture, qui vient permettre à l'enfant de devenir acteur de son accès à des contenus, notamment numériques, pour lequel il dépendait jusqu'ici très largement de ses parents : entre 60 et 70% des enfants de CM2 sont actuellement équipés d'un téléphone portable, souvent connecté à Internet ;
- ◀ l'entrée à l'école élémentaire, occasion d'acquérir les savoirs fondamentaux, qui peut bien souvent s'accompagner de réalités nouvelles, potentiellement source d'inquiétude pour les enfants comme leurs parents : premières difficultés d'apprentissage, moqueries répétées voire situations de harcèlement à l'école et qui peuvent se poursuivre sur les réseaux sociaux, complexification de la vie affective et relationnelle de l'enfant, pubertés précoces notamment chez les jeunes filles...

⁷ Les aspects relatifs aux liens entre les familles et l'école font l'objet d'un chapitre spécifique dans la stratégie nationale (chapitre 5)

Du fait de ce manque d'investissement de certains acteurs du soutien à la parentalité, l'offre d'accompagnement est encore largement à développer. Il s'agit d'un enjeu d'autant plus fort pour un meilleur accompagnement des parents que :

- ◀ nombre de familles font dans ces années face à des épreuves majeures : décès d'un ascendant, séparation conjugale (un pic de séparations est observé autour des 7-8 ans de l'enfant) ;
- ◀ plusieurs des conflits qui surgiront à l'adolescence pourraient être prévenus ou atténués par des actions renforcées dès cette phase en vue d'encourager la consolidation ou la construction d'un dialogue ouvert et de confiance sur l'ensemble de ces sujets nouveaux.

Plutôt que de créer de nouvelles offres *ad hoc* pour les parents d'enfants de 6 à 11 ans, l'enjeu principal consiste plutôt ici en la mise en relation des initiateurs d'actions à destination des enfants eux-mêmes (accueils de loisirs, cours de sport, pratiques artistiques, ...) avec les acteurs généralistes du soutien à la parentalité, pour que leur rencontre et acculturation réciproque permette de faire évoluer les pratiques de chacun.

II. Exemples de pratiques inspirantes

Implication des parents dans les accueils de loisirs et soutien à la parentalité

L'association Môm'artre propose des accueils de loisirs pour les enfants de 6 à 11 au sein desquels les parents sont invités à fréquenter les lieux d'accueil des enfants, à participer à la vie démocratique de l'association, à participer à la convivialité du quartier en s'impliquant dans les moments festifs du centre de loisirs (vernissages, mais aussi fêtes de quartiers, repas partagés, etc).

L'association Môm'artre s'engage aussi à organiser des temps structurés de soutien à la parentalité ; elle propose à cette fin divers formats de rencontre : café des parents, ateliers sur des thèmes retenus par les parents (accès aux écrans pour les enfants, valorisation des origines et du patrimoine culturel des familles originaires d'autres pays...), échanges d'expériences entre parents animés par des professionnels qui aident les parents à tirer parti mutuellement de leurs propres ressources (adopter une pédagogie bienveillante, sortir du stress des devoirs,...).

Actions d'information des parents sur le numérique

La question de l'usage des écrans au quotidien fait partie des difficultés qui amènent nombre de parents à demander de l'information et de l'accompagnement auprès des associations de soutien à la parentalité. Le réseau des écoles des parents et des éducateurs propose notamment des animations collectives (groupes d'échanges entre parents), des ateliers de sensibilisation aux technologies numériques visant l'acquisition de savoirs et de compétences pour les parents (réseaux sociaux, jeux vidéo, lutte contre le cyber harcèlement et l'exposition des mineurs à la pornographies...) ou des conférences-débats qui facilitent la prise de conscience et la parole des parents sur les pratiques numériques de leurs enfants.

III. Conditions de réussite

Le développement accru d'actions d'accompagnement des parents d'enfants de 6 à 11 ans suppose tout d'abord la reconnaissance par l'ensemble des acteurs de la politique familiale de la légitimité, au titre de la politique de soutien à la parentalité, de cette cible de public.

L'accueil des parents et leur implication au sein des structures que fréquentent leurs enfants, notamment celles proposant des activités péri et extrascolaires, nécessite en outre plusieurs éléments :

- ◀ d'abord, former les équipes pour que les professionnels au contact des enfants, quel que soit leur statut, sachent pourquoi et comment associer les parents ;
- ◀ ensuite, donner aux équipes concernées la possibilité de laisser effectivement cette place aux parents, en termes de lieux comme de temps d'échanges, ainsi que d'inscription formelle dans le processus de construction des projets éducatifs ;
- ◀ encore, intégrer dès la conception des activités destinées aux enfants de 6 à 11 ans les besoins de l'ensemble de leur famille (horaires d'ouverture, accueil de fratries, mise à disposition de ressources spécialisées, conception et accessibilité universelle ...)
- ◀ enfin, inscrire ces ambitions tant dans les schémas départementaux des services aux familles que dans les projets éducatifs de territoires.

18

Concernant la question du numérique, l'accompagnement des familles et les messages « institutionnels » qui leur sont délivrés doivent, pour être utiles, faire écho à leurs attentes autant qu'à leur réalité quotidienne, notamment les taux très élevés d'équipement numérique des foyers, et donc des enfants. Les acteurs du soutien à la parentalité doivent, au-delà d'une norme idéale qu'ils souhaiteraient voir mise en place, fonder leur accompagnement sur cet état de fait pour donner aux parents les clés qui leur permettront d'élaborer leurs propres positions.

IV. Perspectives de travail pour les parties prenantes

1

Sensibiliser les acteurs des politiques familiales des territoires à l'importance de proposer des actions d'accompagnement accessibles aux parents d'enfants de 6 à 11 ans ou spécialement conçues à leur intention.

2

Développer l'accompagnement des parents au sein de structures de loisirs destinées aux enfants de 6 à 11 ans :

- ◀ en améliorant la formation des professionnels de l'animation sur les questions tenant à la place des parents et aux enjeux du soutien à la parentalité ;
- ◀ en incitant les structures à développer un projet pédagogique intégrant l'information⁸ et les possibilités de participation des parents.
- ◀ en s'adaptant aux besoins spécifiques des parents (maîtrise de langue, accessibilité aux parents en situation de handicap ...)

3

Améliorer la formation des professionnels du soutien à la parentalité sur les enjeux relatifs aux usages du numérique chez les enfants, et mettre à la disposition des parents des ressources de confiance en libre-accès au niveau national. L'accompagnement des familles les plus éloignées de la lecture et de l'écriture devra être renforcé, car la maîtrise des outils numériques dépend avant tout d'une bonne maîtrise des savoirs de base.

4

Soutenir les lieux d'accueil ou d'échanges enfants-parents pour les familles d'enfants âgés de 6 à 11 ans ou les structures proposant des loisirs en famille, pour les familles comprenant des enfants de cette tranche d'âge.

19

⁸ Conception et accessibilité universelle des informations qui permet leur accessibilité aux personnes en situation de handicap ou par les personnes en difficulté avec les savoirs de base. Cf axe « améliorer l'information des familles ».

Parentalité et égalité entre les femmes et les hommes : enjeux à prendre en compte par l'ensemble des acteurs

L'exercice de la fonction parentale est un élément majeur de l'égalité entre les femmes et les hommes : il est établi que le « travail parental » est aujourd'hui inégalement réparti entre les femmes et les hommes⁹ ; l'éducation parentale est déterminante dans la construction ou déconstruction des stéréotypes sexistes chez l'enfant. Les actions d'accompagnement des parents sont donc un levier pour favoriser la mise en place d'un partage plus égal des responsabilités parentales et inviter à prendre du recul quant aux stéréotypes susceptibles d'être véhiculés au quotidien de la vie familiale.

Contre les stéréotypes de genre

Les stéréotypes de genre portent autant :

- ▶ sur le niveau d'investissement de chaque parent dans l'éducation des enfants ;
- ▶ sur la nature de cet investissement parental (imposition des limites par le père, verbalisation des affects par la mère, activités domestiques avec la mère, jeux sportifs avec le père...)
- ▶ sur les comportements attendus de la part des enfants selon qu'ils/elles soient filles ou garçons.

Par ailleurs, il arrive que certains accompagnants véhiculent eux-mêmes des stéréotypes quant à l'exercice de la parentalité (focalisation sur la seule dyade mère-enfant par exemple),

Pour faire face à ces constats, il est important :

- ▶ que les actions de soutien à la parentalité intègrent le fait que les deux parents ont un rôle à jouer, et encouragent, dès le plus jeune âge de l'enfant¹⁰, la participation des pères en vue de renforcer l'attachement réciproque et de favoriser leur implication durable dans l'éducation de l'enfant ;
- ▶ que les acteurs du soutien à la parentalité soient sensibilisés à l'égalité femmes-hommes dans la vie personnelle et sociale.

9 85% des familles monoparentales sont constituée d'une mère et de ses enfants et en 2010, les femmes effectuaient la majorité des tâches ménagères et parentales - respectivement 71 % et 65 %.

10 Voir axe « accompagner les parents de jeunes enfants ».

Co-parentalité : un enjeu fort des séparations conjugales

La séparation conjugale est un événement de la vie familiale pouvant mettre à mal la coparentalité.

L'accompagnement des parents lors de la séparation peut permettre de maintenir une parentalité partagée, si les conditions sont réunies pour qu'elle réponde aux besoins de l'enfant¹¹.

Améliorer la prise en compte des enjeux des violences intrafamiliales

Les professionnels ou bénévoles qui accompagnent les parents peuvent être confrontés à des situations de violences intrafamiliales. Le développement de la formation des accompagnants sur ce champ pourraient leur permettre de mieux repérer les victimes de violences intrafamiliales, pour être en mesure de mieux les orienter vers les acteurs les mieux à même de les accompagner.

Symétriquement, les structures qui accompagnent les victimes de violences conjugales observent parfois que les violences subies par un parent altèrent la qualité du lien établi avec son (ses) enfant(s). Pour faire face à ces situations, un partenariat renforcé doit être tissé entre réseaux spécialistes de l'accompagnement des victimes de violences et ceux spécialistes des difficultés dans l'exercice de la fonction parentale.

21

¹¹ Voir le cas particulier des ruptures familiales dans l'axe « *Accompagner les conflits pour faciliter la préservation des liens familiaux* »

CHAPITRE 3 :

Accompagner les parents face aux enjeux de l'adolescence

Aider les parents d'ados à accompagner leur enfant dans les différentes étapes de son accès à l'autonomie.

- ◀ Comment parler à mon adolescent ?
- ◀ Comment aider l'adolescent à gérer de nouveaux risques en lien avec les activités de son âge (vie affective et sexuelle, réseaux sociaux, sorties...) ?
- ◀ Comment gérer la prise de distance de l'adolescent vis-à-vis de l'autorité parentale et les éventuels conflits ?



I. Définition et principes d'action

L'adolescence est une période de transition dont l'enjeu majeur est la construction progressive par l'enfant de son autonomie et de son identité d'adulte. Elle peut débuter avec la puberté qui survient entre 11 ans et 13 ans chez les filles et entre 12 et 14 ans chez les garçons et durera plusieurs années. Il est cependant impossible, et sans doute peu utile, de rapporter cette phase à une tranche d'âge précise. Cette phase de développement physiologique s'accompagne de bouleversements affectifs, intellectuels, relationnels et sociaux chez l'adolescent qui nécessitent de sa part des adaptations notables et modifient sa place dans sa famille. Elle implique également une évolution du rôle parental.

Les différents acteurs, structures et dispositifs d'accompagnement des adolescents ou de leurs familles ciblent des publics d'âge très variable.

S'il faut rappeler que l'adolescence se déroule bien pour une majorité de jeunes, il reste que ce moment de questionnements multiples, s'avère souvent déstabilisant tant pour l'enfant que pour son/ses parent(s) et de manière générale ceux qui l'entourent, notamment parce que :

- ◀ cette période est propice aux mises en doute et aux prises de distance. L'adolescence redéfinit la relation de l'enfant avec son/ses parent(s) ; l'affirmation de leur autorité et sa remise en cause par leur enfant peuvent être mal vécues par certains parents, qui jusqu'alors ne s'étaient pas placés dans une telle perspective. L'adolescence peut constituer un moment de crise durant lequel des dysfonctionnements ou des difficultés relationnelles préexistantes au sein de la cellule familiale sont révélées ;
- ◀ des attentes nouvelles surviennent à cette période : vie affective et sexuelle, réseaux sociaux, sorties, consommation... Ces attentes peuvent être sources de conflits, auxquels les parents ne sont pas toujours prêts, soit en raison du malaise qu'elles peuvent faire naître en eux, ou parce qu'ils ne peuvent ou ne souhaitent pas y répondre.

Ces difficultés et angoisses sont parfois amplifiées par la médiatisation de situations associées à l'adolescence (conduites addictives, dérives radicales, troubles alimentaires, incarcération, entrée dans les maladies psychiques..) qui, si elles sont réelles et même parfois répandues (expérimentation de la consommation de substances psychoactives par exemple), ne touchent gravement qu'une minorité d'adolescents¹². Les angoisses sont d'autant plus importantes que les relations parents-enfants sont bousculées, voire mises à mal lors de la survenue de ce type de troubles. Dans ce contexte, les offres à destination des parents d'adolescents doivent d'abord veiller à articuler l'accompagnement des parents et celui de leurs enfants : c'est la famille entière qui traverse cette période complexe, et non le seul adolescent. Par ailleurs, leurs objectifs doivent être à la fois de désamorcer les conflits naissants, pour prévenir le risque de rupture familiale ; de détecter précocement les situations problématiques, afin d'en réduire au maximum les conséquences potentielles, au besoin en redirigeant vers des solutions d'accompagnement plus spécialisées ; et d'accompagner les parents dont l'enfant est pris en charge par ailleurs, pour que ce soit l'ensemble de la famille qui bénéficie d'un soutien.

Enfin, même s'ils sont bien connus dans leurs grandes lignes, les enjeux de l'adolescence sont multiples et complexes ; ils nécessitent donc, pour être correctement abordés, d'une formation spécifique des acteurs du soutien à la parentalité.

12 Selon l'enquête ESCAPAD menée en 2017 auprès des jeunes de 17 ans, la diffusion du tabac est en net recul. Alors que 6 jeunes sur 10 déclarent avoir essayé le tabac à 17 ans, l'usage quotidien diminue de 7 points pour concerner un quart des adolescents interrogés. L'usage d'alcool a également tendance à marquer le pas même si deux tiers des jeunes ont bu au cours du mois écoulé et que plus de quatre sur 10 indiquent avoir consommé au moins 5 verres en une seule occasion au cours de ces mêmes 30 derniers jours. Pour le cannabis, on note aussi une diminution sensible des usages. Ainsi l'expérimentation passe pour la première fois depuis 2000 sous les 40 % (39,1 %). Cependant, plus l'indicateur d'usage s'intensifie moins la baisse est marquée et l'enquête souligne le maintien de situations problématiques. Concernant les autres drogues illicites, les résultats de l'enquête ESCAPAD font apparaître de moindres niveaux d'expérimentation qu'en 2014 notamment pour la MDMA/ecstasy et la cocaïne.

Les troubles du comportement alimentaires restent relativement rares : l'anorexie mentale concernerait entre 0,9 et 1,5 % des femmes et 0,2 à 0,3 % des hommes) et la boulimie toucherait environ 1,5% des jeunes entre 11 et 20 ans.

II. Exemples de pratiques inspirantes

La médiation familiale parents/ado

Lorsque les relations entre parent(s) en adolescent(s) sont tendues et que la communication intra-familiale est mise à mal, l'aide d'un médiateur familial peut être utile. Dans cette configuration, il ne s'agit pas d'un travail de médiation familiale entre les parents autour d'un conflit qui les oppose et dont l'enfant est l'enjeu, bien que des tensions dans la relation parentale puissent accompagner ces incompréhensions ou ces conflits. La médiation familiale parent(s)-adolescent concerne un conflit dans cette relation, et va nécessiter que l'adolescent soit pleinement partie prenante de la médiation familiale. Le médiateur propose que celui-ci participe avec ses parents au processus de résolution des tensions familiales, tout en respectant les places et le rôle de chacun qu'implique la filiation parent-enfant, notamment l'autorité parentale sur l'enfant.

L'espace de rencontre parent/ado

L'espace de rencontre est un lieu neutre qui peut recevoir toute famille dans laquelle un ou plusieurs enfants (notamment adolescents) ne voient plus, ou refusent de voir l'un de leurs parents. Il est ouvert aussi bien aux personnes venant de leur propre initiative qu'à celles venant sur injonction judiciaire. C'est un lieu collectif, confidentiel et accompagné. Il propose un cadre de rencontre (défini par un règlement de fonctionnement et, le cas échéant, par le juge) qui rend possibles des rencontres parent/ado même lorsque celui-ci est pris dans un conflit de loyauté. Les intervenants proposent un accompagnement spécifique pour des parents en difficulté avec leur adolescent et permettent à l'adolescent de reprendre ou non une relation avec son second parent, après avoir pu échanger avec des accueillants. Des espaces de rencontre ont développé des projets spécifiques parent/ado et sont aujourd'hui très sollicités par les juges aux affaires familiales, qui reconnaissent leurs effets positifs.

24

Les Points d'accueil Ecoute Jeune et les Maisons des Adolescents

Le Point Accueil-Ecoute Jeunes (PAEJ) et la Maison des adolescents (MDA) s'adressent tous deux à un public adolescent. Le PAEJ est un dispositif assurant la fonction généraliste d'aide à l'inclusion sociale des jeunes à travers un travail en réseau local de partenaires, tandis que la MDA assure leur accès à une prise en charge somatique et médico-psychologique, ainsi que la coordination et l'appui aux acteurs et aux professionnels. Si ces lieux proposent avant tout des actions destinées directement aux adolescents, l'ensemble des PAEJ et de nombreuses MDA proposent également diverses actions d'accompagnement des parents : actions individuelles de prévention des ruptures du lien entre l'adolescent et sa famille, groupes de paroles entre parents d'adolescents suivis dans ces structures, réunions d'informations ouvertes à tous les parents,...

Ces acteurs proposent un accompagnement des familles et doivent être identifiés par les acteurs locaux du soutien à la parentalité comme une ressource importante pour les parents d'adolescents.

« Atelier de communication parental - Dos Ados »

Partager son toit avec un adolescent n'est pas de tout repos pour les parents. L'atelier de communication parentale « Dos Ados » proposé par le centre social « un nouveau monde » à Arcis sur Aube vise à offrir à chacun une parenthèse dans ce quotidien, par le biais de techniques de communication invitant parents et adolescents à se glisser dans la peau de l'autre. Chacun est invité à ressentir ce que l'autre traverse et ressent, à partir de situations vécues de la vie quotidienne. Avec l'apport d'une intervenante psychologue, un nouveau regard est porté sur la relation parent-ado, et sur les émotions ressenties par les uns et les autres : l'objectif est de pouvoir apporter aux jeunes et à leurs parents des outils pour une communication plus apaisée.

III. Conditions de réussite

Accompagner efficacement les parents face aux enjeux de l'adolescence réclame d'abord que les professionnels ou bénévoles susceptibles de proposer une écoute de premier niveau soient sensibilisés aux problématiques spécifiques de cette période ; ils doivent donc avoir été formés à cet effet. Cela doit notamment leur permettre d'identifier ce qui est « normal » dans la période de l'adolescence, ce qui relève d'éléments environnementaux qui peuvent parfois être stigmatisés par la société et les professionnels (handicap, homoparentalité ...) sans pour autant impacter la santé mentale du jeune et ce qui peut constituer un trouble sérieux et potentiellement durable pour l'adolescent et sa famille.

Ces professionnels ou bénévoles généralistes doivent en outre être familiers de l'offre locale spécialisée (lieux, réseaux, personnels,...) dans le soutien aux parents et aux jeunes, afin de pouvoir en informer les familles concernées ; ils devraient donc disposer d'un annuaire de l'offre spécialisée, par exemple via le schéma départemental des services aux familles. Enfin, l'ensemble des dispositifs susceptibles d'accueillir ou d'accompagner des parents d'adolescents et leurs enfants devraient adopter un fonctionnement en réseau en vue de garantir des orientations rapides et des parcours fluides. Cela n'est possible que si ces acteurs apprennent, plus encore qu'aujourd'hui, à se connaître et à reconnaître la compétence et la légitimité de chacun d'eux. A défaut de réseau préexistant, le comité départemental des services aux familles est une enceinte propice à de telles rencontres.

IV. Perspectives de travail pour les parties prenantes

1 **Former l'ensemble des accompagnants professionnels ou bénévoles aux enjeux spécifiques à l'adolescence ;**

2 **Inscrire la médiation intra-familiale parents/adolescents au référentiel national de la médiation familiale ;**

3 **Valoriser la coopération entre dispositifs d'accueil et d'écoute des jeunes et dispositifs de soutien à la parentalité** afin de proposer un parcours d'accompagnement global et fluide des familles confrontées à des difficultés liées à l'adolescence de l'un des enfants. Cette coopération peut être favorisée :

- ◀ par une plus grande association des dispositifs spécialisés dans l'adolescence (Maisons des adolescents, Points accueil écoute jeunes, Consultations jeunes consommateurs par exemple) à l'élaboration des schémas départementaux des services aux familles et plus généralement aux travaux des comités départementaux des services aux familles ;
- ◀ par un financement bonifié des actions multi-partenariales de soutien à la parentalité et de soutien aux adolescents ;
- ◀ par l'établissement d'un dialogue ou son renforcement entre les comités départementaux des services aux familles et les commissions de coordination des politiques publiques de prévention ;
- ◀ par le développement de concertations autour des situations présentant des risques particuliers, entre acteurs sociaux d'un même territoire et associant autant que possible les familles concernées ;
- ◀ par un partenariat entre les acteurs du soutien à la parentalité et ceux du handicap pour développer la sensibilisation des acteurs du soutien à la parentalité aux effets psychiques du passage à l'âge adulte et du processus d'autonomisation des jeunes en situation de handicap.

CHAPITRE 4 :

Développer les possibilités de relais parental et de répit en famille

Donner aux parents qui en ont besoin la possibilité d'être relayés, de souffler, pour prévenir le burn-out parental et préserver l'équilibre familial.

- ◀ Comment s'extraire quelques heures du quotidien pour resserrer les liens familiaux ?
- ◀ Comment trouver du soutien et des relais pour prendre en charge les enfants lorsque j'ai besoin de me ressourcer ?

I. Définition et principes d'actions

Monoparentalité, handicap du parent ou de l'enfant, situation professionnelle difficile, précarité... Les raisons pouvant conduire parents et enfants à l'épuisement sont diverses et peuvent parfois se cumuler. Cette fatigue physique et/ou psychique crée un terrain favorable aux violences éducatives ordinaires. C'est pourquoi, les familles particulièrement exposés à ce risque doivent trouver des possibilités de souffler.

La suppléance (remplacement temporaire) et le relais (pause-relâche) parental ou familial consiste en un ou des temps de repos ou de loisir proposé(s) au(x) parent(s) à leur domicile ou à l'extérieur en vue de leur permettre de suspendre ou d'alléger les contraintes quotidiennes lorsque, devenues trop stressantes, elles nuisent à l'équilibre familial et à l'intérêt de l'enfant. Le but de ce temps suspendu est de donner à la famille la possibilité, en prenant du recul, de construire ou de restaurer des relations harmonieuses entre parent(s) et enfant(s).

Toutes les actions permettant aux parents ou aux familles de se ressourcer, si elles sont utiles, ne constituent pas en elles-mêmes des actions de soutien à la parentalité ; elles s'inscrivent toutefois dans cette politique dès lors que l'un au moins de leurs objectifs explicites est la prévention du burn-out parental ou l'amélioration de la qualité de la relation enfants/parents.

Les actions de suppléance et de relai parental doivent s'adapter aux situations et attentes des familles, qui sont diverses ; elles peuvent ainsi répondre aussi bien :

- ◀ à un simple besoin de souffler en famille : il s'agit alors d'une parenthèse permettant aux parents et / ou aux enfants de bénéficier, ensemble ou séparément, d'un moment de loisirs (activité sportive, culturelle ou autre) en dehors des contraintes et éventuelles tensions habituelles ;
- ◀ à un besoin de restaurer la relation avec un ou des enfant(s) quand les parents ont à investir un temps important dans l'éducation d'un membre de la fratrie au détriment du temps à consacrer aux autres.
- ◀ qu'à une nécessité de bénéficier d'un temps plus long d'éloignement du quotidien, entre parent(s) et enfant(s) ou indépendamment, afin de rétablir des rapports sereins et apaisés, par exemple à l'occasion de vacances.

II. Exemples de pratiques inspirantes

Plusieurs acteurs proposent des solutions de répit pour les familles sur des temps courts et réguliers.

Soutenir les parents dans la pratique sportive

Certaines associations sportives proposent des activités en famille pour permettre aux enfants et aux parents de partager la pratique d'un sport de manière régulière. Le développement de partenariats entre les acteurs du soutien à la parentalité et les acteurs du monde sportif pourrait permettre une multiplication de ces offres qu'elles soient à destination des enfants et des parents pour une activité conjointe, ou à destination des parents seuls avec une prise en charge des enfants pendant ces temps d'activité assurée par les clubs sportifs eux-mêmes ou par un partenaire.

28

Permettre l'accès aux vacances pour tous

Plusieurs acteurs concourent à développer l'accès aux vacances pour les publics qui en sont éloignés : Caf, Agence nationale des chèques vacances (Ancv), associations d'aides aux départs en vacances (Vacances et Familles, Vacances Ouvertes...), structures d'animations de la vie sociale, organismes de vacances adaptées organisées... Le temps des vacances est particulièrement pertinent pour resserrer les liens enfants/parents lors d'un départ en famille, ou au contraire pour permettre aux parents de « souffler », grâce à des vacances prises séparément par les parents et les enfants.

Le réseau « Passerelles » accompagne les départs en vacances des familles ayant un enfant en situation de handicap :

Comme les autres, les parents ayant un enfant en situation de handicap aspirent à partir en vacances, en famille, vivre un temps d'évasion, de dépaysement, de répit, de resserrement des liens familiaux... Mais comme pour le reste de leur vie quotidienne, le chemin des vacances est parsemé de nombreuses embûches, d'incertitudes et de difficultés qui conduisent 43% des familles dont un enfant est handicapé à renoncer à partir en vacances.

Fondé en 2010 par la fédération Loisirs Pluriels, dans le cadre d'un étroit partenariat avec l'agence nationale des chèques vacances (Ancv), le groupe Klésia et la Cnaf, le réseau Passerelles organise et facilite le départ en vacances des famille ayant un enfant en situation de handicap, en leur proposant un accompagnement « sur-mesure » dans le cadre de l'élaboration de leur projet de départ en vacances (recherche d'un lieu adapté à leurs besoins, organisation des soins de l'enfants, accueil sur place,...) et la mobilisation de professionnels qualifiés durant les séjours pour prendre en charge les enfants en situation de handicap.

III. Conditions de réussite

Le besoin de suppléance et de relais reste encore trop souvent difficile à admettre :

- ◀ pour les parents, qui, parce qu'ils éprouvent de la culpabilité à ressentir ce besoin, peuvent être réticents à le reconnaître ou à l'exprimer ;
- ◀ pour des acteurs et structures dont l'accompagnement des familles constitue le cœur d'activité ou qui y concourent.

Vouloir s'extraire de son activité quotidienne et prendre du temps pour des loisirs et de la détente peut ainsi par exemple être perçu comme secondaire, voire déplacé, pour des personnes qui sont en situation de précarité et pour qui l'urgence matérielle devrait primer sur toute autre considération. Ce « tabou » du répit parental est encore renforcé lorsqu'il s'agit pour le parent de s'éloigner de son (ses) enfant(s) ou de l'un d'entre eux. La promotion de la légitimité et de l'opportunité des actions de suppléance et de relais parental, tant auprès des parents que des structures d'accompagnement, est donc la première condition de leur succès.

Les projets d'actions de relais parental ou de répit en famille étant souvent innovants et multi-partenariaux, une adaptation des procédures de soutien public à cet objectif nouvellement explicité est en outre nécessaire, en même temps qu'un accompagnement méthodologique des structures porteuses. En particulier, les financeurs de l'accompagnement des parents doivent intégrer le répit comme une finalité pertinente, et proposer des modalités de soutien adaptées aussi bien en termes de montant financier (souvent modeste) que de faisabilité pratique (par exemple, la prise en charge des enfants lors des temps de loisirs organisés pour les parents).

IV. Perspectives de travail pour les parties-prenantes

1

Informier et sensibiliser l'ensemble des professionnels en contact avec les familles sur la notion de « droit au répit » pour qu'ils :

- ◀ portent un regard bienveillant sur les parents et familles qui en expriment le besoin ;
- ◀ le proposent aux familles ou parents qui, même s'ils n'en reconnaissent pas le besoin, se trouvent dans une situation pesante rendant au quotidien les relations familiales éprouvantes.

2

Favoriser la proposition d'offres de soutien à la parentalité concourant à la suppléance et au relais parental en facilitant la prise en charge parallèle des enfants ou de certains d'entre eux, y compris de manière provisoire et informelle. A cette fin, deux types de démarches peuvent être effectuées :

- ◀ un développement des partenariats entre acteurs du soutien à la parentalité et acteurs de l'offre de loisirs (acteurs sportifs et culturels, ALSH,..) ;
- ◀ la mise à disposition par l'Etat d'un guide en matière d'accueils collectifs d'enfants à l'intention des acteurs associatifs (centres sociaux, clubs sportifs,...) rappelant tant les exigences que les possibilités ouvertes par le cadre réglementaire et apportant des conseils pratiques, conçu entre les différents partenaires concernés.

3

Permettre le financement de projets de relais parental et de répit en famille dans l'ensemble de leurs composantes : préparation du projet, activités des parents, prise en charge et / ou activités des enfants.

4

Lancer une réflexion partenariale sur le développement d'une offre d'aide et d'accompagnement à domicile des familles pour les familles les exposées au risque d'épuisement autour de la notion de « droit au répit »

Parentalité et précarité : enjeux transversaux et besoins spécifiques des familles à prendre en compte par l'ensemble des acteurs

S'il est aujourd'hui difficile de mesurer précisément le phénomène, **il est généralement présumé que les familles en situation de précarité ont en moyenne moins que les autres recours à certaines actions de soutien à la parentalité** – comme de manière plus générale aux offres de loisirs, de santé ou d'accès aux droits – alors même que nombre d'accompagnants constatent combien les conditions de vie des familles peuvent impacter les relations entre parents et enfants.

L'angoisse des fins de mois, voire du lendemain, la promiscuité induite par la vie commune dans de petits espaces sont par exemple susceptibles de détériorer la communication intrafamiliale.

L'accompagnement des parents en situation de précarité constitue un levier de prévention dans de nombreux aspects de la vie actuelle et future de l'enfant.

Les inégalités sociales de santé s'installent précocement dans la vie des enfants, alors qu'une bonne information des parents sur leurs droits, des propositions de lieux bienveillants où l'on peut rencontrer d'autres parents, avoir des conseils tenant compte de ses conditions matérielles peuvent leur permettre de mettre en place au plus tôt des habitudes de vie saines (nutrition, sommeil, activité physique, environnement domestique, etc). Cela peut également améliorer la qualité de la communication entre l'enfant et son/ses parent(s), un déterminant clé du bien-être et de la santé mentale de l'enfant. Quant à la réussite scolaire, la qualité de la relation que le parent construit avec l'école contribue à créer pour son enfant un environnement propice.

Des freins restent à lever pour améliorer l'accès à l'accompagnement à la parentalité pour les familles en précarité

Les freins empêchant les parents en situation de vulnérabilité de recourir à des actions de soutien peuvent être multiples : difficultés à accéder à l'information, à comprendre le fonctionnement des différents dispositifs, à se déplacer pour des actions qui n'ont pas lieu dans une structure de proximité immédiate, à se focaliser sur sa parentalité lorsque d'autres problématiques immédiates se posent ; peur d'un jugement porté par les professionnels accompagnant ou par les autres parents, peur du placement...

Si ces freins ne sont pas spécifiques aux seuls parents en situation de précarité, leurs difficultés socio-économiques peuvent les renforcer et il convient donc de les prendre en compte pour proposer des actions adaptées en conséquence. Pour que le soutien à la parentalité contribue à la prévention et à la lutte contre la pauvreté des enfants, plusieurs pistes de travail mobiliseront les acteurs :

- ▶ améliorer la lisibilité de l'offre de soutien à la parentalité pour faciliter l'information de toutes les familles ;
- ▶ développer une offre de soutien à la parentalité dans les territoires où la présence de familles en situation de pauvreté est la plus importante, par exemple dans les quartiers prioritaires politique de la ville ;
- ▶ soutenir les partenariats et développer une offre en lien avec les lieux déjà connus et fréquentés par les familles, en particulier les centres de PMIs, les crèches, les espaces d'animation de la vie sociale (centres sociaux, maisons des habitants, maisons de quartier, foyers ruraux, etc) ;
- ▶ soutenir les acteurs de proximité mettant en place une démarche active pour aller vers les familles, notamment les plus isolées (familles monoparentales, familles nouvellement arrivées en France, ...) et les acteurs formés à remettre en question leurs propres représentations et disposant d'outils spécifiques
- ▶ encourager les travaux de recherche sur la parentalité et la précarité

CHAPITRE 5 :

Améliorer les relations entre les familles et l'école, pour qu'elles construisent ensemble et en confiance une communauté éducative

Aider les parents, quel que soit leur rapport l'école, à tisser une collaboration fructueuse avec les équipes éducatives en vue de la réussite scolaire de leur enfant

- ◀ Comment accompagner au mieux mon enfant dans sa scolarité, même si mon propre parcours à l'école a été compliqué?
- ◀ Comment établir un lien de confiance avec l'équipe éducative pour accompagner mon enfant de manière cohérente dans ses apprentissages ?
- ◀ Comment maîtriser les outils (notamment numériques) et trouver l'information adaptée pour aider au mieux mon enfant ?

33

I. Définition et principes d'action

La réussite scolaire des enfants est une préoccupation majeure pour l'ensemble des familles. C'est pour répondre à cette légitime attention que plusieurs dispositifs permettent d'accompagner les parents dans le suivi de la scolarité de leur(s) enfant(s) : espaces parents dans les établissements scolaires, contrats locaux d'accompagnement à la scolarité, équipes de suivi de la scolarisation pour les élèves en situation de handicap...

Ces dispositifs témoignent de trois principes d'action communs :

- ◀ d'abord, le fait que la qualité de la relation que les familles tissent avec l'équipe pédagogique est un facteur-clé de réussite scolaire, de prévention du décrochage et de la prise en compte de la situation de handicap ; le lien parents-enseignants est donc pour chacun d'eux un investissement en vue de la réussite scolaire des jeunes ;

- ◀ ensuite, que le contexte familial peut impacter la scolarité d'un enfant ; il peut s'agir de la survenance d'événements familiaux importants (rupture conjugale, relations conflictuelles à l'adolescence, survenue d'un handicap ou d'une maladie ...), comme d'un a priori, favorable ou défavorable, dans le regard que se portent mutuellement une famille et un établissement, par exemple du fait de la relation préalablement tissée lors de la scolarisation d'un aîné sur le même lieu ...
- ◀ enfin, que pour certaines familles, notamment les plus fragiles, établir des relations de confiance avec l'institution scolaire peut parfois être très compliqué (lorsque les parents sont en situation d'illettrisme, maîtrise mal la langue française orale, etc). Les acteurs accompagnant les familles dans leurs relations avec l'école avancent que la plupart des familles dites « démissionnaires » qui semblent peu accompagner leur enfant dans la scolarité, ne se désintéressent pas de la question scolaire ; mais qu'à l'inverse l'importance que revêt cette question à leur yeux ou le surinvestissement de certains parents pour la réussite scolaire de leur enfant (parfois nécessaire lorsque l'enfant a des besoins particuliers), peut susciter une tension ne leur permettant pas de communiquer sereinement avec les enseignants.

L'histoire personnelle et le parcours social de chaque parent peut amener certains d'entre eux à éprouver plus de difficulté à dialoguer avec l'équipe éducative. Les familles en situation de pauvreté, celles maîtrisant peu ou mal la langue française ou celles qui résident dans les départements d'Outre-mer ont en moyenne une moins bonne connaissance des règles implicites de fonctionnement de l'institution scolaire. Améliorer le dialogue entre ces familles et l'école constitue donc un levier d'action important pour renforcer l'égalité des chances.



34

II. Exemples de pratiques inspirantes

Des outils de formation à destination des enseignants pour mieux accueillir les familles

- ◀ Afin de soutenir les familles ayant le plus de difficultés à s'impliquer dans la scolarité de leurs enfants, un travail est effectué entre l'éducation nationale et ATD Quart Monde selon l'approche du « Croisement des savoirs et des pratiques »¹³ (déconstruire les représentations réciproques parents-enseignants afin de ne pas creuser l'éloignement avec ces derniers). Ce travail a fait l'objet d'une présentation lors du séminaire « Grande pauvreté et réussite scolaire » en mai 2017, avec une expérimentation de l'académie de Lille.

Pour appuyer les enseignants qui souhaitent accueillir au mieux les familles, ATD Quart-Monde propose un outil de formation, hébergé par CANOPE Rennes¹⁴, qui offre gratuitement aux formateurs des vidéos et des animations pédagogiques. Plus de 2 000 personnes ont déjà utilisé cet outil. Il peut être diffusé par les acteurs dans leur

¹³ Le croisement des savoirs et des pratiques – Quand des personnes en situation de pauvreté, des universitaires et des professionnels pensent et se forment ensemble (Éditions de l'Atelier, Éditions Quart Monde, réédition 2008)

¹⁴ <http://crdp2.ac-rennes.fr/blogs/familles-ecole-grande-pauvrete/>

environnement professionnel proche et a déjà pu être utilisé pour des formations continues sur d'autres territoires.

Parentalité et illettrisme : des actions en lien avec l'école pour accompagner les parents en difficulté avec les savoirs de base dans le suivi de la scolarité de leur enfant

7 % de la population adulte âgée de 18 à 65 ans ayant été scolarisée en France est en situation d'illettrisme, soit 2 500 000 personnes en métropole.

Le rapport difficile qu'entretiennent certains parents avec l'écrit constitue un obstacle majeur au suivi de la scolarité de leurs enfants et génère plus globalement des difficultés dans leurs contacts avec les acteurs éducatifs, sociaux, culturels et les institutions. L'apparition et l'évolution prégnante des nouvelles technologies dans l'éducation des enfants (site internet institutionnel, consultation codée des notes, des cahiers de textes) a contribué à isoler davantage ces parents. Face à ce constat, l'association Pep's Aude s'est engagée dans une démarche partenariale avec l'Etat via la Politique de la ville, le Département et la Caf de l'Aude par le développement d'actions et de projets conférant aux parents les moyens d'accompagner la scolarité de leur enfants et plus largement leur inclusion sociale. Les ateliers numériques développés permettent ainsi aux parents d'accompagner au mieux leurs enfants et de renforcer les liens avec les établissements scolaires. A titre d'exemple, le logiciel Pro-notes utilisé comme support de dialogue entre Education Nationale et Parents, pour un meilleur suivi de la scolarité de l'enfant, fait l'objet d'un accompagnement spécifique auprès des parents pour en permettre une meilleure appropriation. En favorisant le plaisir et le partage, la valorisation et la motivation, l'association permet de renouer le contact avec l'écrit et la lecture numérique d'une manière ludique et agréable et de redécouvrir son enfant écolier afin de réinstaller une relation de confiance.

Afin de donner aux parents ayant des difficultés avec les savoirs de base les clés d'une autonomie suffisante dans leur vie quotidienne, l'ANLCI propose également le développement d'actions éducatives familiales. Il s'agit de permettre à ces parents de renouer avec les savoirs de base au moment où leurs enfants entrent à l'école. Plus à l'aise avec la lecture et l'écriture, ils le sont aussi dans leur dialogue avec les enseignants lorsque leurs enfants entrent dans les premiers apprentissages.

III. Conditions de réussite

Bien que la coopération avec les parents soit aujourd'hui reconnue comme une compétence importante pour les professionnels de l'éducation¹⁵, la gestion des relations avec les familles n'est pas encore toujours pleinement intégrée à la culture professionnelle de l'ensemble des équipes éducatives. Il est essentiel de renforcer la formation des personnels des établissements en contact avec les parents (enseignants, conseillers principaux d'éducation, chefs d'établissement,...) pour les aider à développer une relation de confiance avec les familles, tant en formation initiale que tout au long de leur carrière. Ce travail est au cœur de l'action du référent académique « parents » qui

¹⁵ Le référentiel de compétences des métiers du professorat et des personnels de l'éducation, défini en 2013 (BOEN du 25 juillet 2013), comprend la compétence « coopérer avec les parents d'élèves ».

est une personne ressource avec à la fois, un rôle d'impulsion et de conseil auprès du recteur, et un rôle de dialogue avec les partenaires.

La création dans chaque académie, d'un réseau de formateurs en lien avec ce référent permettra d'aider les professionnels à renforcer les relations entre l'école et les parents et notamment créer les conditions pour que les parents, notamment ceux dont l'école s'est le plus éloignée, s'estiment légitimes à venir et à agir, pour la réussite de leur enfant.

Si une posture professionnelle adaptée est une condition nécessaire d'une bonne rencontre avec les familles, elle n'en est toutefois pas toujours une condition suffisante. Les équipes éducatives doivent être mieux informées des ressources locales en termes d'accompagnement des familles par des acteurs du soutien à la parentalité, et invitées à entreprendre un travail partenarial avec eux. Par exemple, les acteurs du soutien à la parentalité peuvent venir en appui de l'ensemble de la communauté éducative (personnels de l'école et parents) dans l'animation des Espaces Parents pour les aider à construire des démarches ouvertes à toutes les familles : bien souvent, les parents rencontrant des difficultés à s'investir dans le suivi de la scolarité de leur enfant ne craignent pas seulement le jugement des équipes éducatives mais aussi celui d'autres parents, plus à l'aise qu'eux avec les codes de l'institution scolaire.

Enfin, si les outils numériques peuvent permettre de fluidifier les échanges entre parents et enseignants¹⁶, leur développement peut aussi poser aux familles ne maîtrisant pas ces instruments d'importants problèmes d'accès au suivi de la scolarité de leur enfant ; des alternatives et/ou un accompagnement renforcé de ces parents vers l'appropriation de tels outils doivent pouvoir être proposés.

¹⁶ A ce titre, la « mallette des parents », outil en ligne comprenant un volet destiné aux équipes éducatives et pédagogiques et un second volet destiné aux parents, est renforcée et sera déployée en milieu scolaire à partir de la rentrée 2018 avec un accès en ligne

IV. Perspectives pour les parties prenantes

1 Développer la formation des enseignants et des autres membres de l'équipe éducative aux enjeux des relations familles-écoles :

- ◀ en intégrant ce sujet aux formations initiales dispensées dans les Ecoles Supérieures du Professorat et de l'Education (ESPE) ;
- ◀ en s'appuyant sur le réseau des formateurs de l'éducation nationale pour accompagner la mise en œuvre de la mallette des parents ;
- ◀ en intégrant ce sujet à la formation continue via les Plans Académiques de Formation (PAF) et le volet académique des plans de prévention de l'illettrisme ;
- ◀ en incitant à l'analyse de pratiques accompagnées par des acteurs du soutien à la parentalité du territoire via les formations d'initiatives locales.

2 Informer les équipes éducatives des ressources existantes sur les territoires pour accompagner les parents (acteurs sociaux, médico-sociaux, associations de soutien à la parentalité...) ,en communiquant notamment le diagnostic établi dans le cadre du schéma départemental des services aux familles qui doit référencer les actions existantes qui concourent à l'amélioration du lien familles/école, et les inviter à se rapprocher de ces acteurs voire à s'appuyer sur eux

3 Poursuivre le développement des espaces parents :

- ◀ notamment dans les écoles maternelles et élémentaires pour impliquer les parents au plus tôt dans la scolarité des enfants ;
- ◀ animés dans une logique partenariale avec les acteurs du soutien à la parentalité présents sur le territoire (centres sociaux, associations locales, services de PMI pour les écoles maternelles,...).
- ◀ adaptés aux besoins spécifiques des parents (handicap, empêché de lire ...)

4 Soutenir les initiatives permettant aux parents de maîtriser la lecture et les outils numériques utiles au suivi de la scolarité de leur enfant

5

Repenser les Contrats Locaux d'Accompagnement à la Scolarité (CLAS) pour en faire un levier efficace propre à :

- ◀ renforcer tant la participation des parents à la vie des établissements scolaires que les compétences parentales sur le champ de suivi de la scolarité de leurs enfants ;
- ◀ dynamiser les partenariats entre l'institution scolaire et les structures qui animent la vie sociale des territoires et accompagnent les familles ;
- ◀ permettre à des porteurs de projets d'expérimenter de nouvelles formes d'accompagnement des familles autour des enjeux liés à la scolarité.

6

Accompagner le développement de démarches telles que les actions éducatives familiales permettant de remobiliser des parents en difficulté avec les compétences de base pour un impact positif sur la scolarité de leurs enfants.

CHAPITRE 6 :

Accompagner les conflits pour faciliter la préservation des liens familiaux

Soutenir les parents dans une situation de rupture ou de conflit familial afin de préserver l'intérêt de l'enfant.

- ◀ Comment accompagner au mieux mon enfant dans sa scolarité, même si mon propre parcours à l'école a été compliqué?
- ◀ Comment établir un lien de confiance avec l'équipe éducative pour accompagner mon enfant de manière cohérente dans ses apprentissages ?
- ◀ Comment maîtriser les outils (notamment numériques) et trouver l'information adaptée pour aider au mieux mon enfant ?

39

I. Définition et principes d'actions

Diverses situations peuvent mener à l'affaiblissement ou à la rupture de la relation entre un enfant et tout ou partie de sa famille : séparation des parents – même si nombre de ruptures conjugales, consensuelles, n'entraînent pas de rupture familiale – mais aussi hospitalisation de longue durée, placement de l'enfant, incarcération du parent ou de l'enfant), trouble psychique d'un parent ou d'un enfant, décès d'un membre de la famille, annonce de l'homosexualité d'un enfant... Or, la préservation du lien familial entre enfants et parents est, hors cas particuliers justifiés par l'intérêt supérieur de l'enfant, un droit internationalement reconnu :

- ◀ tant du point de vue de l'enfant, au titre de la convention internationale des droits de l'enfant ;
- ◀ que de celui du parent qui, même empêché par la situation qu'il vit (séparation conflictuelle, incarcération, hospitalisation,...), reste dans la très large majorité des cas titulaire de l'autorité parentale et doit pouvoir exercer son droit à la vie privée et familiale au titre de la convention européenne de sauvegarde des droits humains et des libertés fondamentales.

Les acteurs du soutien à la parentalité comptent parmi ceux qui facilitent l'exercice de ces droits, par un accompagnement adapté à la situation familiale, sociale et à l'âge de

l'enfant, ce quel que soit le contexte – volonté partagée des membres de la famille ou injonction judiciaire.

L'essentiel de la démarche consiste à travailler avec l'enfant et le parent cette possibilité de rencontre, d'explorer différemment ce qui, à un moment donné, est un frein à la relation entre l'enfant et l'un de ses parents et d'exprimer leur libre choix.

Ces actions d'accompagnement des familles sont très importantes dans la préservation des liens familiaux dans la mesure où les conditions de vie peuvent jouer un rôle majeur dans le maintien du lien (taille et qualité du logement, possibilités de déplacement des membres de la famille). Certains acteurs proposent un accompagnement des familles leur permettant de mieux identifier ces freins pour proposer la solution la plus adéquate.

II. Exemples de pratiques inspirantes

Groupes de parole d'enfants de parents séparés

Ces groupes de paroles permettent aux enfants d'échanger dans un lieu neutre, sécurisé, confidentiel et de parole libre. Afin d'accompagner au mieux les familles dont les parents sont séparés ou en instance de séparation, l'Udaf de Corrèze soutient la mise en place de groupes de paroles d'enfants et d'échanges enfants-parents. Ces groupes de parole se déroulent en trois temps :

- ◀ une réunion d'information en direction des parents ;
- ◀ trois ateliers de deux heures avec les enfants ou adolescents ;
- ◀ une rencontre d'échange parents/enfants ou adolescents et un entretien individuel avec les parents.

Ces groupes permettent aux enfants d'identifier, comprendre, exprimer les sentiments et problèmes vécus durant et après la séparation, ou la recomposition ; de vivre et d'exprimer certaines émotions ; de briser l'isolement ; d'explorer des solutions d'enfants avec d'autres enfants ; de sensibiliser les parents aux besoins et intérêts de leurs enfants dans un contexte de coparentalité ; de sensibiliser les parents à la réalité de leurs enfants et adapter, s'il y a lieu, le partage des responsabilités parentales et financières.

Des actions pour maintenir les liens entre les parents détenus et leurs enfants

La fédération des relais enfants-parents (FREP) coordonne diverses actions d'aide aux relations entre l'enfant et son parent détenu :

- ◀ l'animation d'espaces de rencontres médiatisées ;
- ◀ les accompagnements d'enfants au parloir lorsque les visites ne sont pas assurées par l'autre parent, du fait soit d'un éloignement entre le domicile et le lieu d'incarcération, soit de l'absence de visite de l'autre parent ;
- ◀ l'animation d'espaces-enfants par des éducateurs, afin que les visites des enfants se déroulent dans un environnement plus agréable et moins anxiogène que le parloir traditionnel ;
- ◀ des ateliers regroupant des mères détenues dans lesquels sont créés, par exemple, des objets destinés à leurs enfants ;
- ◀ des groupes de parole sur la parentalité, au cours desquels les pères incarcérés peuvent exprimer leurs difficultés à définir le rôle qu'ils conservent – ou souhaitent conserver – auprès de leur enfant.

Le conseil conjugal et familial

Dotés d'une formation qualifiante, les conseillers conjugaux et familiaux mettent en œuvre différents types de compétences. Ils offrent un accueil, une écoute, un accompagnement des jeunes, des hommes et des femmes dans toutes les étapes de leur vie affective, relationnelle et sexuelle, et contribuent à l'amélioration des relations interpersonnelles et notamment familiales.

Les conseillers conjugaux et familiaux œuvrent tant à la prévention des conflits, qu'à leur accompagnement, en permettant aux personnes reçues de traverser une situation de crise, en les aidant à prendre conscience de ce qui est en train de se jouer et où ils se situent dans ce qu'elles vivent.

A l'interface des politiques de soutien à la parentalité et de santé sexuelle, les différentes compétences des conseillers conjugaux et familiaux les mettent en capacité de d'écouter, de repérer, et de proposer un accompagnement de la personne, du couple ou de la famille en situation de crise ou de vulnérabilité ou de les orienter vers les dispositifs les plus adaptés à leur besoin.

III. Conditions de réussite

Parmi les diverses situations pouvant amener à des ruptures de lien familial, la question des séparations conjugales conflictuelles est aujourd'hui bien identifiée ; par conséquent, une offre cohérente d'accompagnement (médiation familiale, espaces de rencontre, offres de services de l'ARIPA à travers notamment les séances d'information « Etre parents après la séparation » ...) existe, et son développement puis sa consolidation doivent être poursuivis.

A l'inverse, un travail de sensibilisation reste largement à mener concernant les autres situations susceptibles de mettre en péril la qualité du lien familial (incarcération, deuil

familial, hospitalisation, perte de domicile des ou d'un des parents, ...) ; parallèlement, et pour répondre à ces besoins aujourd'hui insuffisamment pourvus, des formes d'actions plus récentes mériteraient d'être encouragées et développées : mise à disposition de logements partagés pour permettre aux parents « non-hébergeant » de recevoir leurs enfants en vacances ou en week-end, groupes d'entraide de parents séparés ou groupe de parole d'enfants de parents séparés...

Dans le cas particulier des dispositifs existants au sein des établissements pénitentiaires pour maintenir les liens entre parents enfants (unités de vie familiales, groupes de paroles sur la parentalité,...), s'ajoute au besoin de promotion du dispositif auprès des parties-prenantes celui d'un accompagnement des personnes détenues et de leur famille vers ces dispositif, pour lequel divers freins au recours peuvent exister (jours d'ouverture peu compatibles avec les contraintes des familles, éloignement géographique de certains établissement pénitentiaires, coût des visites).

Enfin, nombre des acteurs du soutien à la parentalité qui œuvrent pour prévenir la rupture de liens familiaux sont confrontés à des difficultés en termes de :

- ◀ pérennisation de leurs structures et actions, compte-tenu d'une part d'un désengagement des financeurs locaux pour certains dispositifs, d'autre part d'une absence de visibilité pluriannuelle sur les financements nationaux ;
- ◀ capacité d'innovation et d'expérimentation, avec des actions pour lesquelles la compatibilité avec les critères d'octroi de financements publics n'est actuellement pas toujours aisée.

IV. Perspectives de travail pour les parties prenantes

1

Identifier et prendre en compte l'ensemble des facteurs et des situations pouvant déclencher des ruptures dans les relations familiales pour mieux les prévenir.

2

S'assurer que les modalités de financement des structures leur permettent :

- ◀ de pérenniser leur activité (par un financement pluriannuel par exemple) ;
- ◀ d'accueillir toutes les familles, qu'elles soient orientées par la voie judiciaire ou venues par leur propre volonté et quels que soient leurs besoins spécifiques (accessibilité aux personnes en situation de handicap par exemple) ;
- ◀ de proposer des expérimentations et actions innovantes et / ou hybrides.

3

Soutenir la mise en contact entre enfants et parents détenus et aider au maintien des liens familiaux par :

- ◀ la sensibilisation de tous les acteurs du milieu pénitentiaire à l'importance de la préservation des liens familiaux ;
- ◀ le développement des espaces adaptés aux enfants équipés de jeux ;
- ◀ le développement d'activités ou des groupes de parole permettant aux personnes détenues de mieux investir leur parentalité ;
- ◀ le développement de services de garde de l'enfant dans les lieux accueillants les familles, pour permettre au(x) parent(s) d'échanger entre adultes de sujets qui ne peuvent être évoqués en sa présence ;
- ◀ Le développement d'actions d'accompagnement des familles concernées, en s'appuyant notamment sur les partenaires associatifs.

4

Développer la formation et l'accompagnement des professionnels travaillant avec les familles concernées par les ruptures de liens, en particulier sur les questions relatives aux refus des enfants de rencontrer leurs parents ; dans ce cadre, pourrait être proposé un module sur les violences faites aux femmes et les violences intrafamiliales, en vue de favoriser le repérage de telles situations.

Parentalité et handicap : enjeux et besoins spécifiques à prendre en compte par l'ensemble des acteurs

Les familles peuvent être confrontées au handicap de différentes façons ; le handicap peut toucher l' (les) enfant(s), le(s) parent(s), ou à la fois enfant(s) et parent(s).

Reconnaître et valoriser les compétences parentales

Le parent confronté au handicap (le sien ou celui de son enfant) est trop souvent perçu comme représentant un risque potentiel pour son enfant plutôt que comme une ressource essentielle à son bon développement. Parce que la reconnaissance des compétences parentales fait partie des valeurs fondamentales du soutien à la parentalité, ce secteur doit contribuer à valoriser l'expertise spécifique développée par les parents confrontés au handicap.

Accompagner les familles concernées par le handicap dans leurs besoins spécifiques

Les parents d'enfants en situation de handicap éprouvent souvent des difficultés à s'inscrire dans des actions de soutien à la parentalité car ils définissent principalement leur parentalité vis-à-vis des besoins propres à la situation de leur enfant. Les parents confrontés au handicap ont donc des préoccupations spécifiques auxquelles les acteurs du soutien à la parentalité peuvent contribuer à répondre. Plusieurs axes de travail doivent mobiliser les différentes parties prenantes pour mieux accompagner ces familles.

- ▶ Favoriser l'accès à une guidance pré-conceptionnelle adaptée, en améliorant le partenariat entre acteurs de la santé, ceux du handicap et ceux de la parentalité ; cela peut par exemple passer par une communication systématique des MDPH quant à l'existence de cette consultation pré-conceptionnelle.
- ▶ Améliorer l'accompagnement des familles concernées par l'annonce d'un diagnostic de handicap en renforçant les liens entre les acteurs de la santé et les acteurs du soutien à la parentalité pouvant assurer un soutien psychologique et social, en relation avec les associations de familles confrontées au handicap.
- ▶ Améliorer l'accès aux aides techniques et matériels de puériculture adaptés au handicap du parent ou de l'enfant, en améliorant l'information des familles sur l'existence de ces matériels et les adaptations nécessaires à leur situation, et en améliorant leur accessibilité financière.

- ◀ Développer des possibilités d'accompagnement à la parentalité adapté et d'aide humaine à l'éducation, tout au long de la vie de l'enfant si nécessaire. Cela peut passer par la présentation systématique des offres de soutien aux parents, par le développement de pair-aidance entre familles et par une amélioration de l'accessibilité financière des aides à la parentalité.
- ◀ Améliorer l'accompagnement psychologique des parents et son accessibilité financière.
- ◀ Soutenir l'émergence de formations spécifiques pour les parents lors de la survenue du handicap de l'enfant.

Assurer l'accès universel au soutien à la parentalité

Au-delà des besoins spécifiques que peut avoir une famille du fait d'un handicap (type de handicap, un ou plusieurs membres touchés, etc), elle partage les besoins et les questions communes à toutes les familles. C'est pour cela que les acteurs du soutien à la parentalité doivent veiller à l'accès universel aux structures, actions et informations touchant à l'accompagnement parental.

CHAPITRE 7 :

Favoriser le soutien par les pairs

Aider les parents à s'entraider, pour prévenir les situations d'isolement parental génératrices de multiples risques.

- ◀ Comment trouver conseil et soutien auprès d'autres parents ayant vécu ou vivant une situation similaire à la mienne ?
- ◀ Comment faire bénéficier d'autres parents de mon expérience pour les soutenir et les conseiller dans l'éducation de leurs enfants ?



46

I. Définition et principes d'actions

La reconnaissance du parent comme premier éducateur de l'enfant, le respect des places, statuts et rôles des parents d'une part, de l'accompagnant professionnel ou non d'autre part, comme la dimension participative caractérisent l'ensemble des démarches de soutien à la parentalité. Parmi elles, certaines actions proposent à des parents accompagnés d'être actifs dans le dispositif dont ils bénéficient ou encore de celui dont bénéficient d'autres parents, dans une logique de co-construction et d'alliance.

La participation des parents peut prendre différentes formes : choisir la thématique d'un groupe d'échange, organiser l'ensemble d'un groupe et l'animer seul, assurer le parrainage d'un enfant, s'impliquer dans la vie d'une structure (crèche parentale, par exemple). A l'école, la participation des parents peut également prendre la forme d'une implication en tant que parents élus, représentants les autres parents¹⁷. La participation des parents peut aussi évoluer : dans un premier temps, les parents peuvent rester en retrait, puis s'impliquer uniquement une fois qu'ils ont eux-mêmes bénéficié de l'action - c'est pourquoi, même si cette participation active ne peut se décréter, elle doit être toujours recherchée.

¹⁷ La semaine de la démocratie scolaire, qui se déroule la sixième semaine suivant la rentrée scolaire, a été créée afin que chacun prenne conscience que la participation des parents d'élèves aux instances des écoles et des établissements est souhaitée et encouragée.

En miroir, l'accompagnant est là, parfois en retrait, parfois totalement impliqué, tant en actions collectives qu'individuelles, pour encourager, respecter et s'adapter à cette participation. Lorsqu'il est professionnel (psychologues, éducateurs, référents famille, conseillers conjugaux et familiaux, médiateurs,...), l'accompagnant met en œuvre ses compétences en observation, évaluation dans les champs psychologique, sanitaire, social, éducatif. En tout état de cause, la présence d'un professionnel est indispensable en cas de difficultés rencontrées par le parent porteur de projets.

II. Exemples de pratiques inspirantes

Sur les territoires, il existe une multitude d'actions de soutien à la parentalité s'inscrivant dans une logique d'accompagnement par et avec les parents, comme en témoignent les exemples suivants.

Les universités populaires des parents (UPP)

Ce sont des actions portées par des collectifs de parents qui mènent une recherche sur un thème de leur choix lié à la parentalité avec l'aide d'un universitaire. Ces actions permettent à des parents, la plupart sans diplôme, de mener une recherche avec une méthode scientifique. Cette recherche permet de révéler leur savoir individuel et collectif pour en faire un outil de leur reconnaissance dans le territoire. Les parents se servent des résultats de leurs recherches pour lancer des forums, des débats, proposer des partenariats avec les institutions. Pour beaucoup de parents impliqués, les UPP jouent un rôle déterminant de revalorisation, de reprise de confiance en soi, de fierté et de dignité dans la mesure où cette action leur permet de produire des savoirs utiles à l'ensemble de la communauté (autres parents, mais aussi acteurs des politiques familiales).

47

Le parrainage de proximité

La parrainage de proximité favorise la construction d'un lien affectif entre un enfant et un parrain ou une marraine bénévole. Construit en plein accord avec les parents, il prend la forme de temps partagés entre le parrain et l'enfant, mais également d'échanges avec l'ensemble de la famille. Il est mis en place dans l'intérêt de l'enfant à la demande des parents, qui peuvent à cette occasion bénéficier d'un soutien individuel bienveillant.

Réinventer la solidarité interfamiliale grâce à l'approche collaborative : le projet « Happy village » à Grenoble (réseau d'entraide locale entre familles)

Ce projet est actuellement incubé par la Cité des Familles à Grenoble et soutenu notamment par la branche famille. Il s'agit d'une structure visant à promouvoir et accompagner le développement des services de soutien aux parents en Isère. « Happy village » est une plate-forme web qui permet à chaque parent de manifester, en un « clic », sa disponibilité pour une interaction du quotidien impliquant des enfants (ex/ faire jouer les enfants, les aider à faire leurs devoirs, se retrouver au parc etc). Sur le modèle de site internet collaboratifs, cette plate-forme vise notamment à développer l'entraide mutuelle entre parents ; « Sortir des murs » et de la logique « service » pour aller au-

devant des parents et de leurs besoins ; favoriser une mixité sociale et culturelle accrue en mettant en relation des parents de tous réseaux ; prévenir la rupture du lien familial par un allègement du poids psychologique et matériel de la prise en charge de leurs enfants

III. Conditions de réussite

Pour émerger, les actions d'accompagnement des parents par et avec leurs pairs doivent d'abord s'inscrire dans le cadre de structures ancrées dans leur territoires. A cette fin, les modalités de financement doivent pouvoir assurer une pérennité, gage de leur adéquation aux besoins locaux, de leur qualité et de leur efficacité. Elles doivent également être en mesure de venir soutenir des projets portés par les parents eux-mêmes (et non par une structure) et d'ampleur variable, parfois modeste notamment dans la phase de démarrage.

Accompagner des parents pour favoriser leur participation exige aussi d'avoir bénéficié d'une formation pour adopter une posture adéquate, propre à leur permettre de se sentir acteurs de leur démarche, et de prendre ou de renforcer leur confiance en leurs compétences parentales, notamment par le moyen d'une écoute active et respectueuse.

Le développement de projets d'accompagnement par et avec les parents suppose que ceux-ci en aient la possibilité matérielle, par exemple en termes de garde d'enfants ou de transport. Il est donc essentiel que l'engagement des accompagnants, notamment lorsqu'ils sont bénévoles, puisse être reconnu, facilité et valorisé.

IV. Perspectives de travail pour les parties-prenantes

1 Offrir des modalités de financements à même d'assurer un soutien durable, de préférence pluriannuel, aux structures porteuses.

2 Permettre que des micro-projets portés par des groupes de familles (groupes de parents, groupes de fratéries...) puissent être soutenus financièrement, avec des contraintes administratives légères.

3 Donner aux porteurs de projets les moyens de proposer des solutions aux parents dont la participation aux actions peut être compromise pour des raisons d'ordre pratique telles que frais de garde d'enfants, frais de déplacements, ...

4 Former les accompagnants, en cohérence avec leur niveau d'intervention et de qualification et quel que soit leur statut :

- ◀ à adopter dans leurs actions une posture appropriée,
- ◀ aux méthodes de développement du pouvoir d'agir des personnes,
- ◀ à l'accompagnement des collectifs et réseaux de parents,
- ◀ aux logiques de développement social local,
- ◀ au portage de projet.

En complément de ces formations, les accompagnants professionnels doivent se voir donnée la possibilité de recourir à l'analyse de la pratique et à la supervision.

5 Soutenir les bénévoles impliqués dans l'animation des actions de soutien à la parentalité pour qu'ils puissent bénéficier d'une reconnaissance des compétences acquises à cette occasion, par exemple via le compte d'engagement citoyen.

6 Elaborer des outils d'évaluation, spécifiques et adaptés à l'accompagnement par et avec les parents, ciblant particulièrement les résultats obtenus en matière de participation, d'engagement, de création de solidarités locales.

CHAPITRE 8 :

Améliorer l'information des familles

Aider les parents à s'orienter dans l'offre de services et d'informations mise à leur disposition pour qu'ils puissent en tirer le meilleur parti.

- ◀ Comment puis-je accéder aux offres d'accompagnement à la parentalité proposées autour de chez moi ?
- ◀ Où puis-je trouver une information fiable et complète les qui me préoccupent en tant que parent (santé, scolarité, vie affective et relationnelle de l'enfant, etc) ?

I. Définition et principes d'actions



Pour que l'action publique en matière de soutien à la parentalité soit pleinement efficace, les familles doivent être informées :

- ◀ d'une part, des possibilités d'accompagnement (droits et services, notamment) qui leur sont offertes, près de chez elles ou de leur lieu de travail ;
- ◀ d'autre part, des ressources mises à leur disposition, notamment en ligne, en lesquelles elles peuvent avoir confiance, sur l'ensemble des questions qui constituent pour elles des sujets de préoccupation quotidiens (développement, santé, scolarité, vie affective et relationnelle,...).

Pour les acteurs du soutien à la parentalité, l'information des parents constitue un double enjeu :

- ◀ se rendre visibles auprès d'eux, et prévenir ainsi le non-recours à l'offre qu'ils leur proposent ;
- ◀ une fois le contact établi, les orienter si nécessaire vers le dispositif ou les ressources les plus adaptés à leur besoin.

Les contenus apportant des réponses aux parents existent déjà largement ; ils sont toutefois foisonnants, dispersés, et de statut ou de pertinence parfois incertains. De ce fait, toutes les familles n'y ont pas également accès : les familles les plus vulnérables sont bien souvent celles qui ont le plus de difficultés à s'informer. Il s'agit pourtant souvent de celles pour lesquelles l'accès aux ressources et services contribuant au soutien à la parentalité apporteraient le plus de bénéfices, tant du point de vue de la lutte contre les inégalités éducatives ou les inégalités sociales de santé que de celui de l'insertion des parents par exemple.

II. Exemples de pratiques inspirantes

Inter service parents¹⁸, un service téléphonique pour informer les parents

Service généraliste de soutien à la parentalité, déployé dans le réseau des écoles des parents et des éducateurs, le plateau de téléphonie sociale Inter service parents joue un rôle de prévention auprès des familles depuis 1971.

Inter Services Parents permet de guider, d'informer et d'accompagner les parents tout au long de leur parcours parental, à tous les âges de la vie en matière sociale, éducative, scolaire et juridique. Il oriente également les familles vers les structures adéquates avant que les difficultés s'amplifient.

PédaGoJeux, un outil pour informer parents et professionnels sur les jeux vidéo

PédaGoJeux, animé par l'UNAF, est un collectif multi-acteurs regroupant outre l'UNAF, la DGCS, Internet sans crainte, le Syndicat des Editeurs de logiciels de loisirs, Jeux online, Action innocence Monaco et l'ASNAV. Son objectif est d'accompagner les parents et les médiateurs éducatifs à mieux connaître et comprendre l'univers des jeux vidéo, et à disposer de conseils pour accompagner la pratique vidéo-ludique des enfants et adolescents.

Un site Internet pionnier des sites d'information et de sensibilisation à l'univers du jeu vidéo, pedagojeux.fr, aborde l'ensemble des sujets relatifs aux jeux vidéo et publie des conseils pratiques à toute personne ayant un rôle éducatif. PédaGoJeux mène également des actions de terrain, seul ou en partenariat : depuis 2014, PédaGoJeux a ainsi créé les « [Ambassadeurs PédaGoJeux](#) », un réseau de partenaires (réseaux associatifs, collectivités territoriales, établissements scolaires, etc) investis dans la prévention et la sensibilisation autour du jeu vidéo.

51

III. Conditions de réussite

Dans sa forme, l'information délivrée aux familles doit être accessible, c'est-à-dire à la fois visible, claire, et adaptée aux capacités, difficultés, handicaps et préférences de chaque parent. La conception et l'accessibilité universelle des informations dans les modes de support et de diffusion doit être respectée.

Parce que l'information dite « institutionnelle » souffre à l'heure actuelle d'une forme de dispersion entre de nombreux contenus (Internet, brochures, carnets,...) réalisés indépendamment les uns des autres, un annuaire centralisant les ressources publiques et plus généralement l'ensemble des ressources de confiance est un enjeu important.

A cette fin, le site mon-enfant.fr de la branche Famille, qui se donne pour objectif de rassembler l'information utile aux familles, est un levier essentiel, qui devra conforter son rôle de porte d'entrée vers des ressources, sites ou offres dont le sérieux est attesté par l'ensemble des pouvoirs publics.

18 Inter Service parents est une marque déposée

Si un tel outil d'information numérique centralisé est nécessaire, il ne saurait être considéré comme suffisant pour plusieurs raisons :

- ◀ parce que l'information constitue une première forme d'accompagnement, les parents en recherche de soutien apprécient souvent que la recherche d'informations sur ces questions intimes s'appuie sur un moment d'échange personnalisé, en face à face ou par téléphone ;
- ◀ parce que certains parents, notamment parmi les plus vulnérables, ont des difficultés à utiliser ces outils, que ce soit en raison de leur éloignement du numérique, du fait d'une maîtrise insuffisante du français, d'une situation de handicap ou parce qu'ils sont en situation d'illettrisme.

De ce fait, et en complément de l'accompagnement proposé par ailleurs vers l'appropriation des outils numériques en général, la poursuite ou le développement d'actions d'information de proximité, là où se trouvent les parents (le matin et le soir, le mercredi après-midi voire le samedi matin, dans les modes d'accueil du jeune enfant et dans les écoles, en journée dans les entreprises) apparaît indispensable.

Sur le fond, l'information délivrée aux familles doit concilier trois impératifs :

- ◀ d'abord, être exhaustive : des éléments sur tous les sujets de préoccupation ainsi que l'ensemble des offres existantes doivent pouvoir être portés à la connaissance des parents en recherche d'accompagnement ;
- ◀ ensuite, se refuser à un discours normatif ou injonctif : il n'est pas aisé d'être parent, il y a de nombreuses façons d'assumer cette responsabilité, et l'information délivrée doit le reconnaître ;
- ◀ enfin, être fiable : la valeur ajoutée de l'action publique en matière de soutien à la parentalité est, par une information objective, équilibrée et respectueuse des préférences de chacun dès lors qu'elles sont compatibles avec l'intérêt de l'enfant, d'aider les parents à faire en conscience les choix qui leur reviennent en tant que premiers éducateurs de leur enfant.

Par ailleurs, et parce que les acteurs de proximité en lien quotidien avec les parents jouent un rôle essentiel pour les orienter au sein des offres qui leur sont proposées, leur bonne coordination *via* une mise en réseau organisée et efficace est incontournable ; les comités et schémas départementaux des services aux familles, qui ont repris depuis 2015 les missions dévolues aux comités départementaux du soutien à la parentalité, en sont l'instrument adéquat. Au-delà de la coordination stratégique des actions d'accompagnement à la parentalité, l'animation de terrain doit aussi permettre de faire vivre une dynamique entre les acteurs. C'est cette mission d'animation au quotidien, qui permet d'obtenir une information à jour, géolocalisée et la plus complète possible.

IV. Perspectives de travail pour les parties prenantes

- 1 Améliorer l'accessibilité aux offres et ressources de soutien à la parentalité en proposant sur Internet :
 - ◀ un annuaire exhaustif et géolocalisé de l'ensemble des actions d'accompagnement des parents, permettant également une entrée par situation / besoins et plus généralement tout outil susceptible de guider les parents dans leur recherche (*chatbot*, par exemple) ;
 - ◀ un recensement des ressources (guides, brochures, sites internet de référence, vidéos...) de confiance concernant les sujets de préoccupation quotidiens des parents, dont la fiabilité aura été attestée par l'ensemble des pouvoirs publics concernés ;
 - ◀ la mise en place prochaine d'une nouvelle version du site de la Cnaf mon-enfant.fr donne l'occasion de concrétiser rapidement cette ambition.
- 2 Renforcer ou le cas échéant construire des actions d'information de proximité, là où se trouvent les parents, en partenariat avec les acteurs concernés (le matin et le soir, le mercredi après-midi voire le samedi matin dans les modes d'accueil du jeune enfant et dans les écoles, collège, lycée, en journée dans les entreprises). Les référents familles des centres sociaux pourraient également être davantage mobilisés pour veiller à cette diffusion de l'information
- 3 Veiller à l'accessibilité de l'information aux différents types de handicap ou aux personnes en difficulté avec les savoirs de base
- 4 Faciliter l'utilisation de tous les leviers de communication (réseaux sociaux, listes de diffusion mails, Caf, école, accueils de loisirs, centres sociaux...) pour mobiliser les parents sans négliger les outils adaptés aux parents en situation d'illettrisme ou porteurs d'un handicap sensoriel ;
- 5 Traiter la question de l'information des familles dans le cadre des comités et schémas départementaux des services aux familles :
 - ◀ en faisant de l'amélioration de l'information des familles du département quant à l'offre localement disponible de soutien à la parentalité un axe fort de chacun des schémas départementaux des services aux familles ;
 - ◀ en associant davantage les employeurs ou leurs représentants aux comités départementaux des services aux familles en vue de faire des entreprises un levier d'information en la matière ;
 - ◀ en donnant les moyens aux animateurs et aux référents territoriaux de la politique de la parentalité d'assurer la remontée d'informations à jour et géolocalisées.

Parentalité en outre-mer : Enjeux transversaux et besoins spécifiques des familles et des territoires à prendre en compte par l'ensemble des acteurs

Chaque territoire d'Outre-mer a des spécificités démographiques, culturelles et sociales propres, qui ne sont pas généralisables à l'ensemble des territoires ultra-marins. Cependant, les spécificités sociales ou culturelles relative aux familles, qu'elles soient partagées entre plusieurs territoires ou spécifiques à certains d'entre eux, doivent amener les acteurs du soutien à la parentalité à mener une réflexion particulière pour permettre aux dispositifs d'accompagnement de répondre au mieux aux besoins locaux et d'adapter leurs modalités d'actions en fonction des ressources présentes sur les territoires.

Des définitions de la famille et des liens de parenté qui peuvent différer de celles communément admises en métropole

Les Outre-mer se caractérisent par des parentalités plurielles qui peuvent prendre des formes différentes de celles majoritairement reconnues en métropole pour des raisons historiques ou de diversité culturelle ou ethnique. Les formes et structures familiales sont diverses : monoparentales, maritales, pluri parentales... Qu'il s'agisse des populations bushinenguées (Noirs Marrons) et amérindiennes de Guyane vivant par exemple en familles élargies, de certaines pratiques traditionnelles comme le « confiage » (notamment en Guyane, Polynésie Française¹⁹) afin de pouvoir offrir à l'enfant ou aux jeunes un avenir meilleur, il existe des situations familiales dans lesquelles les personnes procurant les soins parentaux quotidiens diffèrent des parents biologiques. Ces parentalités plurielles doivent être prises en compte par les accompagnants pour apporter une réponse adaptée aux besoins des familles.

54

19 En Polynésie française, le *fa'a'amu* consiste pour certaines femmes à confier leur(s) enfant(s) à d'autres familles proches (grands-parents, oncles et tantes, frères et sœurs), à des amis ou parfois à des personnes étrangères à la famille, qui deviennent les parents nourriciers. Il n'y a jamais de méconnaissance des parents biologiques et les contacts entre les deux familles sont toujours maintenus.

Les spécificités partagées par l'ensemble des territoires ultra-marins en comparaison de la métropole

Les familles ultramarines présentent des différences notables avec les familles métropolitaines. On trouve ainsi sur l'ensemble des DOM, un taux de familles monoparentales plus élevé, des familles en situation de précarité plus nombreuses, un taux d'illettrisme particulièrement élevé²⁰ et un décrochage scolaire plus important qu'en métropole.

Des enjeux spécifiques à certains territoires

Les politiques locales de soutien à la parentalité doivent, dans certains DOM, répondre à des besoins spécifiques ou s'adapter à des réalités familiales très différentes de celles de la métropole. Il peut s'agir du nombre de grossesses précoces très élevé en Guyane et à La Réunion²¹, du faible taux de scolarisation à Mayotte²² et en Guyane²³, de la problématique des enfants et des jeunes parfois déracinés de leur famille en Guyane²⁴.

Pour chacune de ces problématiques sociales qui impactent profondément la vie des familles, l'accompagnement à la parentalité le plus précoce possible (y compris en anténatal, voire en antéconceptionnel) constitue un levier de prévention très important sur les champs de la santé physique, de la santé mentale, de la lutte contre la pauvreté, de la réussite éducative...

20 Etude du ministère de l'éducation nationale, 2012

21 La Guyane et La Réunion se distinguent par une fécondité plus précoce et une proportion de jeunes mères très supérieure à la moyenne nationale. On estime qu'une femme sur quatre née à La Réunion ou en Guyane a son premier enfant avant 20 ans. D'après la CAF, la Guyane a un taux de 10 % de grossesses précoces contre 2 % en hexagone. Près de 30% des 16-25 ans en Guyane ont déjà eu au moins un enfant et près de 23% l'ont eu lorsqu'ils étaient mineur.

22 Mayotte, le département le plus jeune de France, INSEE, 2014

23 Schéma territorial des services aux familles de Guyane 2016-2019

24 Dans certains territoires de l'Intérieur et de l'ouest Guyanais, l'école obligatoire, souvent distante à plusieurs heures de transport des foyers, entraîne le départ précoce d'enfants (parfois dès 10 ans) de leur noyau familial et prive les adolescents de «l'apprentissage de la vie» en famille car ils ne rentrent que pendant les vacances. L'éloignement familial, les différences socioculturelles et linguistiques, l'absence d'accueil collectif urbain et les difficultés scolaires provoquent parfois l'échec scolaire de ces jeunes qui sont contraints de retourner dans leurs familles.

Pour mieux répondre aux besoins des familles des territoires d'Outre-mer, plusieurs pistes de travail mobiliseront les acteurs :

- ▶ **Améliorer la connaissance des besoins des familles dans les territoires d'outre-mer**, par exemple en mutualisant les informations relatives à la petite enfance et aux différentes formes de parentalités, en développant les études et les recherches...
- ▶ **Développer des possibilités d'accompagnement répondant aux besoins spécifiques identifiés sur certains territoires** : prévenir et accompagner les grossesses des jeunes filles, maintenir les très jeunes mères dans le système scolaire, favoriser l'insertion de ces très jeunes mères...
- ▶ **Aller vers les parents, notamment ceux se situant dans les territoires les plus isolés**
- ▶ **Accompagner les parents les plus éloignés de la culture scolaire** dans la socialisation de leurs enfants dès le plus jeune âge, notamment dans le cadre de la préscolarisation de leur enfant, pour renforcer l'égalité des chances
- ▶ Développer la complémentarité entre l'éducation formelle et informelle ainsi que les espaces de coéducation (parents, associations, écoles)

ANNEXES

ANNEXE 1 :

Avis du Comité national de soutien à la parentalité relatif aux définitions de la parentalité et du soutien à la parentalité – 20 décembre 2012

Définition de la parentalité validée par le Conseil National de soutien à la parentalité le 10 novembre 2011

La parentalité désigne l'ensemble des façons d'être et de vivre le fait d'être parent. C'est un processus qui conjugue les différentes dimensions de la fonction parentale, matérielle, psychologique, morale, culturelle, sociale. Elle qualifie le lien entre un adulte et un enfant, quelle que soit la structure familiale dans laquelle il s'inscrit, dans le but d'assurer le soin, le développement et l'éducation de l'enfant. Cette relation adulte/enfant suppose un ensemble de fonctions, de droits et d'obligations (morales, matérielles, juridiques, éducatives, culturelles) exercés dans l'intérêt supérieur de l'enfant en vertu d'un lien prévu par le droit (autorité parentale). Elle s'inscrit dans l'environnement social et éducatif où vivent la famille et l'enfant.

58

Les éléments constitutifs du soutien à la parentalité sont les suivants :

Principes fondamentaux

- ◀ La reconnaissance du parent, comme premier éducateur de l'enfant
- ◀ universalisme : les dispositifs et les actions de soutien à la parentalité s'adressent à l'ensemble des parents ;
- ◀ ouverture à la diversité des modes d'organisation et des configurations familiales, des cultures, des caractéristiques socio-économiques, dans le respect des droits de l'enfant et dans le cadre de la loi ;
- ◀ prise en compte du principe d'égalité homme/femme dans l'exercice de la parentalité ;
- ◀ respect des places, statuts, et rôles de chacun : parents, professionnels, bénévoles ;

Objectifs spécifiques

- ◀ les dispositifs s'adressent avant tout aux parents ;
- ◀ les actions visent explicitement à améliorer le bien-être de l'enfant et/ou des parents ;

- ◀ les programmes cherchent à agir sur les « compétences parentales ».

Démarche

- ◀ démarche participative : il ne s'agit pas « d'avoir un projet à la place des parents » mais d'organiser des rencontres, de fournir des cadres (à la fois souples et structurants) permettant aux parents d'élaborer leurs points de repères éducatifs et enfin de soutenir des initiatives parentales ;
- ◀ non interventionniste, basée sur une participation volontaire de la part des parents ou qui recherche systématiquement l'accord ou l'adhésion des parents ;
- ◀ valorisation des compétences parentales ;
- ◀ pas de visée thérapeutique (il ne s'agit pas de guidance parentale) ;
- ◀ les intervenants ne sont pas dans une posture d'experts mais d'accueillants, de tiers neutre, de facilitateur dans les échanges.

Cette démarche s'appuie sur ou s'accompagne d'une évolution des représentations à l'égard des parents, de la part des intervenants, professionnels comme bénévoles, et de leurs pratiques.

Effets attendus

- ◀ amélioration du bien-être de l'enfant et /ou des parents ;
- ◀ réassurance des parents dans leur environnement familial et social, renforcement de la confiance des parents dans leurs compétences parentales ;
- ◀ meilleure communication entre les parents et les enfants.

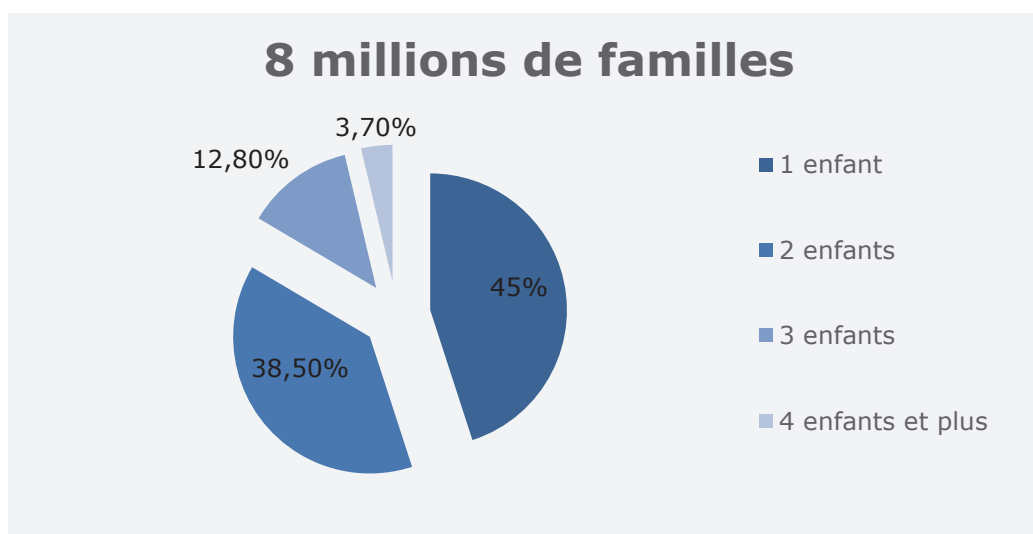
59

En conclusion, les membres du CNSP soulignent que le soutien à la parentalité recouvre un ensemble de dispositifs dont le noyau dur appartient à la politique familiale et en constitue le troisième pilier, à côté des prestations monétaires et de l'offre de service d'accueil, ce qui demande d'en améliorer la connaissance et l'appropriation par toutes les familles. Du fait du caractère multi-dimensionnel de la parentalité, le soutien à la parentalité doit s'articuler avec des actions relevant des domaines spécifiques qui s'y rattachent par l'une ou l'autre de leurs caractéristiques.

ANNEXE 2 :

Chiffres-clés de la politique de soutien à la parentalité

La diversité des familles en France



Source, INSEE, 2013

60

- ◀ **1,76 millions de familles sont monoparentales et 2,8 millions d'enfants vivent en leur sein (INSEE, 2015)ⁱ.**
- ◀ **Un enfant sur dix vit dans une famille recomposée (INSEE, 2011).**
- ◀ 2,45 millions d'enfants français, soit près d'un enfant sur cinq, vivent dans des foyers dont le revenu se situe sous le seuil de pauvreté (Eurostat, 2013).
- ◀ **On estime à environ 15 000 le nombre d'enfants naissant handicapés chaque année (soit environ 2% des naissances).**
- ◀ Les femmes effectuent la majorité des tâches ménagères et parentales - respectivement 71% et 65 % (INSEE, 2010).

Les besoins d'accompagnement des parents (enquête de la CNAF, 2016)

- ◀ Plus de deux parents sur cinq jugent aujourd'hui difficile l'exercice de leur rôle ;
- ◀ Les tranches d'âge des 11-14 ans et des 15-17 ans sont perçues comme les plus difficiles par les parents ;
- ◀ **Les sujets de préoccupation les plus courants** sont (dans l'ordre d'importance) :
 - la santé des enfants (alimentation, sommeil, maladie...) dont 70% des parents se soucient beaucoup ;
 - leur scolarité (réussite, orientation, devoirs à la maison...) dont 68% des parents se soucient beaucoup ;
 - le comportement des enfants (politesse, fréquentations...), préoccupe 65 % des parents ;
 - les risques de violences verbales ou physiques (62 %) ;
 - la relation avec les enfants [communication, autorité et gestion des conflits (59 %)] ;
 - Les nouvelles technologies (Internet, téléphone portable, jeux vidéo) préoccupent fortement 39 % des parents.

Le soutien à la parentalité en chiffres

En 2016, **les actions des réseaux d'écoute d'appui et d'accompagnement à la parentalité (REAAP)** financées par le réseau des Caisses d'allocations familiales (CAF) ont mobilisé 946 100 participants et 448 500 familles différentes. Quatre actions sur dix ont touché des familles résidant en Quartier Politique de la Ville ou à proximité.

61

Le territoire français comptait **1 535 lieux d'accueil enfants-parents (LAEP)**.

20 989 mesures de médiation familiale ont eu lieu et ont bénéficié à 45 119 personnes.

Le territoire français comptait **205 espaces de rencontres** soutenus par la branche famille.

385 000 personnes dont 243 000 enfants ont bénéficié des dispositifs d'aides aux vacances familiales (AVF) et sociales (AVS) portées par le réseau des Caf.

Sur l'année scolaire 2016/2017, **les contrats locaux d'accompagnement à la scolarité** ont été portés par 2 856 structures et ont touché **173 558 enfants** (58 % des actions touchent principalement des familles qui résident dans les quartiers prioritaires de la politique de la ville)

En 2012, les services de protection maternelle et infantile comptaient 5 100 points fixes de consultation.

Plus **de 1 800 000 consultations infantiles** ont été menées par ces services et **700 000 enfants** ont bénéficié d'au moins une consultation.

Les services de PMI interviennent aussi largement avant la naissance (plus de 200 000 consultations pré et post-natale ont eu lieu auprès des mères et futures mères) et même

avant la conception avec une importante activité de planification familiale (avec plus de **700 000 consultations de planification et d'éducation familiale et plus de 200 000 entretiens de conseil conjugal et de planification** en 2012).

En 2016, les CAF et les conseils départementaux ont permis **aux services d'aide à domicile familles** d'intervenir auprès de plus de **109 000 familles**.

Nous remercions très chaleureusement les représentants des différentes administrations de l'Etat, ainsi que les collectivités territoriales, la branche famille les nombreuses associations qui ont participé aux travaux d'élaboration de cette stratégie nationale de soutien à la parentalité.

Les administrations et opérateurs de l'Etat : Commissariat Général à l'Egalité des Territoires, Direction Générale de la Santé, Direction Générale de l'Enseignement scolaire, Direction de la Jeunesse, de l'Education Populaire et de la Vie Associative, Direction des sports, Direction de l'Administration Pénitentiaire, Service de l'Accès au Droit et à la Justice et de l'Aide aux Victime et Direction des Affaires Civiles et de Sceau, Direction Générale des Outre-mer, Délégation Interministérielle à la Prévention et à la Lutte contre la Pauvreté des Enfants et des Jeunes (DILPEJ) et l'Agence Nationale de Lutte contre l'Illettrisme (ANLCI), **ainsi que les conseils consultatifs compétents** le Haut Conseil de la Famille de l'Enfance et de l'Âge (HCFEA et le Conseil National Consultatif des Personnes Handicapées (CNCPH).

La branche famille de la Sécurité Sociale : Caisse Nationale des Allocations Familiales (CNAF), Caisse Centrale de Mutualité Sociale Agricole (CCMSA)

Les représentants des collectivités territoriales : l'association des maires de France et des présidents d'intercommunalités (AMF), l'Assemblée des Départements de France (ADF)

Les associations : Association des collectifs parents, enfants, professionnels (ACEPP), Association de la fondation étudiante pour la ville (AFEV) Association nationale des maison des adolescents (ANMDA), Association nationale des points d'accueil écoute jeunes (ANPAEJ), associations de parrainage de proximité, Association pour la médiation familiale (APMF), ATD Quart-Monde, Collectif National de Liaison des Acteurs de la Prévention Spécialisée (CNLAPS), Centre national d'information sur les droits des femmes et des familles (CNIDFF), Familles rurales, Fédération des centres sociaux et socio-culturels de France, Fédération des familles monoparentales, fédérations de parents d'élèves (PEEP et FCPE), Fédération Française des Espaces de Rencontre (FFER), fédération nationale pour la médiation et les espaces familiaux (FENAMEF), Fédération Nationale des Ecole de parents et des Educateurs (FNEPE), les fédérations de l'aide à domicile familles (Adessadomicile, ADMR, FNAAFP/CSF et UNA), représentants des Etablissements d'Information et de Conseil Conjugal et Familial (EICCF), Ecole et Familles, Le Furet, collectif « Mille et un territoires pour la réussite éducative », Môm'artre, Observatoire de la Parentalité en Entreprise (OPE), Observatoire de la Parentalité et de l'Education Numérique (OPEN), Parents solos et Cie , Le Secours Catholique, le Secours Populaire Français, L'Union Nationale des Associations Familiales (UNAF), Vacances et Familles et Vacances Ouvertes.

Ainsi que tous les acteurs de terrains dont l'expertise a été mobilisée au cours des travaux.

DÉLÉGATION
INTERMINISTÉRIELLE
À LA PRÉVENTION ET
À LA LUTTE CONTRE
LA PAUVRETÉ
DES ENFANTS
ET DES JEUNES



**STRATÉGIE NATIONALE
DE PRÉVENTION ET DE LUTTE
CONTRE LA PAUVRETÉ**

**INVESTIR
DANS LES SOLIDARITÉS
POUR L'ÉMANCIPATION
DE TOUS**

#InvestirDansLesSolidarités

Dossier de presse

13 septembre 2018



FAIRE PLUS
POUR CEUX QUI
ONT MOINS.

AU FIL DE LA VIE, CE QUI VA CHANGER AVEC

CONSTATS

A l'entrée en CP,
il y a un écart de
**1000 mots
maîtrisés**
entre les enfants selon
l'origine sociale

Logement, alimentation, culture...
des centaines
de milliers d'enfants n'ont
**pas accès
à leurs droits
fondamentaux**

60 000
jeunes mineurs
entre 16 et 18 ans
ni en emploi,
ni en étude,
ni en formation

Séparation,
trop
basculer
la p
à
un év
fa

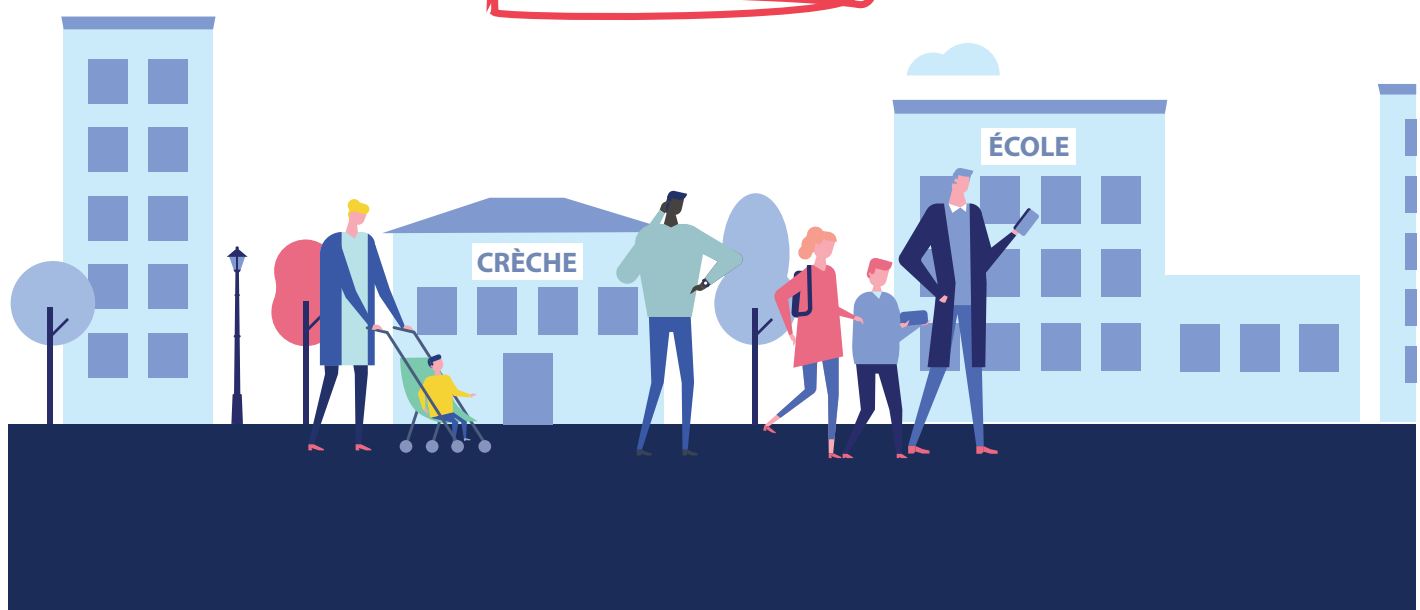
ACTIONS

**Rendre universel
l'accès aux crèches,
aux assistants
maternels et
à l'instruction
dès 3 ans**

**Adapter l'hébergement
et le logement pour
accueillir dignement
les familles avec enfants,
garantir un petit déjeuner
et un repas complet
et équilibré par jour,
renforcer l'accès aux biens
et services essentiels**

**Rendre obligatoire
la formation
jusqu'à 18 ans
afin que 100%
des jeunes
soient qualifiés
pour démarrer
dans la vie active
ou poursuivre des études**

**Agir avant
après
familiales
les di
les
d'appa
et renfor
de
à la p**



arrivée d'un enfant...
de personnes
ilent dans
pauvreté
après
vénement
amilial

Des bénéficiaires
de minima sociaux qui ne sont
pas
accompagnés
vers l'emploi

Trop de familles et de
travailleurs pauvres
méconnaissent
leurs droits

5,5 millions
de personnes,
dont les plus âgées,
souffrent
de l'isolement,
de nombreux territoires ruraux
sont délaissés,
le lien social se délite

nt, pendant et
les ruptures
s pour prévenir
fficultés et
s risques
uvrissement
cer les actions
soutien
parentalité

Aucun accès à un
minimum social sans
accompagnement
ou perspective de
retour à l'emploi

Lancer la concertation
pour mettre en place
un revenu
universel d'activité

Développer le pouvoir
d'agir des habitants,
renforcer la présence
des travailleurs
sociaux sur le terrain
et déployer des
centres sociaux dans
tous les quartiers
prioritaires



VERS UN NOUVEAU MODÈLE SOCIAL DE

LES 21 MESURES

→ INVESTIR SUR LES PERSONNES ET LEURS COMPÉTENCES DÈS LE PLUS JEUNE ÂGE

- 1. Développer l'accueil de la petite enfance sur tout le territoire,** avec un bonus dans les communes pauvres (+ 1 000 € par place de crèche)
- 2. Favoriser la mixité sociale dès les premiers pas,** avec un bonus mixité dans les crèches et le tiers-payant pour le recours à une assistante maternelle, sans avance de frais (jusqu'à 2800€ par an et par place pour 90 000 places et 75M€)
- 3. Un plan de formation et un nouveau référentiel pour 600 000 professionnels de la petite enfance en lien avec les formations des professeurs du 1^{er} degré :** afin de favoriser le développement de l'enfant et l'apprentissage du langage avant l'entrée à l'école maternelle
- 4. Des parents accompagnés sur tout le territoire :** renforcement des PMI, 300 centres sociaux supplémentaires, développement des espaces-rencontres, lieux d'accueil enfant-parent, ludothèques
- 5. Des réponses aux situations attentatoires aux droits de l'enfant :** 125 M€ pour développer et adapter l'offre d'hébergement et d'accompagnement vers le logement des familles, maraudes protection de l'enfance/Etat dans les métropoles pour lutter contre la situation des enfants à la rue et la mendicité
- 6. L'accès à une alimentation équilibrée pour tous :** offre de lait et alimentation infantiles à bas prix, un fonds pour proposer dans les écoles des petits déjeuners et développer l'éducation alimentaire en associant les parents, des tarifs de cantines accessibles à toutes les familles dans les petites communes fragiles
- 7. Une prévention accrue en santé :** création de 100 centres et maisons de santé dans les quartiers prioritaires, mobilisation de la médecine de ville en milieu scolaire
- 8. Des moyens éducatifs renforcés dans les territoires fragiles :** instruction obligatoire à 3 ans, dédoublement des classes de CP/CE1 en REP et REP +, propositions de 30 000 stages de qualité aux élèves de 3^{ème} des quartiers, programme « devoirs faits » en lien avec les dispositifs de réussite éducative, promotion de la mixité sociale au collège, expérimentation de territoires à haute qualité éducative et création de cités éducatives

→ LES ACCOMPAGNER VERS L'AVENIR

- 9. Une obligation de formation pour les jeunes** des compétences et mieux maîtriser
- 10. Un accompagnement vers l'emploi** à des solutions d'accompagnement vers l'emploi en complément d'une extension de la Garantie Jeune (2018 et 2022)
- 11. Aide sociale à l'enfance, fin des situations de précarité majorité du jeune :** empêcher toute sortie de territoire offerte par les départements et les dispositifs
- 12. Création d'une « Garantie d'actes sociaux renforcés et insertion dans l'emploi »** suivi assuré par Pôle emploi dans le cadre de partenariats avec des opérateurs privés et associatifs choisis par département
- 13. Pour les personnes exclues de l'emploi adaptées afin de redonner à chacun** salariés supplémentaires accueillis dans l'économie grâce à un investissement d'expérimentations évaluées positivement (« Territoires zéro chômeur de longue durée » notamment)
- 14. Pour généraliser l'accompagnement à un État garant du service public de l'emploi** devoirs et obligation contractualisée avec les départements, 15 jours l'instruction de la demande et l'orientation

L'ÉMANCIPATION

AUTONOMIE ET L'EMPLOI

jusqu'à 18 ans pour assurer à tous les
leur destin

des jeunes : plus de 100 M€ consacrés
emploi pour les jeunes des plus fragiles
jeunes (500 000 bénéficiaires entre

sorties sans solutions à l'atteinte de la
sans solution en articulant la protection
de droit commun de l'État

ivité » combinant accompagnement
pour 300 000 allocataires par an : un
de l'accompagnement global et par
sis par appels d'offres commun État-

u marché du travail, des solutions
une perspective d'emploi : 100 000
e secteur de l'insertion par l'activité
ceptionnel de l'État et essaimage
t pour les personnes les plus fragiles
durée », Convergence, Tapaj, SÈVE

ment vers l'emploi des allocataires,
insertion : renforcement des droits et
les départements de réaliser sous un
ation de tout nouveau bénéficiaire

→ GARANTIR UN CADRE COLLECTIF DE SOLIDARITÉ

15. Un accès aux droits renforcé et aux services sociaux renforcés : garantir à chacun l'accès à une complémentaire santé en intégrant l'aide à l'acquisition d'une complémentaire santé dans la couverture maladie universelle complémentaire, généraliser les accueils sociaux et les référents de parcours pour lutter contre le non-recours, moderniser la délivrance des prestations sociales en favorisant les échanges de données entre opérateurs

16. Vers un revenu universel d'activité : lancement d'une concertation pour établir un nouveau système de minima sociaux pour rendre notre modèle plus lisible, plus équitable et plus incitatif à la reprise d'activité avec une juste prestation réactive, calculée sur la base des revenus les plus récents

17. Un « choc de participation » pour porter les politiques sociales avec les personnes concernées : généralisation des instances participatives et des comités d'usagers, renforcement de l'action collective, déploiement de nouveaux espaces de vie sociale pour lutter contre l'isolement et favoriser le lien social et culturel

18. Une rénovation du travail social pour mieux accompagner les parcours de vie : ouverture des lieux de l'intervention sociale à toute la population ; transformation des formations du travail social pour développer les pratiques « d'aller vers » les personnes, création de nouveaux diplômes universitaires et de nouveaux métiers (écrivains publics, médiateurs sociaux, développeurs sociaux)

19. Un nouvel engagement des entreprises dans la lutte contre la pauvreté : développement des actions financées selon un modèle « ni gain ni perte » pour réduire les dépenses contraintes des personnes en situation de pauvreté, création de dotations d'action territoriale à partir du régime actuel du mécénat, lancement d'assises nationales sur la contribution de l'économie collaborative à la prévention et la lutte contre la pauvreté

20. Un pacte social État/collectivités pour piloter la stratégie à partir des territoires : création d'un fonds de lutte contre la pauvreté et d'accès à l'emploi, réorganisation de l'État social déconcentré à l'échelle régionale et définition d'un cadre de contractualisation exigeant

21. Un fonds d'investissement social doté de 100 M€ pour financer des appels à projets sur le développement complet de l'enfant dès la petite enfance, l'accompagnement éducatif renforcé, les parcours d'insertion des jeunes et l'accès aux droits et aux services

Anne Desdoigts Carrier et Pauline Blisson Simon

La crèche, les artistes et les parents

Nous proposons ici de croiser nos regards à partir de l'expérience singulière d'une responsable d'un groupement de crèches départementales de Seine-Saint-Denis, d'une part, et de celle d'une chargée de mission du service de la culture de ce département, d'autre part, pour brosser le paysage dans lequel se situe la question de la participation des parents à la crèche. Nous soulignerons l'importance du partenariat entre nos deux services qui, en élargissant la présence d'artistes dans les crèches, renforce cette participation parentale.

AVEC LES PARENTS, FACE À LA TENTATION
DU TOUT-GESTIONNAIRE (ANNE DESDOIGTS CARRIER)

« S'occuper des enfants des autres, tout un programme » : c'est en ces termes que Michel Soulé, pédopsychiatre, parlait de son travail et de ceux qui s'occupent des enfants¹. Il disait aussi que se préoccuper d'un enfant sans ses parents n'a pas de sens, ce sur quoi il y a consensus dans le secteur de la petite enfance (Baudelot et coll., 2005).

Anne Desdoigts Carrier, responsable d'un groupement de crèches.

Pauline Blisson Simon, chargée de mission cirque, arts de la rue, marionnette, jeune public, département de la Seine-Saint-Denis.

1. Cf. introduction de la journée en hommage à Michel Soulé, « Le gai savoir », organisée par le COPES en octobre 2015.

Rappeler la loi aux parents ?

Lors des premiers temps d'exercice de ma fonction, dans les années 2000, il m'arrivait souvent d'être interpellée par les directrices de crèches pour « rappeler la loi » aux parents. La fonction de responsable de groupement de crèches est alors identifiée comme une fonction de rappel au cadre, les parents se devant d'entrer dans ce cadre sous peine d'être rappelés à l'ordre. Cela fait écho à l'analyse de Jacques Donzelot qui, dans la *Police des familles*, montre que la famille est un agent naturel de reproduction de l'ordre établi au XIX^e siècle. C'est de ce contexte que sont nées les premières crèches en France : en 1844, le projet de Firmin Marbeau est d'éduquer les « petits prolétaires » des villes et de moraliser leurs parents (Bouve, 2010). Il en est de même ailleurs en Europe, comme en Suisse où, en 1873, est fondée à Neuchâtel la première crèche du canton : philanthrope et dames patronnesses se préoccupent du sort des enfants des quartiers populaires dont les mères travaillent, avec le projet d'éduquer les enfants et leurs parents (Lafontant Valotton, 2005). Ou en Belgique, ce qui amène Perrine Humblet et Michel Vandebroek à conclure que « le *care* des enfants est une construction historique, politique et sociale qu'il sera nécessaire d'avoir à l'esprit pour réfléchir, afin d'éviter l'instrumentalisation des lieux d'accueil comme une réponse à un problème social » (2007, p. 189). Préciser le contexte dans lequel apparaissent et se développent les structures de la petite enfance permet de mieux comprendre ce qui sous-tend la pratique de responsable de groupement de crèches et de l'analyser, afin d'amener les professionnelles à être plus conscientes des représentations et des idées qui les font agir.

Ces premiers temps d'exercice de ma fonction correspondent à l'époque où, vingt-cinq ans après l'ouverture des crèches aux parents (grâce à la « loi Veil » de 1975 qui autorise leur entrée dans les structures), on voit les pratiques d'accueil se transformer (Baudelot, 1984). Des questionnements émergent peu à peu sur leur place, qui conduisent aux injonctions figurant dans le décret d'août 2000 selon lequel « les établissements et les services d'accueil veillent à la santé, à la sécurité et au bien-être des enfants qui leur sont confiés, ainsi qu'à leur développement. Ils concourent à l'intégration sociale de ceux de ces enfants ayant un handicap ou

atteints d'une maladie chronique. Ils apportent leur aide aux parents afin que ceux-ci puissent concilier leur vie professionnelle et leur vie familiale ». Le décret exige, en effet, l'élaboration d'« un projet d'établissement ou de service qui comprend les éléments suivants : 1. un projet éducatif pour l'accueil, le soin, le développement, l'éveil et le bien-être des enfants ; 2. un projet social [...] ; 5. la présentation des compétences professionnelles mobilisées ; [...] 7. *la définition de la place des familles et de leur participation à la vie de l'établissement ou du service*² ».

Créée au début des années 1980, la fonction de coordination de la petite enfance (et par extension, celle de responsable de groupement de crèches, dans notre contexte local) a pris en compte ce nouvel aspect relationnel de la fonction. Une enquête réalisée à la fin des années 1990 précise : « Outre les divers personnels de la petite enfance, *les parents sont d'autres interlocuteurs privilégiés des coordonnateurs*. [...] Il s'agit également de *favoriser la communication avec les parents, quels qu'ils soient, et leur accueil par les personnels*³. » Mais « les projets incluant les parents comme véritables partenaires sont très peu nombreux [...] les parents sont plutôt des destinataires d'action, au sein de dispositifs pouvant viser le soutien de la fonction parentale » (Baudelot et Rayna, 2000, p. 67) que des participants à la vie des structures, comme va le demander le décret.

Peu après, fin 2005, l'INSERM publie un rapport sur *Les troubles des conduites chez l'enfant et l'adolescent*⁴, préconisant qu'une « sensibilisation des puéricultrices et des éducateurs (au sens large) favoriserait le repérage des perturbations du comportement dès la crèche et l'école maternelle » (p. 373). Ce rapport, qui réintroduit ainsi une position de surveillance et de contrôle de la part des personnels de la petite enfance (Neyrand, 2011) converge avec les orientations du rapport Benisti⁵ (2004, 2005) qui porte l'idéologie de « parents défaillants » et conforte la tentation du déni de l'inscription sociale de la parentalité (Neyrand, 2011). Ces rapports ont suscité de vives inquiétudes dans le secteur de la petite

2. Souligné par nous.

3. Souligné par nous.

4. www.inserm.fr/content/download/7154/.../troubles+des+conduites.pdf

5. http://www.afrik.com/IMG/pdf/rapport_BENISTI_prevention.pdf

enfance et au-delà. Une violente réaction de la société civile s'est ensuivie, avec la création du collectif « Pas de 0 de conduite pour les enfants de 3 ans⁶ ! », ses actions et ses publications (2006).

À l'écoute des parents

Face à ces demandes de directrices, je me suis interrogée sur ce parent qu'il fallait remettre dans le droit chemin ? Du reste, quel « parent » ? Des mères, des pères ? Quel regard les professionnels portent-ils sur eux ? Quelle place leur fait-on dans nos structures ? Dans le même temps, il m'arrivait très souvent d'être contactée par des parents qui s'étaient heurtés à un refus de place en crèche. Je prenais le temps de les écouter ; bien souvent des jeunes mères, un peu désemparées, aux prises avec les interrogations de tout jeune parent en devenir. J'ai constaté qu'une écoute bienveillante permettait à mes interlocutrices de se détendre un peu, même si je n'apportais pas de réponse concrète à leur recherche de mode de garde. Ces premiers temps d'écoute des familles m'ont convaincue qu'il était toujours nécessaire d'ouvrir un espace de dialogue avec elles. Plus tard, des situations parfois très conflictuelles vont se dénouer en partie grâce à cette posture bienveillante (Rogers, 1996).

Je continuais, en effet, d'être souvent sollicitée par une directrice à propos de telle famille « jamais à l'heure » le soir, ou par une autre lors d'un conflit avec telle autre famille suite à différents incidents..., et par des parents, en colère contre l'équipe, qui avaient le sentiment qu'on leur « cachait des choses », par exemple lors d'une blessure accidentelle de leur enfant ou d'une morsure. Les professionnelles peuvent être perçus comme ceux qui ont failli, qui n'ont pas su protéger. Le conflit pouvait devenir si violent que la confiance était rompue, les parents étant alors tentés d'accuser l'équipe de maltraitance. En venir à ce point de rupture, ce qui n'était pas rare, est souvent le signe que des liens réguliers et des échanges autour de l'éducation de l'enfant ont manqué, qu'une accumulation d'événements vécus par la famille et restés dans le non-dit a précipité le conflit. A contrario, lorsque des

6 <http://www.pasde0deconduite.org/>

temps d'échanges ont eu lieu, qu'une vision éducative partagée a pu naître entre les parents et les professionnelles, les relations se sont apaisées, les parents comme les professionnelles ayant pu s'exprimer sur leur projet éducatif (Sellenet, 2006).

Des questions ont émergé : comment en est-on arrivé là dans certains lieux d'accueil ? Qu'a-t-il manqué pour que la rupture soit si vive ? Face à ces questions, la réponse apportée se déclinait souvent en termes de « protocole ». Par exemple, en cas d'accident, le protocole prévoit que le chef d'établissement remplisse une déclaration ; cadre nécessaire sans aucun doute, mais qui ne doit pas faire oublier qu'une relation est tissée d'émotions personnelles qu'il faut apprendre à mettre en jeu (Moscovici, 2000).

Ce contexte professionnel face aux familles de Seine-Saint-Denis résonne en moi lorsque Marie Rose Moro dit : « Et le malaise des banlieues ? Rien qu'un besoin de limites, de règles, de lois, de punitions, de réparations [...] Rien qu'un problème de sécurité ? » (2002, p.14), position contre laquelle elle s'insurge. Comment sortir de cette vision, de cette logique ? Outre la nécessaire écoute bienveillante, parmi les options possibles : faire entrer l'art dans les crèches, offrir un espace culturel qui fera tiers !

Trouver des chemins de traverse

Une des premières formations pluriprofessionnelles à laquelle j'ai contribué, en 2006, a porté sur l'accueil de spectacles dans les crèches. Dans la plupart des établissements, nous étions amenés à l'époque à valider des spectacles dont la qualité artistique était peu ambitieuse. Aussi avons-nous sollicité nos collègues du service de la culture... L'association 1.9.3. Soleil et sa présidente d'alors, Anne Françoise Cabanis, nous ont proposé cette formation qui, depuis maintenant neuf ans, ne désemplit pas. S'y sont retrouvés responsables de groupement de crèches, directeurs de crèche, éducateurs, auxiliaires de puériculture. La relation hiérarchique s'est estompée au fil des formations, dans et par l'interrogation d'un objet commun : l'art proposé aux tout-petits. Les échanges ont été d'une grande richesse, nous avons partagé nos éblouissements, confronté nos points de vue et échangé avec des artistes, tous ensemble, avec cet objet tiers.

L'objectif de cette formation est de sensibiliser les personnels de la petite enfance au spectacle vivant afin de fournir les outils nécessaires pour évaluer et choisir un spectacle à destination des tout-petits, accueillir un spectacle en crèche, préparer et accompagner les enfants au spectacle. Quelle est la place des parents lors d'une sortie au spectacle avec la crèche ? En quoi l'éveil culturel et artistique peut-il nourrir la relation enfant-adulte ? Faut-il avoir peur d'emmener les enfants au spectacle ? Comment accompagner les parents ? Autant de questions abordées dans ces journées de formation.

Dans les bilans de ces formations, réalisés avec les participants, ressortait fréquemment l'idée d'être plus disponibles pour les parents dans ces moments partagés par la suite, qui peuvent être une « première » à un spectacle, en leur donnant les « codes » (le vocabulaire autour du spectacle) ou en prenant le temps de leur présenter l'artiste, par exemple. Reste, dans les prochains bilans, à prendre en compte l'avis des familles, ce que nous n'avons pas encore vraiment fait... !

Cette sensibilisation donne envie à certains de prolonger ladite formation par l'accueil d'artistes sur un temps prolongé dans leur crèche : deux parcours par an sont proposés depuis 2010, et quatre aujourd'hui, autour du spectacle vivant. On constate alors que, souvent, la présence au long cours d'un artiste dans les structures contribue à renforcer la confiance entre les personnes, à changer de regard les uns sur les autres, à transformer la relation aux parents et aux enfants. La question de la place des parents est abordée : comment leur parler de ces parcours et les inclure ? Parfois il s'agit d'ateliers. Souvent, le temps de la fête de fin d'année est l'occasion pour l'artiste de présenter un spectacle ou un temps d'atelier avec les professionnelles.

Quelques exemples

Avec la compagnie Les bruits de la lanterne, à la crèche Aristide Briand à Stains, les parents ont été invités à partager avec leur enfant un espace d'exploration de la lumière, des ombres, des couleurs. Ils étaient conviés à être là aussi pour eux-mêmes, et à jouer avec les lanternes et les torches allumées par leur enfant. Les parents, très

nombreux à participer à la douceur et à la délicatesse de ces instants privilégiés, ont pu témoigner de leur plaisir à participer.

À la crèche des Hautes Noëllés, à Saint-Denis, la compagnie du Loup-Ange a proposé une sensibilisation musicale autour de la création de son spectacle *Métamorphose*. Des ateliers parents-enfants ont offert un temps commun de découverte d'un instrument : le hang. Les enfants déjà familiarisés avec l'artiste, Hestia Tristani, le matin, la retrouvaient ensuite avec joie en compagnie de leurs parents.

Pour l'équipe de la crèche Convention, à La Courneuve, qui a accueilli la compagnie Tigouli et Emmanuelle Lizière, musicienne, « ces animations font découvrir aux parents que la musique peut s'explorer dès le plus jeune âge et de manière très différente de la conception de l'adulte. Les transmissions du soir sont l'occasion de moments d'échanges entre les auxiliaires et les parents, un moment de détente et de plaisir [...] Les parents sont sensibles aux interventions d'Emmanuelle et constatent la participation active de leurs enfants à ces séances ».

Le bilan de ma collègue Anne Bouyssou, réalisé à la fin du parcours de la compagnie Les arrosoirs à la crèche Bernard et Mazoyer, à Aubervilliers, autour de l'image et de projections vidéo graphiques, mentionne : « Du côté des parents, parents et enfants ont été invités à faire des gestes ensemble dans le rapport à la peinture. Ce moment était attendu des familles. En effet, le soir, les équipes installées dans le hall faisaient une présentation aux parents qui se sont montrés très curieux et intéressés. Ils ont pu observer comment leurs enfants repéraient que leur geste sur la table se retrouvait dans la projection verticale sur le mur. »

Chaque bilan le confirme : au-delà d'un simple divertissement, ces « résidences » poussent à interroger sa pratique professionnelle, font renaître la créativité nécessaire lorsqu'on est en charge de jeunes enfants.

Associer toutes les familles

Aujourd'hui, je suis davantage sollicitée par les chefs d'établissement pour des projets visant à associer les familles ou à inciter leur équipe à ouvrir davantage la crèche aux parents. Il y a encore du chemin à parcourir pour les parents et les professionnelles pour

aller vers une coéducation qui ne se décrète pas et exige une « conception des rapports parents-professionnels qui nécessite de penser différemment la notion d'aide et les modes de communication » (Sellenet, 2006, p. 40).

Il s'agit alors de créer des espaces d'échange significatifs pour tous, afin d'associer concrètement toutes les familles à nos projets éducatifs. Un pas reste encore à faire...

DES PARCOURS D'ARTISTES EN CRÈCHES DÉPARTEMENTALES :
AVEC LES ÉQUIPES, LES ENFANTS ET LEURS FAMILLES
(PAULINE BLISSON SIMON)

Après plusieurs années de collaboration, le service de la culture et le service des crèches du conseil départemental, dont l'axe majeur dans le domaine du spectacle vivant consistait en des stages de pratique artistique pour les personnels des crèches, menés par des compagnies en résidence dans des théâtres de Seine-Saint-Denis, ont élaboré un nouveau dispositif en 2009-2010 : les parcours d'artistes en crèches départementales – intitulé depuis peu « Hisse et oh ! Petite enfance et artistes en résidence ». La création de ce dispositif répondait à une attente du service des crèches d'amener des projets au plus près des structures, et à un constat que les stages bénéficiaient principalement à un petit nombre de professionnelles, déjà plus ou moins sensibilisées à la culture. Elle permettait également au service de la culture d'aller toucher directement les enfants et, à travers eux, les familles et les populations de Seine-Saint-Denis parfois éloignées de l'offre culturelle des théâtres et autres lieux de spectacles, pourtant nombreux dans ce département.

Cette démarche rejoint les principes du protocole d'accord de 1989 sur l'éveil culturel et artistique des jeunes enfants (Abécé d'Art, 1991 ; ECPE, 1995 ; Baudelot et Rayna, 1997), signé par le ministère de la Culture et le secrétariat d'État à la Famille, qui affirmaient « la nécessité d'intégrer au projet éducatif des lieux d'accueil du jeune enfant, des activités d'éveil culturel et artistique et *d'impliquer les familles dans leur élaboration et leur mise en œuvre*⁷ ».

7. Souligné par nous.

*Offrir une respiration aux équipes,
improviser avec les tout-petits*

Il a donc été proposé à des artistes ou à des compagnies de danse, musique, théâtre, marionnette..., d'intervenir pendant plusieurs mois dans une crèche. Le cœur du projet reste le travail en direction des professionnelles, à qui l'art et la culture offrent une respiration dans un quotidien de travail parfois éprouvant ou difficile (Ulmann, 2012 ; Meuret-Campfort, 2014). Les chorégraphes interviennent par exemple souvent sur une prise de conscience du corps au travail qui permet de le soulager, mais aussi sur la détente corporelle (et par répercussion, psychique) si importante dans la relation au bébé, le corps de l'adulte au contact régulier avec celui de l'enfant étant malgré soi un vecteur de transmission de son état d'être. Mais les artistes permettent aussi aux équipes de crèche de se familiariser avec des pratiques artistiques et de ne plus avoir peur de les proposer aux enfants. Des auxiliaires ayant participé à un projet autour de la danse s'autoriseront parfois ensuite à danser avec les enfants, d'autres ayant travaillé autour d'un projet sur le chant seront moins angoissés à l'idée de chanter faux devant les enfants et les collègues, et proposeront plus volontiers aux enfants de chanter avec eux.

Les artistes sont donc invités à intervenir de manière régulière auprès des personnels (auxiliaires de puériculture, éducatrices mais aussi, quand c'est possible, personnel technique, infirmiers, psychologues...).

Les séances ont généralement lieu pendant le temps de la sieste des enfants, pour que les adultes soient le plus disponibles possible, et sur la base du volontariat : ces projets ne doivent pas être vécus comme quelque chose de contraint mais bien comme une ouverture offerte à chacun. En procédant par groupes, ces séances peuvent toucher presque toute l'équipe.

Il est idéal que l'atelier puisse avoir lieu dans un espace adapté, confortable et suffisamment éloigné des activités de la crèche (loin du bruit des enfants, du téléphone et des espaces de circulation) pour pouvoir « couper » vraiment.

L'atelier doit aussi être un lieu d'échange avec l'artiste, de réflexion, d'analyse et de discussion. Il doit permettre aux participants d'exprimer leurs craintes ou leurs réticences, et à l'artiste d'expliquer sa démarche.

Il est également attendu des artistes qu'ils interviennent directement auprès des jeunes enfants, dans une approche artistique proche de l'improvisation, qui permet d'écouter les enfants, de répondre à leurs gestes et attitudes, tout en les amenant à découvrir, dans leur corps, les prémices d'une pratique artistique. Le bébé est extrêmement créatif et curieux, et répond très spontanément aux propositions des artistes et des professionnels de la culture, nombre d'expériences en témoignent (IDEF, 1994 ; Rigaud et Rateau, 2005 ; Ben Soussan, 2014 ; Ben Soussan et Mignon, 2007). Les personnels de la crèche assistent et sont même invités à participer à ces séances. Plus l'implication sera grande, plus les enfants entreront dans la démarche. Cela nécessite souvent, au préalable, d'expliquer l'importance de leur participation et de leur place dans la séance.

Partager avec les parents

Dès les premières éditions, il s'est avéré que ces projets pouvaient aussi être un endroit de rencontre avec les parents. C'est l'occasion pour eux de partager un temps avec les professionnelles et leur enfant, en dehors des temps habituels de la vie de la crèche. La place des parents en crèche n'est pas toujours évidente, la relation parents-professionnelles non plus. Les projets artistiques offrent des moments de partage dans le cadre desquels la place de chacun n'est plus tout à fait la même. Ils facilitent ainsi parfois la relation et transforment le regard des uns sur les autres. Un des premiers parcours d'artistes expérimentés par le service des crèches et le service de la culture, avec le chorégraphe Christian Bourigault et la danseuse Agnès Dufour, dans une crèche départementale des Lilas, avait donné lieu à des moments dansés entre parents, professionnelles et bébés. Les parents interrogés lors du projet ont souligné que ces temps de partage avaient contribué à transformer leur vision, parfois sur leur propre enfant (qui, dans une pratique artistique, peut s'avérer différent de ce qu'il est au quotidien), mais aussi sur les professionnelles en charge de leur enfant. Les adultes, parents et professionnelles, se retrouvent souvent sur un pied d'égalité dans la pratique artistique. La barrière du statut, de l'un comme de l'autre, n'existe plus. Il n'y a plus que des êtres humains dans un temps de partage, avec potentiellement les mêmes appréhensions ou les mêmes appétences.

Les ateliers avec les parents leur permettent aussi de mieux appréhender ce que leur enfant vit à la crèche et de s'impliquer davantage dans la vie de la structure. En partageant un temps de la vie de la crèche avec les enfants et l'équipe, ils réalisent qu'ils peuvent aussi y jouer un rôle. Ainsi, lors d'un parcours avec l'artiste Vincent Vergone dans une crèche départementale de Bobigny sur la thématique du jardin, les parents ont été mis à contribution pour construire un jardin médiéval, ils ont participé pleinement, au même titre que les enfants et les professionnelles, au processus de création qui avait lieu à la crèche⁸.

La manière dont les parents sont invités à participer au projet est déterminante. Il est nécessaire que l'équipe de la crèche communique le mieux possible. Certains ateliers proposés aux familles ont dû être annulés, faute de participants. Il faut rappeler que certaines familles peuvent être surprises, intimidées voire déstabilisées par les propositions culturelles qui sont faites. Une rencontre avec l'artiste au démarrage du projet, au cours de laquelle il va expliquer aux familles sa démarche, peut aussi être facilitatrice. Certaines crèches créent un mur d'exposition sur lequel elles transmettent tout au long du parcours ce qui est fait avec l'enfant, sous la forme de photos ou de documents en tout genre.

Plus l'équipe de la crèche sera porteuse de la proposition artistique, plus elle l'aura intégrée à son projet pédagogique, plus elle sera en capacité de la communiquer aux parents, de la partager avec eux et de leur donner envie d'y participer. Chaque projet est coconstruit par l'artiste et l'équipe de la crèche. Il est toujours précisé à l'artiste, au démarrage du projet, qu'il ne s'agit pas d'arriver avec une formule clé en main, mais avec un désir et des propositions ouvertes dont l'équipe de la crèche pourra se saisir, qu'elle pourra nourrir et éventuellement faire évoluer. Pour autant, les propositions de l'artiste s'appuient sur son univers et son travail artistique, qui sera d'ailleurs souvent enrichi par ce qu'il ou elle va vivre à la crèche. De fait, les projets en crèche sont souvent très inspirants pour l'artiste. Par exemple, pour la création, *L'avoir*, de Laurent Dupont, issue des ateliers autour du

8. Cf. « *Le jardin sous la lune* : parcours et culture à la crèche La Bergère », dans cet ouvrage

savon dans une crèche départementale de Bondy⁹, ou celle de la compagnie Les bruits de la lanterne, *Un coquelicot crie dans l'orge bleu*, qui a vu le jour début 2016 suite au projet réalisé dans une autre crèche départementale, à Stains. Ces expériences montrent combien les parents peuvent être également des coconstructeurs et des inspireurs...

Les interventions des artistes en direction des familles dans les crèches contribuent également à ouvrir à un public le plus large possible les propositions culturelles dont ce département est riche. Elles permettent de sensibiliser ces adultes, habitants de la Seine-Saint-Denis, à une esthétique, un univers artistique, une pratique ou une œuvre artistique, selon la proposition. Et elles permettent aussi de toucher la fratrie : la compagnie Les bruits de la lanterne a installé pendant plusieurs semaines un espace d'accueil dans la crèche départementale de Stains, sorte de petit cocon poétique fait d'objets, de mobiles et de jeux d'ombres et de lumières, et les familles étaient invitées à y participer – les parents, mais aussi les frères et sœurs. Un projet qui a touché, à travers le bébé en crèche, bien d'autres publics.

Là encore, il demeure essentiel d'accompagner cette ouverture. Lors des parcours d'artistes, il est parfois proposé aux familles d'assister à un spectacle, une petite forme artistique qui peut être jouée dans la crèche. Il peut s'agir de spectacles spécifiquement créés pour les tout-petits ou de propositions pour tous, adultes et enfants. Certaines de ces propositions, de manière exceptionnelle, ont pu troubler des familles qui n'avaient pas l'habitude des spectacles. Le trouble n'est pas forcément une mauvaise chose en soi, mais nécessite d'être exprimé. Il est donc primordial que l'équipe de la crèche soit en capacité d'entourer les parents, de communiquer avec eux. Il est toujours et encore question de partage.

Tisser du lien social

Par ailleurs, la présence de l'artiste à la crèche peut parfois rayonner au-delà des frontières strictes de la structure et contribuer ainsi à tisser des liens avec le quartier. En effet, certains projets ont donné

9. Cf. « Variations autour du savon à la crèche Lucie Aubrac »

lieu à des événements ou à des propositions artistiques ouverts sur la ville. Lors d'un projet avec la chorégraphe Ingrid Keusemann à la crèche Gaston Roulaud de Drancy, le photographe Michel Serre a réalisé une exposition photographique dont une partie, des grands formats, était accrochée sur les murs extérieurs de la crèche, au cœur du quartier. Le projet a ainsi touché, au-delà des parents et des professionnels, les habitants de la cité¹⁰.

De plus, certains projets vont aussi créer des liens avec d'autres structures de la ville (et donc d'autres types de publics). C'est le cas du travail mené par la musicienne Emmanuelle Lizère à la crèche Convention de La Courneuve, qui a permis à l'équipe de prendre conscience que seul un petit muret la séparait du conservatoire à rayonnement régional de La Courneuve, avec lequel des collaborations devraient pouvoir voir le jour.

Ces projets sont donc autant d'occasions pour la crèche de s'ouvrir sur le territoire. Comme le soulignait le protocole d'accord, « tout projet d'éveil culturel et artistique du jeune enfant inséré dans un projet global de développement dans un quartier, une ville ou un groupement de communes, et mené conjointement avec les familles, contribue à faire d'un lieu d'accueil un espace de rencontre ouvert sur le quartier. Il renforce les liens de voisinage et de solidarité entre les habitants et joue donc un rôle important dans la dynamique de recomposition du tissu social du territoire concerné ».

BIBLIOGRAPHIE

ABÉCÉ D'ART : ÉVEIL CULTUREL ET PETITE ENFANCE. 1991. Ministère de la Culture et ministère des Affaires sociales, sous la direction de Hélène Mathieu.

BAUDELLOT, O. 1984. « La crèche et les parents : histoire d'une ouverture », dans CRESAS, *Ouverture : l'école, la crèche, les familles*, Paris, L'Harmattan/INRP, p. 75-96.

BAUDELLOT, O. et coll. 2005. « L'arrivée des bébés, le matin, dans les crèches françaises et japonaises », dans S. Rayna et G. Brougère (sous la direction de), *Accueil et éduquer la petite enfance. Les relations entre parents et professionnels*, Paris/Lyon, INRP, Éditions de l'ENSL.

10. Cf. « La crèche à la fête de quartier »

- BAUDELLOT, O ; RAYNA, S. 2000. « La coordination de la petite enfance. Une nouvelle fonction relationnelle », *Recherches et prévisions*, n° 61.
- BEN SOUSSAN, P. 2014. *1, 2, 3... comptines !*, Toulouse, érès.
- BEN SOUSSAN, P. ; MIGNON, P. (sous la direction de). 2007. *Les bébés vont au théâtre*, Toulouse, érès.
- BOUVE, C. 2010. *L'utopie des crèches françaises au XIX^e siècle : un pari sur l'enfant pauvre*, Berne, Peter Lang.
- COLLECTIF. 2006. *Pas de 0 de conduite pour les enfants de 3 ans !*, Toulouse, érès.
- DONZELOT, J. 1977. *La police des familles*, Paris, Les Éditions de Minuit.
- ECPE. 1995. *Guide d'accompagnement des pratiques d'éveil culturel et artistique dans les lieux de la petite enfance*, Pantin, ECPE.
- HUMBLET, P. ; VANDENBROECK, M. 2007. « Sauver l'enfant pour sauver le monde. Le care et la (re)construction de problèmes sociaux », dans G. Brougère et M. Vandembroeck (sous la direction de), *Repenser l'éducation des jeunes enfants*, Berne, Peter Lang, p. 187-205.
- IDEF. 1994. *Le petit enfant et l'éveil culturel*, Paris, Syros.
- LAFONTANT VALOTTON, C. 2005 « La crèche. Histoire d'une genèse difficile : l'exemple de Neuchâtel », *Revue (Petite) enfance*, n° 103, <http://www.revuepetiteenfance.ch/>
- MEURET-CAMPFORT E. 2014. « Dire la pénibilité du travail en crèche ? », *Sociétés contemporaines*, 3, n° 95, p. 81-108.
- MORO, M. R. 2002. *Enfants d'ici venus d'ailleurs*, Paris, La Découverte.
- MOSCOVICI, S. 2000. *Psychologie sociale des relations à autrui*, Paris, Nathan.
- NEYRAND, G. 2010. *Soutenir et contrôler les parents*, Toulouse, érès.
- RIGAUD, M.O. ; RATEAU, D. 2005. *Les bébés, nous les avons tellement cultivés !*, Toulouse, érès.
- ROGERS, C. 1996. *La relation d'aide et la psychothérapie*, Paris, ESF.
- SELLENET, C. 2006. « Parents-professionnels : une co-éducation en tension », dans C. Deana et G. Greiner (sous la direction de), *Parents-professionnels à l'épreuve de la rencontre*, Toulouse, érès.
- ULMANN A.-L. 2012. « Le travail émotionnel des professionnelles de la petite enfance », *Politiques sociales et familiales*, n° 109, p. 47-57.

Actualité Société

École: les modèles étrangers qui réussissent

GLASSEMENT Tous les trois ans, une enquête internationale de l'OCDE pointe les piètres résultats du système français

INSPIRATION À la veille de la rentrée, du Canada à l'Europe du Nord, tout du monde des méthodes qui devraient nous inspirer

Alors que plus de 12 millions d'élèves reprennent demain le chemin de l'école, Jean-Michel Blanquer, le ministre de l'Éducation, se félicite déjà des réformes engagées : poursuite des dédoublements de classes dans les établissements défavorisés, mise en place de nouveaux tests d'évaluation, interdiction du portable au collège... Cela suffira-t-il à redresser la barre ? La France a obtenu des résultats calamiteux dans les derniers classements internationaux évaluant le niveau des élèves en compréhension de l'écrit (étude Pirls 2016) ainsi qu'en maths et en sciences (Timss 2015). Et la dernière livraison de Pisa, l'enquête référence de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), qui compare tous les trois ans les acquis des élèves de 15 ans, confirme qu'elle est championne des inégalités scolaires.

Eric Charbonnier, analyste éducation à l'OCDE, évoque les exemples étrangers qui pourraient nous guider.

De quels pays peut-on, selon vous, s'inspirer pour rebondir ?

Il n'existe pas un modèle de réussite unique. Mais les pays qui ont les meilleures performances et une équité sociale – Royaume-Uni, Pays-Bas, Finlande, Corée, Japon, Australie, Canada – ont tous investi dans l'école primaire, les établissements défavorisés et le métier d'enseignant.

Des pistes que nous devrions explorer ?

Certaines mesures s'inspirent déjà de ce qui est fait à l'étranger. C'était d'ailleurs aussi le cas avec la ministre précédente. Pour la première fois, deux gouvernements successifs ont décidé d'investir dans l'école primaire. Il était temps ! En France, la dépense par élève y est inférieure de 15 % à la moyenne de l'OCDE, mais supérieure de 35 % dans le lycée. Pendant longtemps, l'État a

oublié que les inégalités commençaient dès le plus jeune âge.

Le dédoublement des CP et CET suffira-t-il à réduire les inégalités ?

Cela va dans le bon sens. Mais il faudrait dédouble aussi les grandes sections de l'école maternelle. La France est un des pays où le nombre d'élèves par enseignant en maternelle est le plus élevé : un pour 22, voire un pour 30 dans certaines grandes villes, contre 14 en moyenne dans l'OCDE. En Slovénie, on a même un enseignant pour 9 élèves ! Rendre l'école obligatoire dès 3 ans, c'est un beau symbole, mais consacrer plus de moyens à la maternelle serait plus utile.

La formation des enseignants va être revue.

Il faudrait tester davantage l'envie de devenir prof. On pourrait créer une licence de l'éducation avant l'entrée dans les écoles de professeur – actuellement, n'importe quelle licence suffit ! –, imaginer des entretiens de motivation comme en Finlande, et insister davantage sur le volet pédagogique du métier. Aujourd'hui, la plupart des pays européens proposent une formation en alternance dès la première année d'études. Chez nous, il faut avoir réussi le concours pour découvrir le terrain. Notre formation est trop académique.

Nos profs sont-ils suffisamment payés ?

Un enseignant français qui débute à l'école élémentaire gagne environ 1.800 euros brut mensuels, deux fois moins qu'un collègue allemand. La prime de 1.000 euros pour le personnel travaillant en réseau d'éducation prioritaire renforcée constitue donc un minimum ! Il faudrait l'étendre à tous les quartiers défavorisés : c'est dans ces écoles qu'il faut attirer les meilleurs enseignants. Et réfléchir au fonctionnement des établissements scolaires. Car ce qui décourage parfois les étudiants,

c'est aussi la crainte de se retrouver isolé et mal accompagné.

Comment y remédier ?

Il faut revoir le rôle des chefs d'établissement. Chez nous, ils s'occupent surtout de garantir la discipline et de gérer le budget. Partout ailleurs, ils sont beaucoup plus proches des équipes pédagogiques. En France, seul un principal de collège sur dix va voir ce qui se passe dans la classe d'un de ses enseignants en cours d'année ; c'est la proportion la plus basse de l'OCDE ! En Corée et au Japon, on atteint 70 %.

Faut-il donner plus d'autonomie aux établissements ?

L'autonomie ne fonctionne que si elle est associée à des évaluations, comme au Canada, en Finlande ou à Singapour. Là-bas, les chefs d'établissement peuvent aussi recruter des enseignants, mais ils doivent rendre des comptes. Le but n'est pas de les sanctionner, mais de comparer et de généraliser les bonnes pratiques. L'institut national d'évaluation promis par le Président pourrait jouer ce rôle.

Jean-Michel Blanquer insiste sur la maîtrise des fondamentaux. Faut-il leur consacrer plus de temps ?

La France est le pays de l'OCDE qui consacre le plus de temps à l'enseignement de la lecture, de l'écriture et des maths au primaire (59 %). Ce n'est donc pas qu'une question de quantité. La pédagogie, la bienveillance à l'égard des élèves, cela compte aussi pour beaucoup. Des États comme l'Estonie, la Finlande ou le Canada ont même révisé leurs programmes scolaires pour y intégrer des compétences plus concrètes – créativité, autonomie, travail en équipe... – qui seront très utiles dans le monde de demain.

Peut-on espérer un meilleur classement dans l'enquête Pisa 2018 ?

Cela sera compliqué. Mais on peut espérer que les élèves actuellement en primaire auront amélioré leurs performances lors de l'enquête suivante... en 2021. ●

PROPOS RECUEILLIS PAR MARIE QUENET



À Espoo (Finlande), des élèves de classe 2 (CET) lors d'un exercice en groupe.

Au Québec, expliquer sans punir

BIENVEILLANCE Un programme pionnier aide les élèves à adopter des comportements positifs

Correspondance
Montréal (Canada)

L'instruction est venue d'en haut : le ministère de l'Éducation québécois souhaite favoriser un climat bienveillant en classe. Parmi les 5.000 écoles primaires et secondaires de la province, 80 pionnières appliquent un programme de soutien au comportement positif (SCP). Théorisé aux États-Unis, celui-ci prône une approche préventive plutôt que punitive et coercitive. Trois années sont nécessaires pour améliorer la gestion des comportements. Concrètement, l'enseignant explique ce qu'il attend de la part de ses élèves et il le met en pratique avec eux. « Quand on dit aux enfants qu'il faut circuler sur la droite dans le couloir et en silence, le professeur leur montre et le fait avec eux », détaille l'universitaire Steve Bissonnette, défenseur de cette méthode. C'est le b.a.-ba de l'« enseignement explicite » : l'apprentissage se fait par l'observation d'autrui. Une fois ces bases

posées, les élèves sont récompensés lorsqu'ils adoptent le comportement souhaité par de petits mots de félicitation ou des bons points. « Nous n'en donnons pas automatiquement afin d'éviter de développer une dépendance, sinon l'enfant fera ce qu'on attend de lui juste pour ça », précise Steve Bissonnette.

Dans les classes de secondaire suivies par Martin Bourgeois, conseiller académique au nord de Montréal, les résultats sont excellents : le nombre d'incidents majeurs (violences verbales et physiques, actes d'intimidation) a diminué de moitié. « Les jeunes aiment être bien vus de leurs professeurs », commente-t-il. Pour les récalcitrants, le programme prévoit un plan d'intervention plus ciblé, notamment le recours à un psychologue. Mais pas question de punir, comme on le ferait en France. « La punition bouleverse l'enfant et son moi intérieur », martèle Martin Bourgeois. Lorsqu'un jeune choisit d'avoir un comportement inadéquat, c'est peut-être parce qu'il ne sait pas faire autrement. » Pas encore, répète-t-on à l'école de la bienveillance. ●

DELPHINE JUNG

Actualité Société



TOM HANNINEN/UPOLARIS POUR LE LÉO

Les secrets du miracle finlandais

PÉDAGOGIE Quarante ans après avoir entamé sa révolution, le système éducatif, qui concentre ses efforts sur le primaire, valorise enfants et enseignants

Envoyée spéciale
Espoo (Finlande)

Dans la banlieue d'Helsinki se cache une classe dont rêverait tout écolier français. À côté d'un piano, calés dans des coussins, des enfants lisent. D'autres sont rivés à un jeu intelligent sur tablette, rêvassent ou jouent avec des Lego. De l'autre côté de la cloison, autour de tables en corolle, ils manipulent des pièces de bois figurant des opérations de maths. En chaussettes, les bambins circulent et sollicitent au besoin Tarja et Jenni, les deux maîtresses, qui les regroupent pour une séance de lecture ou d'algèbre face au tableau interactif. Toutes les chaises ont des roulettes et ce n'est pas un détail : « Il y a vingt ans, les élèves étaient assis en rang. Aujourd'hui, on essaie de favoriser la collaboration et le mouvement », explique Jenni. Un joyeux désordre ? Détrompez-vous : ces élèves de classe 1 et 2, l'équivalent du CP et CE1, savent à minima lire, compter jusqu'à 100, faire des additions et des soustractions.

L'école Maininki, à Espoo, 280.000 habitants, n'a rien d'une exception. En Finlande, presque tous les enfants lisent avant l'entrée à l'école, à 7 ans. Le pays, qui a entamé sa révolution éducative il y a quarante ans, caracole régulièrement en tête des classements internationaux. Le « miracle finlandais » fascine, au point que nombre d'écoles organisent des visites à 600 euros la journée pour les étrangers. À quoi cela tient-il ? « Notre but n'est pas de former des élèves pour réussir aux examens, résume Eero Kling, le proviseur de l'école Maininki, c'est de les préparer à la vie. »

Dans cet établissement, les enfants de 7 à 12 ans comme ceux du collège (13-15 ans) bénéficient de conditions idéales : matériel informatique, de cuisine, de couture, de menuiserie, de musique... Mais la réussite finlandaise tient surtout aux efforts consacrés au primaire, dans un système décentralisé qui promeut l'autonomie à tous les échelons. Si le ministère fixe la ligne générale, ce sont les municipalités qui financent les écoles et les chefs d'établissement qui recrutent leurs professeurs. « À l'intérieur des classes, je ne sais pas comment ils font leurs cours et c'est très bien, confie le principal Eero Kling, qui gère un budget de 2,5 millions d'euros. Il n'y a pas d'inspections. J'ai confiance en eux, les parents et les élèves aussi, car ils sont solidement formés. »

Des profs aussi respectés que les médecins

La profession, aussi valorisée que celle de médecin ou d'avocat, est bien rémunérée. Un instituteur débute à 2.700 euros mensuels en moyenne. « La sélection est rude : à Helsinki, seuls 10 % des candidats étaient reçus quand je suis entrée à la fac », confie Jenni, qui a aujourd'hui 37 ans. À ses

yeux, la clé du succès réside dans la liberté pédagogique. Plutôt que des cours magistraux, l'interaction et le travail de groupe sont sans cesse favorisés. Au collège, un prof d'histoire peut utiliser le dessin, un prof de biologie la cuisine... Ce mercredi, Ritaa, prof d'anglais et de français, propose même à ses élèves de s'asseoir par terre, jambes tendues à 90 degrés, pour un jeu de questions-réponses sur les verbes irréguliers.

Avec l'équité pour pierre angulaire, l'enseignement est gratuit pour tous les 7-15 ans, du transport à la cantine, en passant par les manuels et les fournitures. Les classes, souvent dédoublées, comptent en moyenne 20 élèves. Côté rythme, l'année scolaire s'étend sur 190 jours (162 en France), avec des journées de quatre à six heures en primaire. Si le nombre de cours croît avec l'âge, « on n'oublie pas que ce sont des enfants ! », insiste Jenni.

Les élèves faibles sont encouragés

L'objectif est de ne laisser personne au bord de la route. Sur les 52 enseignants de Maininki, neuf sont spécialisés dans le soutien d'élèves en difficulté ou dans celui des enfants immigrés arrivant. Au niveau national, 30 % des écoliers bénéficient de ce type d'aide. Plus qu'une figure d'autorité, l'enseignant est du coup perçu comme un guide. « On n'a pas honte de ne

2.700

EUROS PAR MOIS
C'est le salaire moyen
d'un instituteur
en début de carrière

pas savoir. Si tu n'as pas compris, les profs tentent une autre méthode », abonde Julia, 14 ans. « Chaque enfant est différent et nous voulons qu'il progresse au mieux », explique le proviseur.

Revers de la médaille, si les élèves faibles et moyens sont encouragés, les meilleurs ne sont pas toujours stimulés. À 15 ans, la moitié des jeunes Finlandais optent pour l'apprentissage ou la voie pro plutôt que pour le lycée. Mais là encore, le système bannit les impasses : il permet à tout moment de changer de cursus pour rejoindre la voie générale, reprendre des études supérieures et se former au long de la vie. Cela diminue la pression pour les élèves, estime Joshua, un collègue d'Espoo : « Tout ne se joue pas à 18 ans : tu as le droit de te tromper et de changer si ça ne te plaît pas. » Reste un mystère, révélé par l'étude internationale Pisa et qui interroge les autorités : les Finlandais de 15 ans ne se disent pas très heureux à l'école. Une fois n'est pas coutume, en la matière, les Français font mieux. ●

JULIETTE DEMEY

Comment Singapour a résolu le problème des maths

EXEMPLE Une consultante forme des enseignants français à la méthode pratiquée dans la cité-État

Elle débarque avec deux valises. Et, telle une magicienne, en sort une ribambelle d'« accessoires » : corde, blocs, mosaïques en bois, cubes colorés... Monica Neagoy, docteure en didactique des mathématiques, forme des enseignants français à la « méthode » de Singapour, la cité-État qui caracole en tête des classements mondiaux en maths.

« En réalité, ce pays a réalisé une synthèse de tout ce qui marche », explique la consultante internationale, qui a participé à la récente mission sur l'enseignement des maths en France. À la rentrée 2018, 190.000 élèves devraient travailler avec les manuels « Méthode de Singapour » de la Librairie des écoles, seul éditeur français à proposer la méthode officielle. Le nombre ne cesse d'augmenter. Comme celui des interventions de Monica Neagoy, directrice de collection. À la demande de certains recto-

rats, elle a formé plus de 5.000 profs en trois ans et son agenda est plein jusqu'en juillet 2019. Conférence, ateliers ou séminaire sur le Web. À chaque fois, la spécialiste livre les mêmes recettes. La première ? « On insiste sur le sens », énonce-t-elle. En invitant par exemple les enfants à inventer « des histoires d'addition ». Et en manipulant : « En France, on passe trop vite à l'abstraction. L'enfant doit d'abord découvrir les choses concrètement, par le corps. »

Le droit à l'erreur

Monica Neagoy pioche dans ses accessoires et déplie une « bande numérique » géante. « Les élèves vont marcher dessus », décrit-elle. On peut en placer un sur le 3 et lui demander d'avancer de deux pas, il tombera sur le 5 : c'est une addition. On peut mettre un enfant sur le 8, lui dire de se tourner dans l'autre sens et de faire cinq pas, il atterrit sur le 3, il comprend bien que la soustraction est l'opération inverse ! »

À Singapour, l'enseignement des maths se veut progressif.

Avec trois étapes : concrète, imagée et abstraite. « Là-bas, exposée-elle, la résolution de problèmes occupe une place centrale. » Les élèves sont invités à décortiquer leur raisonnement à voix haute. « En classe de maths, on réfléchit ensemble, on confronte ses idées », poursuit-elle. Et les enfants n'ont pas peur de faire des erreurs : « En Asie, la philosophie, c'est "tout le monde peut y arriver, la persévérance finit par payer". En Occident, on colle vite des étiquettes : bon ou nul en maths. »

Autres recommandations : traiter moins de sujets mais les creuser davantage. Ou encore, introduire les quatre opérations dès le CP : « Il ne s'agit pas de savoir poser une division, précise l'experte, mais d'en comprendre le sens. » L'idée a d'ailleurs été reprise cet été dans les programmes scolaires français. Mais Monica Neagoy et son éditeur voient plus loin. Au premier semestre 2019, ils devraient proposer un cursus intensif : cent cinquante heures de cours pour former d'autres formateurs. Avis aux volontaires. ● M.O.

enfants
d'Europe



N° 6 - février 2004

version française éditée par
le furet
Revue de la petite enfance et de l'intégration

et par l'Observatoire de l'enfant pour
la Communauté Française de Belgique
Grandir à Bruxelles

REGGIO EMILIA

40 ans de pédagogie alternative

Sur les pas de Loris Malaguzzi



une publication commune d'un réseau de magazines issus de huit pays d'Europe
ENFANTS D'EUROPE CHILDREN IN EUROPE BAMBINI IN EUROPA INFANCIA EN EUROPA
KINDER IN EUROPA BORN I EUROPA INFANCIA A EUROPA KINDEREN IN EUROPA

COMITÉ DE RÉDACTION



Jan Peeters, **Kiddo**, Flandre et Pays-Bas

Kiddo est publié huit fois par an et couvre aussi bien les Pays-Bas que la Flandre. Le magazine vise la tranche d'âge de 0 à 12 ans et s'adresse aux praticiens qui travaillent avec les enfants. Visitez le site www.kiddo.net

Irene Balaguer, **Infancia**, Espagne

L'Associació de Mestres Rosa Sensat publie deux magazines différents, Infància et Infancia, en Catalan et en Espagnol, six fois par an. Tous deux traitent des enfants de 0 à 6 ans et mélangent théorie et pratique. Chaque magazine possède son propre comité de rédaction et s'occupe de régions distinctes sur les plans géographiques et linguistiques. Visitez le site www.revistainfancia.org



Ferruccio Cremaschi, **Bambini**, Italie

Bambini, destiné aux éducateurs de la petite enfance (0 à 6 ans), s'intéresse à la recherche scientifique et aux bonnes pratiques en matière d'éducation. Il examine en particulier les changements sociaux et culturels en plaçant toujours les besoins des enfants à l'avant-plan. Visitez le site www.bambini.edizionijunior.it

Marie-Nicole Rubio, **Le Furet**, France

Publié trois fois par an, Le Furet couvre la tranche d'âge de 0 à 6 ans et s'adresse aux professionnels de la petite enfance, aux associations et aux responsables des politiques petite enfance en France.



Bronwen Cohen, **Children in Scotland**, Royaume-Uni

Children in Scotland est un mensuel qui propose des articles et des informations fouillées sur des sujets qui touchent les enfants, les jeunes et les familles en Ecosse. Visitez le site www.childreninScotland.org.uk

Perrine Humblet, **Grandir à Bruxelles**, Communauté française de Belgique

Grandir à Bruxelles est publié par l'Observatoire de l'enfant de la Région de Bruxelles-Capitale. Quatre mille exemplaires sont distribués gratuitement tous les neuf mois. Visitez le site www.grandirbruxelles.be



Stig Lund, **Børn & Unge**, Danemark

Børn & Unge est distribué gratuitement aux 50 000 membres du BUPL (le syndicat des pédagogues). Il traite de la pratique, de la théorie et des conditions de travail des éducateurs au Danemark.

le furet

AVEC LE SOUTIEN DE LA CNAF



LES AMIS DU FURET

6, quai de Paris 67 000 Strasbourg
Tél.: + 33 (0) 3 88 21 96 62
FAX: + 33 (0) 3 88 22 68 37
E-mail: lefuret@noos.fr
ISSN 1163-4383 • février 2004

*enfants
d'Europe*

VERSION FRANÇAISE ÉDITÉE PAR LE FURET POUR
LA FRANCE ET PAR L'OBSERVATOIRE DE L'ENFANT
POUR LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE DE BELGIQUE
AVEC LE SOUTIEN DE LA FONDATION BERNARD VAN LEER

Grandir à Bruxelles et



AVEC LE SOUTIEN DE LA CCF



OBSERVATOIRE DE L'ENFANT
Rue des Palais, 42 - 1030 Bruxelles
Tél.: + 32 (0) 2 800 83 58
FAX: + 32 (0) 2 800 00 01

E-mail: observatoire@grandirbruxelles.be
site internet: www.grandirbruxelles.be

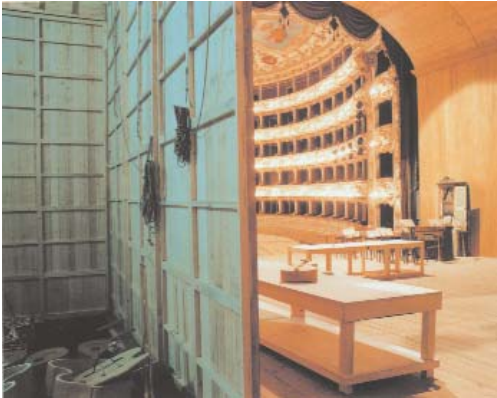


Photo de Luigi Ghirri
Théâtre municipal 1987 - Reggio Emilia

2
qu'est ce que Reggio?
PETER MOSS CARLINA RINALDI

4
une ville en pleine évolution
AMELIA GAMBETTI INTERROGE SANDRA PICCININI

6
une transgression esthétique
ALFREDO HOYUELOS

...la raison et le rêve
sont choses
qui ne vont pas ensemble.
Ils lui disent
que le cent n'existe pas.
Mais l'enfant dit:
au contraire le cent existe.

8
loris malaguzzi et la révolution
des écoles maternelles
ENZO CATARSI

10
avancer sur des fils de soie
INTERVIEW DE LORIS MALAGUZZI PAR CARLO BARSOTTI

16 [HOWARD GARDNER]

18
le multiples racines de la connaissance
VEA VECCHI

22 [GUNILLA DAHLBERG]

24
la ville: ses images, ses idées, ses théories
TIZIANA FILIPPINI SIMONA BONILAUDI MARA DAVOLI GINO FERRI

27 [JEROME BRUNER]

28
réflexions, théories et expériences pour un projet éducatif
basé sur la participation
PAOLA CAGLIARI ANGELA BAROZZI CLAUDIA GIUDICI

31 [IRENE BALAGUER]

Nos remerciements aux écoles municipales de Reggio Emilia de leur aimable collaboration ;
Illustrations (photos et dessins) aux centres municipaux Infant-Toddler et crèches de Reggio Emilia.
©2004 Ville de Reggio Emilia.

Pour les photos de Luigi Ghirri © Archivio eredi Luigi Ghirri.
Nos remerciements à Paola Ghirri pour son aimable collaboration.

Pour la photo de Martha Rosler © Martha Rosler, 1966-72.
Courtesy Gorney Bravin + Lee, New York.

Enfant d'Europe 2004

Editeurs responsables: Perrine Humblet
et Marie Nicole Rubio

Rédacteur en Chef: Peter Moss

Version italienne réalisée par Luisa Carminati,
Ilaria Cavallini, avec la collaboration de Claudia
Giudici et Annamaria Mucchi

Traductions: Jane McCall, Francesca Davoli,
Ilaria Cavallini, Danièle Fayer

Graphisme: Ilaria Cavallini, en collaboration
avec Isabella Meninno

Imprimé par Litonova, Gorle (BG)

Février 2004

Qu'est ce que Reggio?

Peter Moss et Carlina Rinaldi

En février prochain, la ville de Reggio fêtera le 40^e anniversaire de l'inauguration de son premier centre municipal de la petite enfance. Des personnes viendront du monde entier pour se joindre à la fête. En effet, depuis 1964, Reggio est le théâtre de l'une des expériences les plus significatives du monde en matière de petite enfance. Chaque année, des milliers de personnes visitent la ville pour la découvrir. Depuis 1981, l'exposition de la ville de Reggio "Les cent langages des enfants" a parcouru le monde entier, accompagnée par des orateurs originaires de Reggio, totalisant sur les 22 dernières années, 112 apparitions dans 103 villes réparties dans 23 pays. Des "réseaux Reggio" ont vu le jour dans 13 pays, y compris l'Australie, les Etats-Unis, la Corée, le Royaume-Uni, l'Allemagne, les Pays-Bas et les cinq pays nordiques. Le travail réalisé à Reggio a donc eu des résonances non seulement dans le monde anglo-saxon, mais aussi dans de nombreuses autres régions d'Europe, ainsi que dans certains pays d'Asie et d'Amérique latine.

Mais qu'est-ce que Reggio? Et comment faut-il interpréter ce rapport que la ville entretient avec tant de monde et tant de lieux du monde entier?

Ville de quelque 150.000 habitants, Reggio se trouve en Emilie Romagne, une région du Nord de l'Italie, l'une des plus riches d'Europe. Sa population a augmenté au cours des dernières années en raison d'un afflux d'immigrés venus du monde entier, contribuant à la création de ce que Sandra Piccinini appelle la "nouvelle Reggio". La ville est ancienne et de taille confortable et, selon les observations de Jérôme Bruner, "on y rencontre une forme de courtoisie rare, une sorte de précieux respect mutuel". Reggio, c'est aussi un réseau de 33 centres pour jeunes enfants, les uns pour enfants âgés de quelques mois à 3 ans (nidi), d'autres pour enfants âgés de 3 à 6 ans (scuole dell'infanzia). Les articles suivants désigneront respectivement ces centres par les termes de "crèches" et "écoles maternelles"; et sous le terme collectif de "centres de la petite enfance" ou "écoles municipales". Le réseau a été construit et soutenu par la municipalité; il

est donc le fruit d'un gouvernement local fort et démocratique.

Mais il importe avant tout de savoir que Reggio est un centre de la pensée et de la pratique pédagogique, pénétré de valeurs culturelles, qui a intégré les centres de la petite enfance dans l'espace social et politique. Dans les articles qui suivent, les auteurs – locaux ou membres des "amis de Reggio", présentent quelques-unes des idées et des pratiques les plus importantes de Reggio à l'heure actuelle. Il est important de le souligner car Reggio connaît une évolution et un renouvellement constants, et reconnaît le temps présent comme provisoire et contestable. Reggio n'est pas un modèle stable dont les résultats sont connus d'avance, mais un lieu où questionnement et incertitude, changement



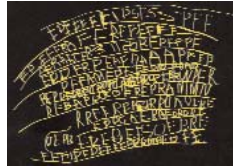
"Dépasser les frontières" - 2004
Détail de l'affiche du Congrès international de Reggio Emilia qui célèbre les 40 ans des crèches municipales.

et innovation sont les bienvenus. Parmi les personnages qui ont le plus influencé Reggio se trouve Loris Malaguzzi (1920-1994), grand penseur pédagogue, premier directeur des centres municipaux de la petite enfance. Son influence se retrouve partout à Reggio, y compris aujourd'hui, 10 ans après sa mort. Elle se traduit par la volonté de franchir les frontières de la psychologie et de la pédagogie orthodoxes, le désir de créer des liens et de découvrir de nouveaux rapports. Elle prône le scepticisme à l'égard des certitudes et de la progression linéaire et l'amour de la complexité, l'innovation et la pensée différente. Et enfin,

elle se traduit également, selon la formule d'Alfredo Hoyuelos, par la pédagogie de la transgression, mais aussi de l'espoir et des attentes.

Comme point de départ, Malaguzzi avait posé une question difficile: quelle image avez-vous de l'enfant? Comme le révèle son entrevue avec Carlo Barsotti dans ce numéro, sa réponse était claire, optimiste et forte. L'image est celle d'un enfant plein de richesses, "qui possède de nombreuses ressources à la naissance et un potentiel extraordinaire qui n'a jamais cessé de nous étonner... c'est celle d'un enfant doué pour lequel il nous faut un professeur doué". Cet enfant, expliquent Paola Cagliari et ses collègues dans leur argumentation, est un constructeur actif de connaissances. Selon les termes de Veà Vecchi, "il est né comme un tout et l'ensemble de ses sens tendent à se mettre en rapport avec le monde qui l'entoure pour le comprendre". Hélas, trop souvent nous retrouvons "coupés en tranches". Arrivés à l'heure de l'école obligatoire, nous risquons d'avoir gaspillé ces ressources et ce potentiel, faisant de l'enfant riche un enfant pauvre: au lieu d'adapter l'enfant à l'école, nous avons besoin d'écoles adaptées aux enfants. Des idées d'une grande puissance pointent ainsi à l'horizon, non seulement au sujet de l'enfant mais aussi au sujet de la connaissance et de l'apprentissage.

L'apprentissage n'est pas la transmission d'un corps défini de connaissances, que Malaguzzi appelle la "petite" pédagogie. L'apprentissage est constructif; le sujet construit sa propre connaissance, mais toujours dans une relation démocratique avec les autres et dans un esprit d'ouverture vis-à-vis des points de vue différents, car la connaissance individuelle est toujours partielle et provisoire. Vu sous cet angle, l'apprentissage est un processus de construction, de mise à l'épreuve et de reconstruction de théories, un phénomène qui crée sans cesse de nouvelles connaissances. Les enseignants comme les enfants apprennent à tout moment. L'apprentissage lui-même est le sujet d'une recherche permanente, et doit être rendu visible en tant que tel.



L'une des méthodes pour ce faire est la documentation pédagogique, qui consiste à alimenter les processus d'apprentissage de multiples façons de sorte qu'ils puissent être partagés, discutés, réfléchis et interprétés. Telle que la décrit Veia Vecchi, la documentation pédagogique est "une source unique de connaissance... c'est un matériel précieux pour les enseignants, mais aussi pour les enfants, pour la famille et pour quiconque souhaite approcher les stratégies de la pensée enfantine". Dans ce processus, un rôle important revient aux pédagogues, aux éducateurs expérimentés qui travaillent chacun avec un nombre réduit de centres afin d'aider à approfondir la compréhension de l'apprentissage. La fameuse métaphore de Malaguzzi "les cent langages des enfants" a incité la ville Reggio à développer des ateliers où des langages visuels peuvent être utilisés dans le cadre du processus complexe de construction de la connaissance. Ces ateliers sont "un moyen de bâtir des ponts et des rapports entre des expériences différentes". Ils contribuent à créer des liens, création essentielle à l'approche adoptée par Reggio en matière d'éducation. Veia Vecchi, l'une des participantes aux ateliers, souligne combien les écoles pour enfants plus grands "rejetent ces langages expressifs". Deux mots sont souvent utilisés par Reggio pour décrire son travail pédagogique: écoute et relations, les conditions essentielles de l'apprentissage. A leur tour, ces mots reflètent des valeurs culturelles profondément ancrées: la solidarité, la démocratie et la participation. La 'participation' fait l'objet de l'article de Paola Cagliari et ses collègues, qui la décrivent non pas "simplement comme l'implication des familles dans la vie de l'école", mais comme "une valeur, un trait d'identité de l'expérience tout entière, une conception des personnes impliquées dans le processus éducatif et une conception du rôle de l'école". L'individu et le groupe sont, non pas en conflit, mais entièrement complémentaires: comme l'observe Veia Vecchi "l'apprentissage individuel est étroitement lié à l'apprentissage en groupe

et fonction de ce dernier". Le dialogue se trouve toujours au coeur de la participation. L'histoire des 40 dernières années de Reggio est celle d'un dialogue constant, tant au sein de la ville qu'avec le reste du monde, un mélange d'éléments locaux et mondiaux. Les relations ne concernent pas seulement les enfants, les parents et les enseignants entre eux. Les rapports entre les centres de la petite enfance, la communauté plus large et la ville elle-même sont tout aussi importants. L'enfant est un citoyen actif de la ville, un citoyen moderne qui vivra également l'avenir, un citoyen doté de droits mais aussi constructeur d'une culture qui contribue activement à la vie de la ville, capable de poser des questions, d'amener des réflexions et de la créativité dans cette vie. Comme le souligne clairement l'article de Simona Bonilaura et ses collègues, la ville – son environnement physique mais aussi la culture dont elle est porteuse – revêt la plus haute importance aux yeux de chaque personne impliquée dans les centres de la petite enfance de Reggio. Comme les enfants explorent la ville et préparent un guide intitulé *Reggio Tutta*, la ville devient le sujet même du type de projets qui caractérise si bien Reggio. Répétons toutefois que le concept de citoyenneté n'est pas seulement local, il est aussi global. Vous constaterez que nos articles font souvent référence à la recherche, car ce concept est important pour Reggio. Nous ne faisons pas allusion à la recherche menée par des spécialistes extérieurs, mais à celle qui s'inscrit dans une pratique quotidienne, que tout un chacun peut mener – l'enfant chercheur, l'enseignant chercheur, le parent chercheur. La recherche est une habitude de l'esprit, une attitude, que l'on peut développer ou négliger. La recherche répond à la curiosité et au doute. Elle construit de nouvelles connaissances, remplace la pensée critique, fait partie de la citoyenneté et de la démocratie. Comme tout à Reggio, la recherche n'est pas une activité solitaire, mais un processus de relations et de dialogue. Comment faut-il percevoir Reggio 40 ans après? Certainement pas comme un

modèle ou un programme à appliquer de manière uniforme en suivant les instructions sur l'emballage! La pensée et la pratique pédagogiques de Reggio sont nées d'un contexte et d'un choix politiques et éthiques bien particuliers. D'autres peuvent néanmoins s'en inspirer pour élaborer leur travail et leur pratique propres, non pas dans un processus de reproduction mais de construction de quelque chose de neuf. Par-dessus tout, peut-être, à l'heure où la conformité s'impose de plus en plus à la petite enfance, Reggio donne de l'espoir. L'espoir qu'il est possible de penser et agir différemment, de devenir un îlot de résistance et de créer un projet culturel local qui ait le courage de vivre avec l'incertitude et le changement. A en croire Howard Gardner, les centres de la petite enfance de Reggio "se posent en brillant testament des possibilités humaines".

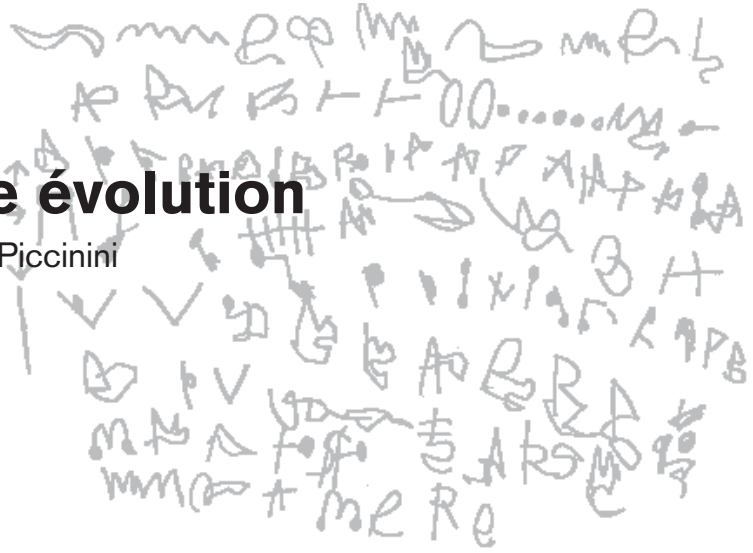
Carlina Rinaldi était directrice pédagogique des centres municipaux de la petite enfance de Reggio Emilia. Elle est à présent consultante pédagogique au service des Enfants de Reggio Emilia et professeur à l'Université de Modène et de Reggio Emilia. Pour de plus amples informations, veuillez la contacter à: crinaldi@reggiochildren.it

Peinture grand format réalisée par des enfants de 4 et 5 ans, école maternelle Diana.



Une ville en pleine évolution

Amelia Gambetti interroge Sandra Piccinini



Ci-dessus: Peinture grand format de coquelicots.

Ci-dessous: Moment de détente avant la réalisation des coquelicots, école maternelle Diana.



G. Une longue aventure unit la ville à l'expérience de ses crèches et de ses écoles maternelles.

P. Cette grande aventure d'hommes et de femmes (les protagonistes sont surtout des femmes) a été possible grâce à un travail intelligent et passionné mené au jour le jour. Une expérience qui, au fil du temps, s'est renouvelée et a évolué, consciente des transformations sociales et culturelles. Une aventure qui a accordé une grande attention aux nouvelles découvertes scientifiques concernant les enfants et les théories de l'apprentissage. Tout ceci a donné lieu à un dialogue ininterrompu entre les enfants, les écoles et la cité.

Selon Howard Gardner, "le succès le plus important d'une expérience comme celle de Reggio Emilia est la mise sur pied d'une communauté éducative".

Je crois que cela est très vrai. Un autre ami américain, Jérôme Bruner, a dit "qu'il n'est pas possible de comprendre les écoles de Reggio sans connaître la ville et la communauté qui a les construites et maintenues."

Raconte-nous comment s'est développée la relation entre les Crèches et Ecoles Maternelles Municipales et la ville, et quels sont les problèmes qui se présentent aujourd'hui.

Il convient de dire que c'est une histoire de travail intense, de joies, de conflits et de perpétuelles discussions. Le même Gardner affirme qu'"il ne peut y avoir absence de conflit dans une ville dynamique". Reggio Emilia est une ville de 150.000 habitants située dans l'une des régions les plus riches du Nord de l'Italie. Au cours des dernières années, la ville a changé très rapidement. La population de Reggio connaît une constante croissance depuis trente ans, mais au cours des dernières années, cette croissance s'est considérablement accélérée, avec une augmentation de 18.000 habitants.

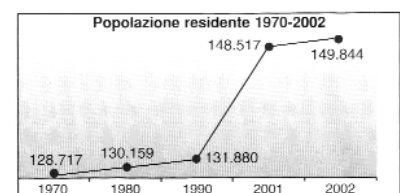
Les raisons sont principalement liées à trois phénomènes:

- l'augmentation du nombre de personnes âgées. En Italie comme en Europe, la longévité moyenne s'est considérablement élevée
- l'augmentation des naissances, ce qui représente un phénomène unique par rapport aux données nationales et aux cités voisines
- un développement significatif de l'immigration, du Sud de l'Italie comme du reste du monde.

Je pense qu'il est important d'analyser ces phénomènes de manière plus approfondie. A Reggio, l'augmentation des espérances de vie implique que quelque 10.000 personnes âgées vivent seules. Plus de la moitié d'entre elles sont des femmes. La tendance a commencé à s'inverser à la moitié des années '80. Auparavant, Reggio Emilia était l'une des villes du Nord de l'Italie au taux de natalité le plus bas. Le faible taux de naissance du début des années '80 explique pourquoi il n'y a pas beaucoup de jeunes aujourd'hui à Reggio Emilia. Les jeunes de moins de 18 ans ne représentent que 16% de la population, tandis que les plus de 60 ans représentent 26% de la population.

Les immigrés représentent 6% de la population reggiane. Ce sont, pour la plupart, des personnes et des familles jeunes. Ils constituent 11% des citoyens âgés de 25 à 39 ans. Les enfants nés de familles immigrées représentent 10% de la population âgée de 0 à 4 ans.

L'augmentation des naissances et le phénomène migratoire ont contribué à "rajeunir" la ville de Reggio Emilia.



Population locale, Reggio Emilia, 1970-2002

Reggio Emilia connaît de nombreux changements.

Pour la première fois, Reggio connaît une immigration internationale, l'échange et la rencontre avec de nombreux groupes venus de pays différents. A Reggio, il y a plus de 100 groupes différents. L'immigration la plus importante est celle du Maroc. Elle a débuté à l'aube des années '80 et a été suivie par l'arrivée d'individus et de familles venus de Chine, d'Albanie, du Ghana, de Tunisie, d'Egypte et, depuis la moitié des années '90, de l'ex-Union Soviétique, de Bosnie, de Serbie et dans une moindre mesure, de Pologne également.

On peut parler aujourd'hui d'une nouvelle Reggio...

En effet. Je crois que la "nouvelle Reggio" sera davantage visible dans les prochaines années, y compris en raison de la transformation de certains lieux qui deviendront des symboles de ce changement. La plus grande transformation aura lieu au nord de la ville, où se trouvaient autrefois les grandes usines. La municipalité de Reggio a acheté une vieille fonderie dans cette zone et y a installé le "Centre de la Danse".

Elle a également fait l'acquisition d'un établissement appartenant à Locatelli, qui deviendra un Centre International de l'Enfance. Le Centre sera un lieu de recherche internationale sur les thèmes qui traitent de l'élaboration des connaissances et de l'apprentissage chez les enfants et les adultes, un espace de rencontre entre différentes cultures s'interrogeant sur la signification de l'éducation aujourd'hui. Ces dernières années, de nombreuses villes se sont mises à convertir d'anciens espaces industriels inutilisés. A Reggio Emilia, nous essayons d'influencer fortement ces transformations urbanistiques, afin que la culture puisse devenir un "moteur" de

développement et de transformation de la ville. Les lieux de travail du siècle dernier redeviennent de nouveaux lieux de travail au sein desquels nous pouvons agir et penser ensemble.

En quoi croyez-vous que ces changements influenceront le caractère de la ville?

La ville prend quelques grands risques en faisant face à ces changements. Les décisions à prendre suscitent un grand intérêt. Cette attention se muera-t-elle en peur, peur de perdre ce que nous avons acquis?

Une ville comme Reggio, à l'économie florissante et au système social solide, risque de devenir "aisée" et conservatrice. Je crois que notre travail consiste précisément aujourd'hui à aller à l'encontre de tout mouvement conservateur.

De quoi dépend la réussite de votre travail, selon vous?

Je crois qu'il est avant tout nécessaire de procéder à d'importants investissements culturels, pour tous les citoyens. Ces dernières années, nous avons intensifié le développement de l'Université de Reggio. Nous sommes convaincus qu'un citoyen plus cultivé et plus instruit sera d'autant plus capable d'affronter la complexité et les changements de la société contemporaine. Pour arriver à ce résultat, nous veillons à ce que se développe une relation intense entre l'école et la culture. A cet égard, nous sommes en train de mettre sur pied des expériences intéressantes en organisant des expositions en collaboration avec les écoles. Je suis d'avis qu'école et culture sont inséparables. L'école produit une culture constamment "rénovée" lorsqu'elle fait preuve d'un respect réel envers les jeunes et les enfants et envers ce que jeunes et enfants sont capables d'apporter

à l'école et à la vie. Pourtant, les jeunes et les enfants sont souvent des sujets non reconnus. Si la culture se sépare de l'école, il devient impossible, pour la communauté, la ville, de faire face aux grandes innovations et changements sur le plan social, culturel, économique.

Nous nous efforçons également de maintenir une forte participation des citoyens dans la vie publique. Nous nous trouvons au coeur de grandes transformations et avons donc besoin de redéfinir nos projets et nos accords avec les citoyens. Nous ne pouvons tenir nos évaluations pour acquises et absolues. Nous sommes conscients qu'il n'existe pas de recettes prédéfinies, qui fonctionnent pour tous. Chaque ville, chaque lieu doit trouver son chemin en fonction des choix des autres, à travers les échanges d'expériences.

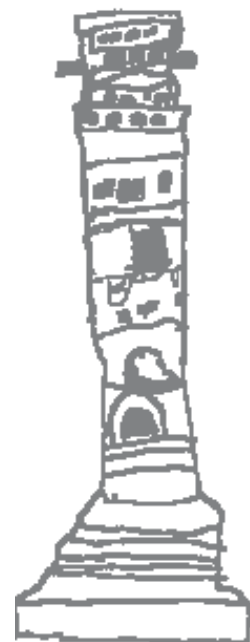
Dans un moment comme celui-ci, si plein de changements et de craintes quant à l'avenir, je crois qu'il importe encore plus de souligner ce que Loris Malaguzzi nous rappelait sans cesse: "les enfants sont des sujets de droit et des constructeurs capables de culture". Il s'agit là d'une "prémisse essentielle pour élever la condition de citoyenneté des personnes". C'est ce que nous essayons de faire à Reggio, créer les prémisses d'un avenir multiethnique, en construisant le nouveau sens collectif de la citoyenneté.

Amelia Gambetti est Coordinatrice de Reggio Children et Liaison pour la consultation aux écoles. agambetti@reggiochildren.it

Depuis 1990, Sandra Piccinini est assesseur aux écoles pour la municipalité de Reggio Emilia et depuis 1999, assesseur à la culture et aux savoirs. Elle est actuellement présidente de la nouvelle Institution Scuole e Nidi dell'Infanzia di Reggio Emilia. Pour obtenir des informations: lorena.ferretti@municipio.re.it



Des enfants visitent le théâtre Arioste, d'après *Le rideau* édité par Reggio Children. La tour de Reggio, d'après *Reggio tutta* édité par Reggio Children.





Loris Malaguzzi est à la fois l'inspirateur et l'un des principaux acteurs de l'aventure éducative de Reggio. Il a consacré toute sa vie à la construction d'une expérience éducative de qualité, qui, se basant sur une écoute attentive, le respect et la reconnaissance des potentialités des enfants, soit capable de légitimer leur droit à être éduqué dans des contextes pensés et construits de façon à correspondre à leurs capacités. Son travail avec les enfants présente deux constantes: la projection et la confiance dans l'avenir. Une pédagogie de la transgression qui lutte contre l'habitude et l'ennui et poursuit la transformation de l'utopique en possible, et du possible en réel.

Loris Malaguzzi est né à Correggio en 1920. Pendant plus de cinquante ans, il vit, étudie, projette et réalise des expériences concrètes à Reggio Emilia, ville dans laquelle il construit son oeuvre pédagogique universelle. Si on le connaît surtout pour son oeuvre éducative, il était également grand sportif, metteur en scène de théâtre et journaliste et a dirigé la rédaction reggiane du *Progresso d'Italia* de 1947 à 1951.

Jusqu'à sa mort en janvier 1994, Malaguzzi a inlassablement continué à travailler à d'innombrables projets, toujours avec le

même objectif: lutter courageusement pour le développement des potentialités de tous les enfants, filles et garçons, les femmes et les hommes, où qu'ils soient. N'hésitons pas à qualifier Loris de personnage incommode, éternellement insatisfait et infiniment créatif dans sa volonté et sa capacité de transgresser, sur le plan de l'esthétique, les limites imposées par la culture et la tradition pédagogiques. L'important, pour lui, était de douter des vérités les plus rigides qui freinent la possibilité de penser différemment. C'est ce que représente le concept, qu'il affectionnait tant, de la nouveauté, de l'innovation, au sens d'étrangeté et de surprise.

Comme un puzzle

L'évolution de sa pensée et de son oeuvre est en grande partie marquée par ses choix professionnels et politiques. Sa formation trahit quelques intérêts intellectuels particuliers qui font référence de manière explicite ou implicite aux oeuvres de Piaget, Marx, Rousseau, Gramsci, Dewey, Vygotski, Wallon ou aux théories de la Gestalt, sans parler de divers romans, poésies et oeuvres littéraires importantes. Mais cette apparente orthodoxie psychologico-politique initiale s'interrompt

lorsqu'il introduit dans sa formation l'art, les études neurologiques, la biologie, la chimie, les théories des systèmes complexes et tout ce qui dépasse le cadre du bagage pédagogique.

En analysant sa pensée et son oeuvre, nous avons noté la présence de pédagogues et de psychologues, contemporains et plus anciens. Mentionnons aussi les philosophes, les historiens, les artistes, les sociologues, les scientifiques, les linguistes, les poètes et les anthropologues. Parmi de nombreux autres noms, nous avons relevé ceux de Freinet, Freire, Ferrière, Picasso, Klee, Bateson, Varela, Montalcini, Edelman, Bronfenbrenner, Montessori, Morin, Prigogine, Mead, Peirce, Heidegger, Sartre, Makarenko, etc. Tous semblent trouver un écho dans ses idées et dans ses actions, même si la voix est différente. Sa méthode d'étude s'apparente à la construction d'un puzzle dont on ne connaît pas l'image finale. De fait, il n'est prisonnier des idées de personne. Humaniste, il aime puiser à toutes les sources pour constituer son propre courant. Il actualise et métabolise tous les auteurs et s'adonne envers eux à une rigoureuse et sacrilège opération de "trahison".

La pédagogie "malaguzzienne" est complexe: il se "permet" des interprétations

Une transgression esthétique

Alfredo Hoyuelos



Travailler avec les enfants, c'est avoir peu de certitudes et de nombreuses incertitudes; ce qui nous sauve, c'est la recherche, le refus de perdre le langage de l'émerveillement qui persiste au contraire dans les yeux et l'esprit des enfants. Il faut avoir le courage de réaliser obstinément des projets et des choix. Telle est la tâche de l'école et de l'éducation.

Loris Malaguzzi

suggestives, divergentes et indépendantes sur le monde, opposées à l'idée d'une progression linéaire et accumulative; il fait preuve de scepticisme vis-à-vis des certitudes passées, présentes et à venir; il est capable de s'affranchir des canons hégémoniques de la pédagogie et de la psychologie.

La pédagogie de Malaguzzi est aussi esthétique en raison de sa capacité de révélation, capacité de montrer l'essentiel sous des angles nouveaux, en rapprochant des éléments apparemment éloignés. Esthétique aussi par sa propension à se transgresser soi-même sans se trahir, et en même temps par son attitude vis-à-vis d'une communication énigmatique, métaphorique et symbolique qui multiplie les images que nous avons du monde et de l'enfance.

Une école transparente

Elaborer, enrichir à partir du fruit des observations faites en travaillant avec les enfants, est l'une des clés de la pensée de Malaguzzi.

Cette pratique recèle non seulement le fond idéologique et éthique du concept d'éducation et d'école transparentes, mais aussi l'idée esthétique d'offrir une image adéquate et relationnelle (où la forme est unie au contenu) de l'enfance. Elle dévoile en outre la réflexion politique, selon laquelle ce que l'école fait doit avoir une visibilité publique de façon à " restituer " à la ville ce que la ville investit en elle.

L'exposition sur " Les cent langages des enfants " illustre à merveille le sens de la documentation. Réalisée en 4 exemplaires, en raison des demandes incessantes d'exposition, et mise à jour en permanence, elle parcourt le monde depuis 20 ans et représente la meilleure oeuvre monumentale écrite par Loris Malaguzzi et les écoles de Reggio.

Dans le monde de la pédagogie, on affirme avec naïveté que Malaguzzi a peu écrit, ce qui indique à quel point le concept académique de l'écriture est réducteur et rigide. Quand la pédagogie accordera sa légitimité aux images (les photographies, le graphique, la vidéo...), et par conséquent au langage visuel, comme écriture, elle pourra reconnaître et "lire" enfin les nombreuses "encyclopédies pédagogiques" de Malaguzzi et de l'expérience vécue à Reggio. Quelle que soit sa forme, le travail de recherche est en outre un merveilleux instrument de dialogue, d'échange, de confrontation. Pour Malaguzzi, elle offre la possibilité de discuter et de dialoguer au sujet "de tout avec tout le monde" (les éducateurs, les auxiliaires, les cuisinières, les familles, l'administration et les citoyens). Cet aspect est un trait fort de l'identité du projet de Reggio.

La confrontation par le biais de la recherche documentée présuppose en effet la capacité de discuter de questions réelles, et non pas seulement de théories et de

paroles à propos desquelles, en toute bonne foi, il est facile de s'accorder.

Se sentir à la fois protagoniste et responsable

La pédagogie " reggiane " est participative car elle croit, comme le lui a enseigné la tradition, que le lieu où l'on rencontre le destin futur et incertain de l'être humain se trouve dans la force de la communauté, là où participer signifie " faire partie ", se sentir à la fois protagoniste et responsable des réalités présentes et futures.

Sa pédagogie est relationnelle et systémique dans la mesure où elle voit les rapports avant que les sujets se mettent en relation. Ce système est non seulement ouvert à l'environnement qui l'accueille mais est aussi organisé et structuré de manière flexible et dynamique, de sorte qu'il est capable de s'autogénérer dans un dialogue permanent avec le monde.

Sa pédagogie est constructive parce qu'elle croit que le sujet est celui qui construit, - de manière laïque, avec les autres et dans la démocratie - sa propre culture, sa propre épistémologie, sa propre façon de voir le monde, sachant pertinemment que cette vision n'est que partielle, ouverte à d'autres regards possibles.

Un avenir incertain, mais plein de possibilités

Dans les crèches et les écoles de Reggio, le travail avec les enfants rime avec espérance et foi en l'avenir.

Sans avenir, on ne peut nourrir aucune espérance. Nous parlons d'un avenir incertain, plein de possibilités. C'est ce que l'enfant recherche, ce qu'en définitive, nous désirons tous: améliorer nos possibilités en suivant ce "fil d'Ariane" qui nous projette de nos racines vers notre devenir.

Attente et espérance sont deux concepts qui s'autodéfinissent. Deux idées, deux imaginaires dont l'éducation du futur peut s'imprégner si, en nous basant sur notre expérience, nous croyons résolument dans les possibilités ignorées des enfants.

Cet article est tiré des conclusions de la Thèse de Doctorat Européen intitulé "La pensée et l'oeuvre pédagogiques de Loris Malaguzzi et ses répercussions sur l'éducation de la petite enfance".
Alfredo Hoyuelos est Docteur en science de l'éducation auprès de l'Université de Pampelonne. Il travaille également comme responsable d'atelier auprès de services à l'enfance de Pampelonne.
alfredohoyuelos@wanadoo.es

Ci-contre à gauche: Loris Malaguzzi, Danemark, 1992
Photo de Luigi Ghirri, Reggio Emilia, 1985

En dessous: Illustration d'après l'ouvrage *Tutto ha un'ombra eccetto le formiche* (Tout a une ombre sauf les fourmis), édité par Reggio Children.

Cette page, ci-dessus: Illustration tirée de l'ouvrage *Tutto ha un'ombra eccetto le formiche* (Tout a une ombre sauf les fourmis), édité par Reggio Children.

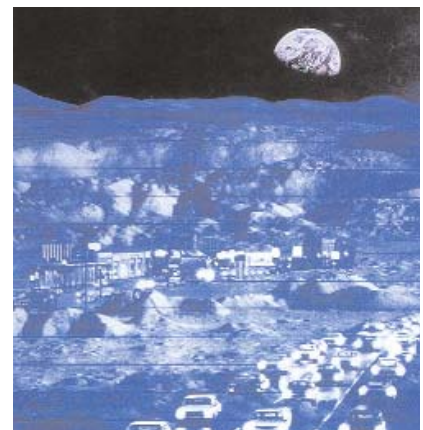
A droite: Photo de Martha Rosler, *House beautiful: the colony*.



Dans le Dictionnaire de Wittgenstein, il y a un passage extraordinaire, où il écrit qu'il a connu une fillette avec laquelle il avait longuement parlé (et qu'il connaissait donc parfaitement bien), jusqu'à ce qu'un jour l'enfant l'ait approché en lui disant: "Tu sais, j'espère que...".

C'était la première fois qu'elle utilisait le mot "j'espère", "l'espérance"; et l'auteur écrivait que ce fait l'avait bouleversé à tout jamais. Quel est le sens profond d'une enfant qui dit pour la première fois "J'espère que"? A quel moment l'espérance pénètre-t-elle comme la lumière dans la vie de l'enfant et pourquoi? Si nous voyons l'avenir comme mesure, comme ligne, comme espace, comme temps, alors nous nous rendons compte que nous avons toujours un besoin urgent, un besoin énorme de toutes ces questions.

Loris Malaguzzi



Loris Malaguzzi et la révolution des écoles maternelles

Enzo Catarsi



Loris Malaguzzi est sans aucun doute une figure de proue dans le monde actuel de la pédagogie italienne et internationale. Pour analyser son oeuvre, il convient de la replacer dans le contexte historique des services à l'enfance en Italie: naissance des premières "salles de garde" au début du 19^e siècle, dont le seul souci – purement philanthropique – est d'assurer un lieu sûr à l'enfant pendant que les parents travaillent. Les premières écoles maternelles créées par Ferrante Aporti (1791–1858) représentent un progrès certain, car Aporti souligne que ces lieux d'accueil doivent également se charger des premiers apprentissages des enfants. L'expérience des Jardins d'enfants froebéliens est tout aussi importante. Ils se répandent en Italie de Nord dans les deux dernières décennies du 19^e siècle et contribuent à valoriser le rôle du jeu dans la croissance des petits. Toutefois, ce sont les projets éducatifs des soeurs Rosa et Carolina Agazzi et Maria Montessori à la fin du 19^e, qui laisseront des traces au siècle suivant. Les premières réalisent leur expérience à l'Institut de Mompiano, près de Brescia, où elles élaborent leur propre méthode éducative. La dimension religieuse y est essentielle, ainsi que la vie familiale, qui préside aux activités de l'école maternelle. En effet, les enfants font à l'école ce qu'ils doivent faire à la maison: mettre la table, faire leur ménage personnel, maintenir les locaux en ordre, etc. La méthode de Fröbel laisse en héritage la conception spontanéiste de l'éducation et l'importance du jeu. Rosa Agazzi (1866–1951) critique la rigidité de Fröbel et n'accepte pas le principe des "dons" standardisés. Plutôt, elle élabore la proposition originale de créer un "musée

des babioles", constitué de tout le matériel occasionnellement apporté par les enfants à l'école (1).

A la même époque, Maria Montessori (1870–1952) effectue d'intéressantes expériences. Son travail initial consiste à développer des initiatives avec des enfants souffrant de handicaps. Elle crée les Maisons des Enfants (dont la première à Rome en 1907) et propose ensuite un travail largement basé sur les expériences sensorielles et sur l'auto-éducation, à l'appui notamment de matériel structuré original et stimulant. La méthode de Montessori éprouve toutefois des difficultés à s'affirmer en raison de ses racines scientifiques et des sympathies laïques et socialistes initiales. En revanche, le projet des soeurs Agazzi réussit à s'imposer parce qu'il est modérément innovateur, ne demande pas de matériel coûteux et n'exige pas de longue préparation de la part des institutrices. Ce succès s'explique également par le désintérêt du régime fasciste vis-à-vis des institutions infantiles et ensuite par le fait que le parti de la majorité relative d'orientation catholique qui gère le Ministère de l'Instruction publique, se sent rassuré par un projet éducatif simple et apprécié des nombreuses écoles maternelles privées, gérées par des congrégations religieuses (2).

Ce n'est qu'entre les années soixante et soixante-dix que l'on assiste à un regain d'intérêt pour les institutions infantiles. Le boom économique et l'augmentation de l'emploi féminin, les grandes migrations des campagnes vers les villes et du Sud vers le Nord (qui marquent la disparition du réseau d'aide familiale et du voisinage), ont amplifié la demande de "lieux" destinés aux enfants. De plus, on assiste à une prise de

conscience accrue des droits sociaux et à une demande de participation de l'Etat qui, jusque là, avait totalement abandonné l'assistance des enfants aux congrégations religieuses catholiques. Une loi de 1968 (3) instaure l'école maternelle publique et en 1971, on obtient enfin la création de la crèche. Par ailleurs, il est significatif de constater que les municipalités "démocratiques" de l'Emilie Romagne, en particulier, ont précédé l'intervention de l'Etat et commencé à instaurer des écoles maternelles municipales au cours des années soixante, et, avec une implication plus grande encore au cours des années suivantes (4).

Le rapport entre l'école et la société

La municipalité de Reggio Emilia est le précurseur de cette campagne et décide de construire les quatre premières écoles maternelles le 19 avril 1962. Ainsi s'ouvre la première école maternelle de Reggio Emilia, en novembre 1963 (5).

L'oeuvre et la réflexion de Loris Malaguzzi s'inscrivent dans un contexte de participation aux luttes du mouvement démocratique et progressiste et d'initiatives qui relèvent de la pédagogie coopérative. C'est Malaguzzi lui-même qui constate par ailleurs que sa formation et, en particulier, son souci du rapport entre école et société, se fonde tant sur son expérience politique que sur le fait d'avoir vécu avec d'autres des moments particuliers comme ceux de la guerre et de l'immédiat après-guerre. L'ensemble de l'expérience des écoles maternelles municipales de l'Emilie Romagne est fortement influencée par cet esprit "civil", qui associe réellement les citoyens à la gestion de la "chose publique".

Les écoles municipales sont particulièrement présentes dans les grands centres, ce qui témoigne de la sensibilité politique des administrations de gauche et correspond à la présence de structures de coordination technique qui permettent aux institutions scolaires de se doter d'une organisation valable sur le plan pédagogique et de répondre à leurs besoins sociaux et culturels (6).

Le projet de "gestion sociale"

Les écoles maternelles municipales se font connaître par ailleurs, au cours des années



Ci-dessus: Carte de Reggio Emilia, d'après l'ouvrage *Reggio tutta*, édité par Reggio Children.

A gauche: Colloque International "Chi sono io dunque?" (Qui suis-je alors?), Reggio Emilia 1990.

Intervenants: P.Freire, D.Hawkins, M.Lodi, L. Malaguzzi, R.Massa, S.Mantovani, P.Moss, A.Munari, T.Musatti.

soixante-dix, en raison de la qualité de leur projet pédagogique, qui tend à contextualiser le processus éducatif et à lui donner une dimension historique en impliquant dans sa gestion, non seulement les enseignants, mais aussi les familles et la communauté sociale au sens large. Telle est la perspective de ce qu'on appelle la "gestion sociale", dont le sens culturel et politique est exposé avec une grande clarté lors d'un séminaire d'études qui s'est déroulé en 1971 à Reggio Emilia. La participation des parents à la vie de l'école maternelle s'inscrit dans le processus plus large de décentralisation et de démocratisation de l'Etat, dont l'expression la plus significative est l'institution de conseils de quartier et par conséquent de Comités École-Société ". Dans ce contexte, Loris Malaguzzi note que l'école maternelle se caractérise par un rapport juste et correct avec la société et sa culture: "Nulle autre école ne déforme ni ne viole sa nature autant que l'école maternelle, lorsqu'elle ne se rattache pas à la famille, aux coutumes, à la culture, aux problèmes locaux et qu'elle s'empêche en quelque sorte de dialoguer librement et démocratiquement avec l'environnement dans laquelle elle naît" (7). L'école maternelle est donc considérée comme un agent important d'une "grande stratégie civile", qui vise à rendre la société aux enfants. Elle doit, dès lors, clairement faire comprendre que l'organisation même d'une ville, que ce soit sur le plan régulateur, celui du commerce ou de la viabilité, doit être orientée vers la satisfaction des besoins de ses citoyens les plus jeunes. "Les Comités École-Société et leurs expériences ne sont pas des instances ajoutées, mais intégrées et essentielles à cette école que nous essayons de développer" (8). L'école maternelle est comprise comme l'un des moteurs de la transformation sociale la plus complète, précisément parce qu'elle peut rendre les parents et les citoyens conscients du rôle actif qu'ils peuvent jouer dans le changement. Dans les conclusions du grand congrès de 1971, Malaguzzi affirme que "la vraie question est de requalifier les valeurs qui peuvent se retrouver dans une interrelation juste et réaliste entre le discours pédagogique et le discours social, et d'en dépasser la séparation historique, qui ne doit rien au hasard".

Caractère social et subjectif du processus éducatif

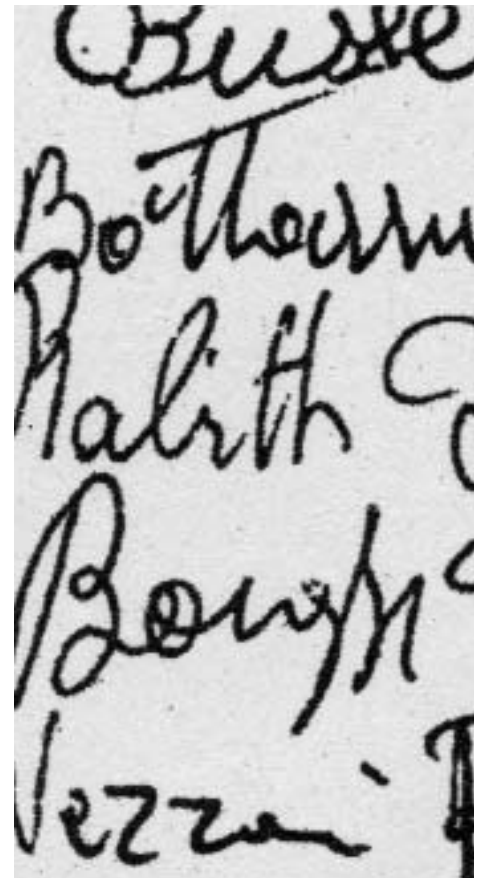
La réflexion de Malaguzzi ne prend pourtant pas en compte que la dimension sociale du processus éducatif, elle est aussi très claire sur le rôle fondamental que l'enfant y joue et les stimulations qu'il y reçoit. Il souligne, en effet, depuis la fin des

années soixante, la nécessité de "réhabiliter" l'enfant, afin de reconnaître et valoriser ses capacités et ses potentialités. En dégageant, dans la psychologie de Piaget, les éléments utiles à l'élaboration d'une pédagogie progressiste de l'enfance, il souligne aussi la nécessité de récupérer l'enfant dans son intégralité et écrit à ce propos: "Cela signifiera lui rendre ce que nous lui devons. Il ne s'agit pas seulement d'une dette envers son intelligence; c'est bien plus que cela: la restitution de sa reconstitution, de son intégralité humaine" (9).

Ces paroles recèlent sans aucun doute un souci nouveau et original envers la subjectivité et la spécificité de l'enfant, envers le caractère unique de la nature humaine. Le plus grand mérite de ce pédagogue de Reggio est d'ailleurs précisément celui d'avoir mis en évidence les capacités de l'enfant, capacités qui ne peuvent se développer et s'enrichir qu'à travers un rapport fécond avec l'environnement et la société au sein de laquelle l'enfant naît et grandit.

Notes

- (1) L'intérêt pour l'utilisation de matériels non structurés a continué de marquer la réflexion pédagogique et nous la retrouvons récemment dans la proposition d'Elinor Golfdschmied: "le panier aux trésors".
- (2) Aujourd'hui encore, les écoles montessoriennes occupent une présence marginale en Italie (une Fondation appelée Oeuvre nationale Montessori) pour le développement de l'étude de la pensée montessorienne et pour la divulgation de la méthode, une revue pour éducatrices éditée par l'Oeuvre et intitulée - Vita dell'Infanzia - (Vie de l'enfance), et un Centre d'Etudes qui organise des Masters biennaux à l'intention des pédagogues désireux d'ouvrir des écoles montessoriennes). En revanche, l'action éducative de la grande majorité des écoles - surtout celles de l'Etat - s'inspire de la méthodologie des soeurs Agazzi.
- (3) Les forces catholiques se sont farouchement opposées à l'institution de l'école publique. La première proposition de loi, présentée en 1964, fut refusée et provoqua une crise politique si grave qu'elle causa la chute du gouvernement.
- (4) L'école municipale n'a jamais été reconnue par l'Etat. Les actes législatifs distinguent seulement l'école de l'Etat de l'école paritaire. Les écoles des municipalités font partie de la catégorie des écoles paritaires au même titre que toutes les autres écoles privées, et ce, en raison des statistiques et des contributions financières de la part de l'Etat. A l'heure actuelle, la gestion de l'école maternelle revient à 59 % à l'Etat, à 19% aux municipalités et à 25% aux privés. Cf. E. Catarsi, "L'asilo e la scuola dell'infanzia: Storia della scuola materna e dei suoi programmi dall'ottocento ai giorni nostri". (Les Écoles maternelles: histoire de l'école et de ses programmes du 19^e siècle à nos jours, Florence, La Nuova Italia, 1994).
- (5) Cf. M. Mazzaperlini, "Storia delle scuole materne reggiane. Origini e sviluppi dell'educazione prescolare a Reggio Emilia" (Histoire des écoles maternelles à Reggio. Origines et développement de l'éducation préscolaire à Reggio Emilia), Reggio Emilia Futurgraf, 1997, pp. 219 et 228.
- (6) Dans ce contexte, rappelons l'action de Bruno Ciari, un instituteur qui a introduit la pensée de C. Freinet en Italie, chargé par la municipalité de Bologne de lancer l'expérience des écoles maternelles et initiateur du système métropolitain bolognais d'écoles basé sur la pédagogie active et la coopération.



Signatures de parents, 1963. Détail d'une lettre adressée à la préfecture pour la création de écoles maternelles municipales. Archives du Centre Municipal de Documentation, Reggio Emilia.

- (7) L. Malaguzzi "Una nuova sperimentazione", (Une nouvelle expérimentation) in L. Malaguzzi, "Esperienze per una nuova scuola dell'infanzia", (Expériences pour une nouvelle école maternelle) Rome, Editori Riuniti, 1971, p. 178.
- (8) ib., p. 177.
- (9) L. Malaguzzi, "L'utilisation pédagogique de la pensée de Jean Piaget", in *Riforma della Scuola*, 12, 1966, p. 28. Cf. également L. Malaguzzi, "Una scuola diversa per un bambino diverso" (Une école différente pour un enfant différent), in *Infanzia*, 10, avril 1975, pp. 3-4.

Enzo Catarsi est Professeur de Pédagogie Générale à l'Université de Florence.
cata@unifi.it

AVANCER SUR DES FILS DE SOIE -----

INTERVIEW DE LORIS MALAGUZZI PAR CARLO BARSOTTI

Tirée du film "L'uomo di Reggio" de Carlo Barsotti



Ce texte de Loris Malaguzzi est apparu sous la forme d'une interview réalisée en 1993 par Carlo Barsotti – réalisateur suédois d'origine italienne – dans le cadre de son film "L'uomo di Reggio".

Cette interview est l'une des dernières de Malaguzzi, présentée ici dans une version transcrite et partiellement réadaptée et devant donc être lue comme s'il s'agissait d'une véritable traduction d'une langue à l'autre, c'est-à-dire, comme le sont toutes les traductions, une espèce de gentille "trahison".

Sa force réside dans le caractère extraordinaire du récit et dans la possibilité de retracer, à travers ses paroles et son point de vue, la vision, les pensées, les émotions du professeur Malaguzzi, l'histoire et les valeurs de l'expérience de Reggio. L'interview met en évidence la fraîcheur d'une pensée qui non seulement n'a rien perdu de son actualité, mais qui est aussi capable de se projeter dans l'avenir, une pensée dont la force peut encore se traduire par de nombreuses mises en pratiques, qui, si elles sont différentes de celle de Reggio, sont également capables de replacer au centre du discours pédagogique, les enfants et les adultes qui travaillent au sein de l'école.

Nous tenons particulièrement à remercier Carlo Barsotti de sa gentillesse.

Le texte est transcrit par Ilaria Cavallini.



Ci-dessus: Manifestation de femme, 1963.
Archives du centre municipal de documentation,
Reggio Emilia.
Ci-dessous: Carlo Barsotti en compagnie de Loris
Malaguzzi lors du tournage de "L'uomo di Reggio"
(L'homme de Reggio), 1993, Reggio Emilia.

Cette
pédagogie
était spéciale,
elle n'était
écrite dans
aucun livre...



B. Raconte-nous comment a commencé ton expérience, la création d'écoles maternelles municipales?

M. Le début de l'histoire coïncide avec l'épilogue de la guerre. C'étaient des temps durs, pétris de grands espoirs. On reconstruisait les maisons, les familles et les âmes. Il régnait une grande envie de reconstruire ce qui avait été détruit, et surtout un sentiment de puissance que l'on éprouve au sortir d'une terrible catastrophe: on se sent fort, on s'est forcément endurci.

On a le sentiment que tout est possible, que l'on peut tout affronter. C'est dans ce contexte, dirais-je, que naît l'épisode de Villa Cella, qui est l'origine de notre histoire. Une intuition, une solide détermination de la part des femmes, conjuguée à la solidarité d'un petit bourg de paysans, d'ouvriers, agricoles et industriels. Ce sont eux qui, entre 1945 et 1947, érigent l'école de Villa Cella. Ils veulent une école pour leurs enfants, pour les dédommager et c'est ici que l'histoire commence.

J'avais pour bagage trois ou quatre années d'enseignement comme instituteur de primaire et je m'en étais toujours sorti en prenant les enfants pour guides. C'étaient les enfants qui m'enseignaient ce que je pouvais leur enseigner, et tel fut mon chemin. Un chemin que j'ai parcouru pendant longtemps et auquel je suis demeuré fidèle. Avec le recul, je constate qu'aujourd'hui encore, le rôle des enfants comme guides, comme incitants, comme protagonistes et coprotagonistes de l'expérience éducative, est resté une valeur à laquelle nous croyons.

Cette pédagogie était spéciale, elle n'était écrite dans aucun livre; c'était une philosophie populaire aux nombreux aspects anarchisants sur le plan de l'organisation de l'école, ses horaires, le respect de ceux-ci.

Nous vivions dans un monde encore plongé dans une phase de reconstruction, dans un grand désordre en dépit d'une recherche obstinée d'ordre.

C'était en quelque sorte une pédagogie qui devait naître, si nous avions de la chance, de la rencontre des choses, des demandes, des désirs, de notre capacité

de parler, d'écouter surtout et de comprendre les situations avant même d'en avoir prononcé les mots.

C'était une pédagogie en recherche d'elle-même à travers les paroles et les besoins, les gestes, le désordre et l'anxiété des enfants et il en fut ainsi pendant longtemps. C'étaient des temps difficiles, y compris en raison des difficultés de créer une école laïque à l'époque. Toutes les institutions étaient religieuses et cela durait depuis un siècle. Une forme nouvelle d'expérience et de culture faisait son entrée et portait en elle une nouvelle image de l'enfance. Une grande méfiance nous entourait, tout le monde attendait que nous commettions des erreurs. Entre-temps, ces " petites écoles " autogérées se multipliaient dans le sillage de Villa Cella, elles étaient huit puis neuf.

Parle-moi des femmes en particulier, elles qui furent tes premières collaboratrices...

Je crois qu'il y a une autre caractéristique qui vaut la peine d'être rappelée: je dirais que c'était une pédagogie explicitement féminine.

L'initiative était celle de femmes dont la conscience avait mûri au fil des atrocités de la guerre et à travers la lutte de libération, la lutte partisane. Et puis, il y avait sans doute à l'arrière-plan le vieux discours socialiste. Les convergences étaient probablement nombreuses. Sans cesse plus robuste et plus forte, l'organisation des femmes était une force qui pénétrait tous les canaux de la société civile et de la société politique. D'une part, elles aspiraient à une famille différente, au droit de travailler, de se réaliser, d'atteindre en quelque sorte l'égalité avec les hommes. Et d'autre part, il y avait tout le grand univers des femmes, qui avait toujours été celui des enfants. Sans les femmes, une telle expérience privilégiée, autogérée n'aurait non seulement jamais vu le jour, mais n'aurait pas non plus survécu.

En 1963, vous ouvrez les premières écoles municipales...

Oui. En 1963, la commune remporte finalement sa bataille et commence à gérer les premières institutions infantiles. Ce fut

une étape fondamentale, nécessaire pour la construction d'un lieu où l'on vit ensemble du matin au soir.

Au moment d'ouvrir, nous savions tous qu'il ne fallait pas se tromper. Avec les premières institutrices, nous avons déjà commencé à faire le tour de l'Italie, à la recherche de suggestions, observant d'autres expériences, le peu qui existait. Nous avons commencé à lire des livres, à découvrir les expériences éducatives qui avaient surgi entre-temps, qui naissaient à peine ou avaient déjà un riche passé et ce, dans tous les pays d'Europe et dans les pays anglo-saxons.

Nous avons commencé à élargir et développer notre vocabulaire, composé d'expériences, de mots, de possibilités, de perspectives, d'initiatives.

Tout ceci nous a donné la force de commencer à mettre de l'ordre dans les choses. Nos objectifs se sont rapprochés et se sont enrichis en cours de route.

De plus, une réflexion cyclique, chaque semaine ou tous les dix jours, sur l'expérience, ses difficultés et ses réussites, nous a fait adopter un comportement extrêmement intéressant vis-à-vis de la culture pédagogique.

Ce comportement est resté l'un de nos points forts jusqu'à ce jour. En très peu de temps, nous avons réussi à élaborer un projet culturel. Nous sommes devenus capables de donner des conférences, de parler aux gens. Nous avons approfondi notre réflexion sur le plan des assimilations et des différenciations culturelles.

Nous sommes allés à Genève (1) et avons récolté une grande quantité de suggestions et d'idées. Ces échanges nous ont permis de commencer à comprendre, à penser et réfléchir à partir de ceux qui, plus que nous, avaient intégré théorie et pratique.

Quelle forme l'approche de l'éducation de l'enfant a-t-elle pris dans les années qui ont suivi?

N'oublions pas que l'éducation des enfants, prise au sens véritable du terme, était un fait absolument nouveau. Face à elle, non seulement la formation des enseignants présentait des lacunes en matière de connaissance et d'instruction, mais aussi, les familles ignoraient totalement la possibilité de s'instruire. Il me semble que nous avons aussitôt commencé à organiser des expositions en ville. C'était un spectacle tout à fait nouveau et original pour les gens qui commençaient à voir que les enfants pouvaient travailler, raisonner, produire. C'était du jamais vu.

A ce stade, nous étions devenus un modèle qui dépassait les frontières de la ville, de la province. Les invités et les visites se faisaient de plus en plus nombreuses.

Dans les années 1970, les écoles étant

désormais connues, nous étions prêts à organiser des congrès nationaux, les premiers congrès nationaux laïcs.

Nous en avons organisé un à Modène sur le thème de la gestion sociale et la participation des familles. Ce dernier sujet est important pour nous. S'il était à l'origine le fruit d'une intuition, il est toujours resté une valeur incontournable à nos yeux.

Un an après, nous organisons un congrès national à Reggio. Au lieu d'une centaine de personnes que nous attendions, nous nous sommes retrouvés le matin à 970 et avons dû déménager tout le congrès dans le grand théâtre municipal, où nous sommes restés trois jours à discuter ensemble.

La soif de connaissances nouvelles était grande, tous voulaient explorer, comprendre. C'était comme un grand marché aux idées. Nous avons aussitôt édité un livre sur ces journées. Ce fut l'un des premiers livres laïcs italiens qui traitait de l'éducation des enfants tout en se profilant comme un événement historique, politique et culturel, une innovation en ce qui concerne les matières et les thèmes scolaires, les compétences et les désirs des enseignants.

Une chose compta beaucoup pour nous: la lecture de nombreux auteurs, des auteurs qui nous deviendront chers. Bien des images qui nous restent encore aujourd'hui sont nées dans les premières décennies de ce siècle. Elles sont liées à des pédagogues originaires surtout d'Europe centrale: Ferrière, Bovet puis Piaget, Decroly, Susan Isacc, puis, nous arrivant des Etats-Unis, Dewey et tous ses livres, suivi de Bruner. Nous étions riches, nous disposions de tous les instruments nécessaires pour améliorer, développer et renforcer la culture. Les livres, les expériences, tout y était et nous avions la possibilité de procéder à des échanges. En ces années de grande croissance culturelle, nous avons fait deux rencontres exceptionnelles: Bruno Ciari et Gianni Rodari.

Ciari travaillait à Certaldo en Toscane. Il était instituteur d'école primaire, un instituteur particulier. En 1965, il fut appelé à Bologne pour coordonner et rénover toutes les activités relatives à l'éducation des enfants et il amenait avec lui sa grande maturité, sa vaste expérience didactique. Notre amitié est devenue très solide, nous avons organisé ensemble des congrès et de nombreuses rencontres; malheureusement, nous avons peu de temps devant nous, car Ciari est décédé en 1970. Il s'en est allé au moment où les possibilités de développement et de recherche dans notre travail étaient à leur comble.

Gianni Rodari était écrivain, poète, philosophe, politicien et journaliste. Avec lui, nous avons conclu un grand pacte

...relier la recherche



Atelier peinture ouvert aux parents, 1964.
Archives du centre municipal de documentation,
Reggio Emilia.

Atelier, la école maternelle Villetta
En-bas: Illustration tirée de "Théâtralité", une publication de la
crèche Bellelli.



et les valeurs théoriques à l'expérience pratique.

d'alliance. Il avait souvent envie de venir nous voir, jusqu'à ce qu'en 1972, il débarque à Reggio, avec toute sa "paperasse" et son livre écrit à la machine, intitulé *La grammaire de la fantaisie*, qui deviendra par la suite un grand classique de la pédagogie et de la créativité. Il l'a d'ailleurs dédié à Reggio Emilia.

A l'époque, nous étions nombreux. Il nous lisait ses pages, nous exposait ses concepts et en discutait avec les instituteurs, les enseignants des écoles secondaires, des écoles supérieures, avec les parents. Ce fut un fantastique "forum" de discussion. Mais la mort le guettait lui aussi et il nous a quittés au début des années 1980.

Toute notre histoire est en quelque sorte traversée de grands personnages. Nous avons eu la chance de les rencontrer, de pouvoir les croiser sur notre route, et surtout de les connaître personnellement. Avec Bronfenbrenner, Hawkins, Freire, Gardner, nous avons eu l'occasion de réfléchir et discuter de questions importantes. Nous avons rencontré les meilleurs représentants et travailleurs du monde pédagogique italien. Nous nous sommes opposés à eux, mais toujours dans le plus grand respect. Toutes ces rencontres ont affiné nos idées et nous ont permis de les assembler afin de construire un projet doté, en quelque sorte, d'une définition organique.

Nous étions désormais en mesure de réunir les expériences partielles, les intuitions et les idées et d'arriver à construire un projet plus complexe avec quelques points forts, quelques pivots sur lesquels faire tourner l'ensemble du "mécanisme", un projet à la fois théorique et opérationnel.

Quelles sont les caractéristiques du projet pédagogique?

Notre premier souci a précisément été d'être capables de lier le plus possible quelques principes théoriques à une organisation susceptible de faciliter leur mise en pratique. Nous nous sommes ainsi donné les moyens et la responsabilité de toujours tenter de relier la recherche et les valeurs théoriques à l'expérience pratique. De là notre souci de la valeur représentée par l'environnement, son organisation, la qualité de l'espace. C'est aussi l'origine d'une attitude empreinte de grandeur, d'ouverture vis-à-vis de la recherche permanente, une attitude qui nous incluent tous de la même manière, avec la même

intensité et qui devienne surtout le mode de travail des enseignants.

L'un de nos points forts a toujours été de partir d'une déclaration explicite et très ouverte concernant l'image de l'enfant (2). Notre image de l'enfant est forte et optimiste, c'est un enfant qui naît doté de nombreuses ressources et de potentialités extraordinaires, qui n'en finissent pas de nous étonner. Un enfant doué de la capacité de construire lui-même ses pensées, ses idées, ses questions et ses tentatives d'y donner réponse. Une capacité très élevée de dialoguer avec l'adulte, d'observer les choses et les reconstruire entièrement, un enfant doué qui devrait avoir un instituteur doué. Hélas, la maîtresse douée n'était pas là et elle n'est toujours pas là. La maîtresse ne deviendra douée que si elle travaille ensemble avec les enfants et les adultes, construit, se trompe, corrige, revoit, réfléchit sur le travail effectué. La culture de nos enseignants ne se compose pas seulement de savoir et de recherche, je crois qu'elle s'exprime plutôt par un style, un comportement vis-à-vis de l'intelligence, de l'imagination, du besoin d'affectivité et de sécurité de l'enfant. Je crois que cette culture est essentiellement une sorte de ressource pour les enseignants, une capacité de résistance, de se passionner pour le travail qu'ils font, un renforcement de cette curiosité permanente qui représente pour les institutrices, une sorte d'"assurance" sur leur propre vie professionnelle.

"Les cent langages des enfants" est une métaphore qui nous appartient. "Laura et la montre" sont des images qui, en quelque sorte, laissent entrevoir à quel point de nombreux canaux et parcours à tous les niveaux, intérieurs et extérieurs à la personnalité des enfants, sont inconnus et doivent encore être découverts.

Dès lors, notre critique s'adresse à une "petite" pédagogie, trop étroite, à peine variable, qui prétend se transmettre aux enfants à travers les enseignants. Nous essayons au contraire d'améliorer en permanence la qualité de l'expérience, des divers points de vue, parmi lesquels celui de l'enfant et de nous-mêmes face aux choses et aux processus. Le terrain de rencontre entre nous et les enfants s'élargit, ainsi que la possibilité d'embrasser une part de vie et d'expérience culturelle plus vaste. Ainsi, nous avons pu libérer les institutions relatives à l'enfance d'une identité



"Laura et la montre", Laura à 10 mois par la crèche Arcobaleno, 1982. Archives du centre municipal de documentation, Reggio Emilia.

minoritaire, d'une condition subalterne qui la persécute encore, non seulement ici, mais dans le monde entier. Nous n'avons pas encore assisté à un dépassement clair des niveaux d'assistance et de garde, dépassement qui devrait pourtant être fort et conscient.

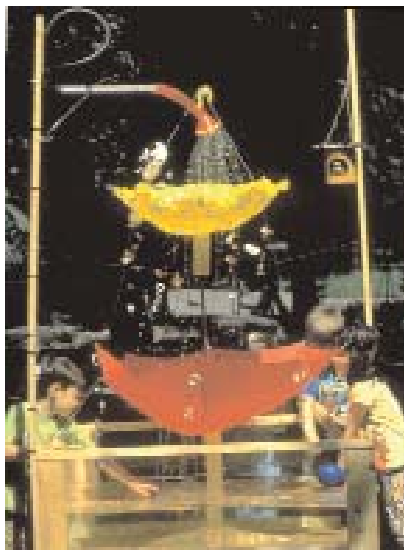
C'est en grande partie ce que nous essayons de faire, ce à quoi nous travaillons, ce qui, de temps à autre, nous a récompensés, nous et les enfants. Cette recherche permanente nous prédispose à une curiosité intense envers des événements qui n'arrivent pas ailleurs. Ceci nous pousse à adopter une culture plus large, non pas exclusivement pédagogique, mais qui puisse englober aussi la psychologie, la sociologie, la philosophie, l'art et la science, la littérature, l'architecture, etc. Je dirais que l'école, ainsi que les hommes et les femmes qui travaillent dans ce domaine, pourraient dès lors bénéficier d'une marge de manoeuvre plus importante.

On peut dire que le succès international a commencé avec l'exposition de Stockholm en 1980. Quelle en a été la signification?

Le succès a grandi progressivement à partir des années 1980. Nous sommes très reconnaissants à la Suède d'avoir fait preuve d'un extrême intérêt dès le départ. Les expositions qui ont commencé dans notre ville tournent à présent depuis plus d'une dizaine d'années. Elles ont traversé toutes les contrées européennes. Des gouvernements, des ministères de l'instruction, de l'éducation ont invité l'exposition européenne.

Il a fallu créer une deuxième exposition pour nous rendre également dans d'autres continents, notamment en Amérique, où elle continue de tourner après sept ans, dans les universités, les musées, les institutions publiques, les galeries privées. Aujourd'hui, le continent américain compte parmi les plus curieux et les plus désireux d'établir des rapports avec nous. Mais les demandes proviennent également d'ailleurs.

C'est de tout cela que nous tirons aujourd'hui de nombreuses satisfactions. En revanche, la dimension de notre responsabilité s'en trouve considérablement élargie. Notre ville est perpétuellement envahie de délégations venues des quatre coins du globe. Le problème est de savoir comment faire face à cette dimension désormais gigantesque. Nous devons réfléchir à une réorganisation, une restructuration organisationnelle de nos services qui nous permettent de rencontrer ce nombre croissant de demandes. Nous songeons à créer une organisation (3) supplémentaire qui se consacrerait uniquement à la gestion quotidienne des services. Un autre



Jeux d'eau à l'espace de loisir les oiseaux. D'après l'ouvrage *Fontaines*, édité par Reggio Children.

Exposition "Si notre regard se porte au-delà du mur", Stockholm 1981.
Exposition "Enfants de Reggio Emilia", Musée Stedelijk, Amsterdam 1998.



organisme qui soit capable d'entretenir et renforcer les relations avec d'autres pays. Tout ceci nous prouve qu'il n'est pas erroné de prendre pour point de départ une vision optimiste de l'enfant, si cette vision aboutit à une amélioration de la qualité de notre travail et des niveaux de conscience des enseignants. Cette image de l'enfance dénonce le gaspillage auquel se livre le monde, les puissances occidentales, envers les enfants: un gaspillage d'intelligence, de capacités, des ressources que possèdent les enfants, avec toutes les conséquences qui en découlent. Ce flux continu de demandes prouve en quelque sorte à quel point le monde qui évolue dans le secteur de l'éducation infantile est pauvre, a besoin d'aide et de ressources nouvelles. Ce secteur est incapable de proposer une pédagogie nouvelle, différente, qui reconnaisse les droits des enfants. Par conséquent, Reggio devient un exemple réel et concret d'une expérience rêvée, imaginée et désirée un peu partout. Notre succès se compose de nombreux ingrédients, dont nous devons une partie à nous-même et à la chance, et dont l'autre part est le fruit d'une situation de crise ressentie dans plusieurs pays du monde.

Tu disais donc, Loris, que dès la fin de la guerre, les femmes ont joué un rôle important. Il me semble qu'aujourd'hui encore, la majorité des enseignants sont des femmes. Qu'en penses-tu?

Une grande armée de femmes exerce le métier d'enseigner dans le monde entier. Le problème que tu évoques est réel et se pose dans un monde déjà construit, avec ses normes, ses lois, ses différences et ses limites.

Nous sommes clairement confrontés à un phénomène qui ne connaît actuellement que peu d'alternatives.

La grande alternative aura lieu le jour où l'on accordera tellement d'importance à l'éducation des enfants – autant qu'aux autres âges de la vie – qu'il sera permis d'en confier le métier au monde masculin. Le jour où les hommes et les femmes travailleront ensemble à l'éducation des enfants sera un grand jour. Il signifiera que nous avons fait un grand bond en avant, sur le plan de la reconnaissance non seulement des droits des enfants, mais aussi de leurs besoins et de leurs désirs. Notre expérience est une anomalie, une irrégularité, une sorte de violence infligée à l'histoire. Elle demande bien plus de force que n'importe quel autre métier, plus d'obstination, plus de capacité à demeurer en contact avec les événements culturels et non culturels qui se développent ici et ailleurs. Elle requiert une vision plus grande et une capacité de mettre en relation et de rapprocher tout ce qui

semble au contraire séparé, éloigné, distant. Il est clair que les changements rapides actuellement à l'oeuvre dans le monde entier, épuisent plus rapidement tout ce que l'on fait et ce que l'on découvre et il faut être capable de puiser sans cesse dans ses ressources, dans les stimuli qui s'offrent à nous. Ce monde est encore plein de déséquilibres, de différences, de latences, de défauts, de violences réelles qui, ce n'est pas un hasard, se perpétuent sur les sections les plus faibles de la société: les enfants, les femmes, les personnes âgées.

Prenons ensemble l'enfant et la femme et nous comprenons que tous les problèmes sont là. Il faut les tirer de là, car c'est là que se trouvent les problèmes d'une vie en commun particulièrement injuste et violente.

Nous nous connaissons depuis 1980. Tu me connais et moi, je vous connais toi et ton caractère. Tu n'es pas une personne facile, comment t'es-tu trouvé dans la collaboration avec les autres?

Il est impossible d'imaginer un travail d'une telle dimension sans écarts. Des écarts de comportement, de conduite, de tempérament. Nous parlons de plusieurs décennies de travail tendu, animé d'une forte volonté d'arriver. Je suis très tenace, très obstiné, j'ai une volonté de fer. Je ne veux jamais perdre les batailles, je veux les gagner toutes et dois emmener avec moi tous ceux qui pensent comme moi, mieux que moi, autrement que moi. Mon caractère n'est sans doute pas toujours facile, mais j'ai de l'ambition, je vise haut, je ne tolère pas la médiocrité. J'ai une grande aversion pour la médiocrité, celle de mes proches me fait beaucoup souffrir. La négligence, l'à-peu-près, sont des choses que je ne peux supporter. Une expérience

comme la nôtre doit se prouver à elle-même qu'elle existe. Nous recevons des confirmations de l'extérieur, mais avant tout, nous avons besoin de confirmer le travail que nous faisons à travers les résultats que nous obtenons. Cette image de l'enfant demande que nous nous y consacrons. Je pense que toutes les femmes qui ont travaillé à une expérience de ce genre ou sont passées par-là, ont toujours craint le piège de la décadence, de la perte de leur rôle, de leur autocontrôle, de leurs forces et leurs énergies. N'oublions pas que le monde et la société telle qu'elle est organisée, l'économie, les politiques, les préjugés des gens, constituent une sorte d'alliance qui n'est pas favorable à une opération comme celle-ci.

On pourrait croire que notre histoire a traversé les ans et les saisons sans entraves, parce que nous n'aimons pas nous souvenir des autres choses, ni les avoir dans les pieds.

Quiconque voit les choses de l'extérieur, belles et ordonnées, peut croire en une éternelle force de projection, capable de garantir l'état des choses. Pourtant, des expériences aussi anormales que la nôtre, avancent toujours sur des fils de soie. Si l'un d'eux se rompt, il y a forcément quelque chose qui tombe, quelque chose qui s'écroule.

Peux-tu pour conclure, nous dire quelles sont les espérances, à la lumière de l'avenir proche. Comment vois-tu l'avenir proche de l'expérience?

Si l'ensemble de la pédagogie prenait le parti de la recherche, elle gagnerait des espaces de liberté, de réflexion, de découverte de choses dont elle ne soupçonnait même pas l'existence. Il me semble que la recherche renvoie à une

dimension plus humaine, plus disposée à approfondir le sens et la signification des choses, des événements, des rapports, des relations humaines, surtout.

Nous éprouvons une forte émotion à vivre à une époque où, au-delà d'une prétendue reconnaissance de l'enfance, on nous propose une série d'images d'enfants privés de leurs réelles capacités, disponibilités, ressources. Ces derniers temps, d'autres images apparaissent, plus dangereuses encore, qui présentent l'enfant non seulement comme fragile, délicat, impuissant et passif, mais aussi comme vivant dans un état de souffrance permanent, voire même qui grandit à travers cette souffrance, apprend et découvre à travers elle. Notre réponse se trouve à l'exact opposé, elle est empreinte d'un grand optimisme. Nous connaissons bien les limites de l'optimisme, mais nous savons parfaitement ce que l'optimisme peut apporter.

Nous sommes favorables à une image d'un enfant extrêmement disponible, puissamment équipé depuis la naissance, riche de ressources, de capacités et de qualités qui nous poussent à définir autrement la démocratie. Je crois qu'aujourd'hui cela implique de rendre au sujet une importance centrale au sein de la société, valoriser la capacité et la volonté des individus à agir et être reconnus comme des acteurs libres et responsables.

Notes

(1) L'école de Genève voit le jour au sein de l'Institut des Sciences de l'Éducation de l'Université de Genève, fondé par E. Claparède et dirigé ensuite par Piaget. Cette école constitue une référence importante pour les études d'épistémologie génétique.

(2) Nous entendons ici par image de l'enfant, une vision et une interprétation de l'enfant et de l'enfance.

(3) L'organisation évoquée ici par Loris Malaguzzi est Reggio Children, fondée en 1994.

Il me semble que la recherche renvoie à une dimension plus humaine.

Rideau de scène du théâtre d'Arioste à Reggio Emilia. Réalisé par des enfants de 5 et 6 ans de la crèche Diana. Une copie à l'exposition Italie et Japon "Design as a way of life" Yokohama, 2001.





Les cent langages d'une réforme de l'éducation réussie

Howard Gardner est Professeur de Psychologie Cognitive et Éducation à la Harvard Graduate School of Education. Pour plus d'information contactez howard@pz.harvard.edu

C'est bien connu, le succès a des milliers de parents alors que l'échec est orphelin. Tous s'accordent à dire que les crèches et les écoles maternelles de la municipalité de Reggio Emilia sont une réussite sans précédent. Honorées à juste titre dans le monde entier, elles ont attiré des milliers de visiteurs et plusieurs dizaines d'écoles ont été créées à leur image. En parlant ainsi des écoles de Reggio, il importe pourtant de rappeler que la plupart des expériences en matière d'éducation échouent sans laisser de traces (c'est pourquoi on dit que l'échec est orphelin) et que même les expériences couronnées d'un certain succès ne durent pas longtemps et/ou échouent lorsqu'elles essaient d'influencer les institutions éducatives ailleurs. Dès lors, la série d'écoles initiée par Loris Malaguzzi et ses proches collaborateurs, il y a quarante ans, est importante pour répondre à la question de savoir ce qui fait la réussite d'une expérience éducative, comment la reproduire, et, question plus troublante, pourquoi la volonté d'instituer de telles écoles ne se manifeste que chez une faible minorité de la population mondiale.

Certes, les circonstances initiales dans lesquelles s'inscrivent les efforts de Reggio n'étaient pas favorables.

Malaguzzi rentrait dans une région d'Italie qui avait été dévastée par la guerre, qui n'avait que peu à offrir et dont une partie de la population était fortement démoralisée. Les films néoréalistes italiens que les Américains aisés se précipitaient pour aller voir à la fin des années 1940 décrivaient une grisaille quotidienne qui ne permettait pas de deviner les possibilités de créer de nouvelles écoles révolutionnaires.

Tout effort couronné de succès dépend de la convergence d'un certain nombre d'éléments séparés. A la lecture des faits, notamment l'interview de Malaguzzi qui figure dans ce numéro, ces éléments sont parmi d'autres: l'idéalisme pratique de Malaguzzi (ou sa pratique idéaliste); la tradition des écoles innovantes dans le Nord de l'Italie et d'autres parties d'Europe centrale et occidentale; un groupe de



jeunes éducateurs, presque toutes des femmes, attirées par la vision d'un type d'éducation nouveau; la volonté du conseil municipal de Reggio d'investir généreusement dans ces écoles à long terme ainsi que certaines coutumes et attitudes propres au bon catholicisme, qui ont longtemps marqué cette région du monde; la prospérité croissante de l'Italie du Nord. Il existe sans doute de nombreux autres facteurs, les uns faciles à identifier et d'autres perdus pour l'histoire ou la mythologie.

Il serait très instructif de savoir ce qui a permis la réussite de l'expérience de Reggio. Étaient-ce, du côté positif, les premières marques d'intérêt international des années 1970, le lancement, à la même époque, de magazines influents; l'aide stratégique de personnalités telles que Bruno Ciari et Gianni Rodari; l'élection d'un maire, d'un assesseur ou d'un conseil municipal particuliers?

Il serait tout aussi intéressant de spécifier ce qui n'a pas marché ou qui aurait pu mal tourner – la perte d'un allié stratégique, une critique persistante de la part du public envers certaines personnalités ou politiques, une poussée en faveur de l'introduction formelle d'un programme dans les écoles maternelles à l'échelle de l'Etat – pour ne nommer que quelques pièges?

Mon collègue David Perkins a proposé une formule pour réussir une innovation en matière d'éducation. Il pose en principe la nécessité de trois sortes de visionnaires: un visionnaire théorique, qui développe les idées-clés, à savoir les programmes scolaires, la pédagogie, la mission, les valeurs; un visionnaire pratique, qui donne vie à ces idées "sur le terrain"; et un visionnaire politique, qui fournit les ressources et la protection nécessaires pour que les autres visionnaires puissent poursuivre leur travail. Pour autant que je sache, Loris Malaguzzi était avant tout un visionnaire théorique.

Toutefois, les écoles n'auraient pas été un succès s'il n'avait pas été parmi les principaux contributeurs aux pratiques qui fonctionnent et s'il n'avait pas été capable d'attirer et retenir des collaborateurs désireux de pratiquer (et de théoriser) avec lui. De plus, s'il se plaisait à contrer les

institutions politiques et, à dire vrai, à défier toute forme d'institution, j'imagine qu'il savait comment s'y prendre pour aligner les forces politiques nécessaires à la réussite des expériences de Reggio.

Bien entendu, je n'ai pas encore cité la raison la plus importante de la réussite des écoles de Reggio: la vision, comme la réalité, est particulièrement impressionnante. Les écoles sont belles à voir et offrent un magnifique sens de l'espace et des matériaux. Les pédagogues, les responsables d'ateliers et les enseignants jouissent de nombreuses possibilités de développement professionnel, ils excellent dans leur travail et font preuve, envers leur tâche, d'une vocation sans borne, quasi monastique. Les parents et la communauté environnante offrent régulièrement un soutien tangible ainsi qu'une critique constructive. Les idées et les pratiques qui ont été développées – apprentissage en groupe, documentation, projets à long terme, intégration au sein de la communauté, pour n'en citer que quelques-unes – sont de véritables innovations qui fonctionnent réellement.

Mais par-dessus tout, l'élément le plus important est la façon vaste et inspirante de concevoir les enfants comme de jeunes esprits engagés, explorateurs, capables de s'atteler à des questions et des sujets durant plusieurs semaines, de travailler avec des pairs aussi bien que des adultes, ravis de pouvoir s'exprimer à travers plusieurs langages, d'en créer de nouveaux

et d'appréhender et pénétrer les modes d'expression façonnés par leur compagnons d'âge. Je crois que cette conception est l'héritage le plus important de Loris Malaguzzi. C'est certainement la première chose qui m'ait amené à Reggio au début des années 1980, m'a inspiré de nombreux voyages mémorables depuis, et a déplacé de nombreux autres visiteurs également.

J'ai pourtant l'intime conviction que cette vision n'était pas celle du seul Loris Malaguzzi. Le même sentiment de solidarité, de collaboration, d'invention mutuelle qui caractérise les écoles actuelles – leurs enseignants comme leurs élèves – a probablement caractérisé l'expérience éducative de Reggio dès les premiers jours. Je suis certain que Malaguzzi pouvait parfois être difficile, borné – il l'admet d'ailleurs lui-même. Le fait que les écoles aient grandi et prospéré au fil des décennies depuis sa mort démontre à la fois sa capacité à créer une institution qui lui survivrait et les dons énormes de ses collègues les plus proches.

Pourquoi, ne puis-je m'empêcher de demander, alors que les éducateurs informés sont si nombreux à chanter les louanges des écoles de Reggio, les exemples de ces écoles sont-ils si rares dans le reste du monde?

Pourquoi, aux Etats-Unis, ne réclame-t-on pas à cor et à cri un "Programme Head Start Reggio"? Pourquoi n'exige-t-on pas

que "Leave No Child outside of a Reggio School"? Il ne fait aucun doute que ces écoles sont difficiles à mettre en place, demandent un important capital financier et un capital humain encore plus grand pour les maintenir.

Mais je crains qu'il existe une raison plus fondamentale. Si la vision des enfants et de la nature humaine incarnée par les écoles de Reggio est correcte à n'en pas douter, elle peut également s'avérer menaçante. Elle implique que l'on fasse confiance aux enfants, confiance aux enseignants, confiance au pouvoir de l'imagination. Elle signifie abandonner une approche de la vie qui est purement instrumentale, purement financière, purement darwinienne si l'on veut, en faveur d'une autre qui reconnaît les droits des enfants et les obligations de l'humanité.

Cette vision généreuse de la nature humaine est demeurée minoritaire dans le monde jusqu'à ce jour et si l'on en trouve aujourd'hui des manifestations en Scandinavie, en Ecosse et dans certains pays d'Amérique latine, ce n'est certainement pas la tendance en Amérique, en Angleterre ou dans la plupart du monde "développé" et "en voie de développement". Pour l'heure, les écoles Reggio se contentent de prouver leur existence, plutôt que d'être le précurseur d'un avènement destiné à prendre corps dans le monde entier. Mais elles sont plus que cela: elles sont le brillant testament des possibilités humaines.



Ci-dessus, de gauche à droite:

Enfants à la Villa Cella 1948.

Rencontre de parents 1970.

Construction de l'école de Villa Cella 1946/47.

Illustrations provenant des Archives du Centre municipal de Documentation, Reggio Emilia.



En Bas, de gauche à droite:

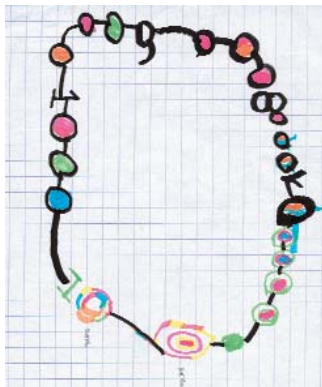
Enfants qui s'amuse avec la lumière.

Découverte ludique de l'ordinateur.

Découverte ludique du téléphone.

Illustrations de la école maternelle Diana.





Les multiples racines de la connaissance

Vea Vecchi



Rationalité et imagination, connaissance et émotions: non seulement il existe des théories autorisées qui reconnaissent la nécessaire relation entre ces processus, mais aussi, je constate tous les jours dans mon travail à quel point ces concepts sont intimement liés entre eux dans les pensées et les jeux des enfants et dans leur façon d'aborder les problèmes.

L'inséparabilité de ces éléments me paraît si évidente, que je trouve quasiment superflu d'appuyer une approche éducative qui la comprend et la défend.

Si j'écris néanmoins à ce sujet, c'est que je suis convaincue que lorsqu'il s'agit de passer des formulations théoriques à la pratique éducative, il se passe quelque chose qui déforme les pensées et les actes. Nous voyons chaque jour à l'oeuvre une connaissance qui divise, classe, sépare et s'éreinte ensuite à créer des connexions (sans toutefois le vouloir vraiment) entre les diverses disciplines.

Edgar Morin a raison lorsqu'il affirme que le problème n'est pas tant d'ouvrir les frontières des diverses disciplines que celui d'éviter que ces frontières ne se forment (1). A la naissance, nous sommes un tout et l'ensemble de nos sens tend à se mettre en relation avec l'entourage pour le

comprendre. Mais très vite, nous sommes "coupés en tranches". C'est ainsi que Loris Malaguzzi exprimait l'état de séparation de notre culture, l'obligation de parcourir séparément les chemins de la connaissance. La culture et la société actuelles accentuent sans cesse ce "saucissonnage" en favorisant des spécialisations de plus en plus sectorielles. Nous devons réfléchir sérieusement à la quantité de dégâts individuels et sociaux produite par une éducation et une culture qui séparent au lieu de favoriser un travail sur les connexions. On connaît bien, désormais, l'extrême plasticité du cerveau, et l'on sait aussi à quel point l'expérience influence la formation de sa structure.

Etre conscients de cela devrait nous inciter à faire preuve d'une véritable responsabilité envers les enfants. En effet, nous sommes nombreux à penser que la façon la plus vraie et la plus radicale d'affronter les nombreuses distorsions de notre société consiste à accorder de l'attention à l'éducation, y réfléchir et faire des choix conscients.

A quel point un excès de catégories crée-t-il une pensée qui privilégie uniquement les différences au détriment de la recherche de similitudes et de connexions? A quel point

une école qui décontextualise les objets et les situations, confondant ainsi l'information et la connaissance (qui ne s'obtient qu'en organisant et établissant des liens entre les parties) apprend-t-elle à penser par fragments séparés?

A quel point la négation des émotions comme partie intégrante des processus d'apprentissage et d'éducation déforme-t-elle le processus global de la connaissance?

On peut poser à l'infini ce genre de questions et souligner combien notre culture scolastique est hiérarchique et discriminatoire envers les langages (2), les processus d'enseignement-apprentissage et l'approche générale des enfants et des jeunes vis-à-vis de l'exploration, la compréhension et la construction de la réalité.

Dans l'un de ses livres, Gregory Bateson, partisan de la réunion de toutes les choses, réfléchit à l'importance d'une approche esthétique pour connecter entre eux les éléments de la réalité. Citant une question qu'il posait à des élèves d'une école d'art, il explique son propos d'une affirmation que j'ai toujours trouvée très belle: "... par esthétique, j'entends: sensible à la structure qui relie" (3).

Je crois que pour se définir comme telle, la pensée artistique doit nécessairement s'inscrire dans une relation intense, empathique envers les choses. Il ne fait aucun doute que cette approche aide à sonder et révéler les structures cachées de la réalité, à dresser des cartes qui unissent les processus logiques et les processus émotionnels, les techniques et les expressions. Il s'agit là d'un excellent parcours d'apprentissage.

Outre l'introduction de nombreux matériels, de diverses techniques et de la pensée simultanée des mains et du cerveau, c'est principalement sur la base de cette idée que nous avons introduit l'atelier, animé par une personne de formation artistique, dans les écoles maternelles de Reggio Emilia à la fin des années 1960.

Conscients de la discrimination pratiquée

par notre culture scolastique vis-à-vis des langages définis comme expressifs (visuel, musical, poétique, corporel, alors qu'en réalité, tous les langages possèdent leur propre capacité expressive), nous avons introduit l'atelier comme une garantie, pour défendre la complexité des processus de connaissance. Notre intention était d'utiliser l'imagination comme élément unificateur des diverses activités et de considérer l'esthétique de la connaissance (Malaguzzi parle de "vibration esthétique") comme "une poussée qui plonge ses racines en nous et nous amène à choisir parmi des modèles d'action, de pensée, d'imaginaire" (4).

L'atelier des écoles reggianas a choisi le langage visuel non pas comme une discipline séparée et réservée exclusivement à quelques activités traditionnellement liées à ce langage (dessin, sculpture, peinture) mais comme un outil pour bâtir des ponts et des relations entre les expériences et les langages différents.

Nous savons bien que tout langage, s'il doit être parlé et manié avec compétence, nécessite un apprentissage spécifique et approfondi. Nous sommes d'avis que cet élément est très important et ne doit pas être perdu de vue. Toutefois, nous sommes également convaincus que pour être véritablement cultivé et prêt à se mettre en relation avec d'autres langages, un langage a besoin de se nourrir de ces derniers et de dialoguer avec eux. Nous sommes tout aussi convaincus que la fonctionnalité ne peut être séparée de l'expressivité: en réduisant sa diversité et ses composants, on appauvrit le langage et amenuise sa capacité d'évoluer.

C'est parce que nous sommes clairement conscients de la complexité de la trame qui unit toutes les choses que nous revoyons régulièrement d'un oeil critique l'organisation de notre travail et la modifions autant que possible afin qu'elle puisse rester en phase et entretenir une relation vivante avec les théories et la didactique qui constituent les racines de notre oeuvre.

La même analyse critique s'applique à l'environnement scolaire, que nous avons toujours considéré comme un élément important, faisant partie intégrante de l'éducation. Ce souci particulier de l'espace et de sa valeur éducative, a conduit à la rédaction du livre *Bambini, spazi, relazioni* (Enfants, espaces, relations) (5), recherche d'un environnement adapté à l'enfance, conduite avec des architectes de l'école post-universitaire Domus Academy de Milan.

Cet échange entre des cultures professionnelles différentes me paraît révélateur d'une approche évolutive vis-à-vis d'un thème important qui, à travers le dialogue entre compétences différentes, a affronté de nombreux problèmes au départ de plusieurs points de vue différents. C'est la même approche qui a servi de guide ces dernières années à Reggio Children pour coordonner des projets de formation des pédagogues et des responsables d'atelier et de promotion de l'entreprise féminine et qui guidera également les initiatives futures. Notre proposition ne se résume pas à rassembler une série d'experts en diverses disciplines. Nous confirmons au contraire notre souci de privilégier des enseignants et des professionnels capables d'une approche transversale vis-à-vis des différents langages, et notre souci de développer les connexions, tout en essayant de faire évoluer nos théories pédagogiques et nos projets didactiques.

On ne peut comprendre le rôle joué par l'atelier au sein des crèches et des écoles maternelles de Reggio que si l'on est convaincu que:

- les racines qui génèrent la connaissance sont multiples
 - le processus d'apprentissage n'est pas linéaire
 - la réalité possède de nombreux points de vue
 - toutes les choses "dansent" ensemble.
- Il serait trop naïf de penser qu'il suffit d'engager un responsable d'atelier au sein d'une communauté scolaire pour modifier



Ci-contre, en bas: "Petits chevaux", série de photos retraçant la conception de chevaux d'argile. École maternelle Diana.



Ci-contre, de gauche à droite: Enfants et jeux de lumières. Enquête mathématique autour du zéro. Peinture grand format de l'Atelier.

Sur cette page: Des enfants de 4 et 5 ans présentent les motifs qu'ils ont réalisés sur le rideau de la scène de théâtre, photographies numériques prises par les enfants, École maternelle Diana.

...nous comprendrions aisément que la partie logique et la partie expressive coexistent...



réellement le processus éducatif; le changement doit commencer aux racines, avec une pédagogie et un atelier qui travaillent main dans la main aux connexions des langages.

L'un des principaux instruments de cet entrelacement est le grand travail quotidien d'observation et de documentation visuelle des processus à l'œuvre chez les enfants dans les crèches et écoles maternelles. Ce travail nous a permis de recueillir une grande quantité de matériel à analyser, interpréter et discuter. Lorsque nous parlons de rendre les processus visibles, nous sommes conscients des difficultés (certains parlent même d'impossibilité), mais les fragments que nous récoltons sont tellement précieux et le travail de réflexion des enseignants est si important, que nous pouvons considérer ce travail de documentation comme la source la plus extraordinaire de connaissance et d'évolution de notre métier.

Le matériel, en effet, est précieux non seulement pour les enseignants, mais aussi pour les enfants, les familles et pour quiconque souhaite se rapprocher des stratégies de la pensée enfantine.

Au cours des récentes recherches menées en collaboration avec le groupe de chercheurs du Project Zero de l'université de Harvard *Making learning visible* (6), nous avons approfondi un aspect de ce travail et tenté de clarifier et rendre visibles l'entrelacement et la relation qui unissent l'apprentissage individuel à celui du groupe, les avantages qu'en retire l'apprentissage individuel et la façon dont l'apprentissage des individus et celui du groupe ont tendance à emprunter des chemins

multiples et entrecroisés.

Pour conclure ces brèves réflexions, je présenterai deux exemples, tirés des archives du travail de documentation. J'invite le lecteur à considérer et interpréter ces épisodes comme un témoignage des théories exposées jusqu'ici, et les images (une petite sélection d'une documentation plus large) non pas comme un commentaire de l'écrit mais comme un choix de communication qui mêle entre eux deux langages: l'écrit et le visuel.

Les personnes ont une dimension (7)

Francesca (5 ans et demi) a choisi de dessiner une table et des personnes assises autour. Elle commence par représenter deux personnes de profil (c'est, en acte, une évidente rotation conceptuelle et formelle qui évoluera à travers le temps et les occasions), puis un personnage vu de derrière et à la fin, elle dessine la tête de la personne vue de face [dessin 1]. Elle s'arrête et commente à voix haute "Mais, cette personne est suspendue en l'air!". Elle réfléchit un instant puis se lève, appuie la feuille à l'envers contre la vitre de la fenêtre et au dos, à contre-jour, elle complète le dernier personnage à peine commencé [d.2].

Après avoir décidé de la position de la ligne du sol, ancrant ainsi le personnage au sol, Francesca retourne à sa place, retourne la feuille et ne calque du personnage que la partie visible au-dessus du plan de la table [d.3].

Environ une semaine plus tard, nous proposons à nouveau la copie d'après nature d'une table avec des personnes assises autour.

Francesca réalise un dessin (dont je montre un détail) [d.4] qui présente un problème analogue: une main apparaît comme isolée dans l'espace. Lorsque je demande: "Pourquoi as-tu laissé un espace vide entre la main et le corps?" Francesca me regarde d'un air quelque peu compatissant et me répond: "Je ne pouvais pas voir le bras, donc je ne l'ai pas dessiné, mais le bras est là et j'ai dû lui laisser de la place, sinon, comment veux-tu qu'il s'y trouve?".

J'ai retrouvé ce type de solution, avec des commentaires analogues, chez d'autres enfants, dans des contextes différents qui présentaient néanmoins le même problème. Trop souvent, à l'école, le dessin est sous-estimé, ses possibilités sont négligées. Dès lors, il est rare qu'il puisse complètement évoluer en tant que langage. Pourtant, le dessin est un instrument d'une précision extraordinaire pour sonder et interroger la réalité et l'interpréter.

Si, au lieu de considérer uniquement le résultat final d'un dessin, nous apprenions à en révéler le processus, nous comprendrions aisément que la partie logique et la partie expressive coexistent, que les deux s'entrelacent et participent à l'invention créative.

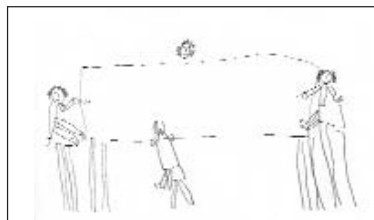
Science ou magie? (8)

Nous faisons souvent le choix pédagogique d'aborder un sujet de plusieurs points de vue et à l'aide de plusieurs langages, car nous croyons que cette approche aboutit à une connaissance plus profonde du sujet ou du contexte examiné.

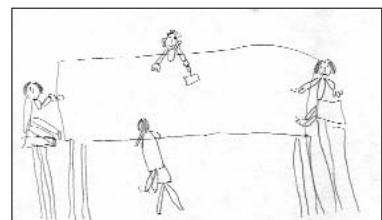
Nous confions à trois enfants âgés de 5 et 6 ans, un bol de verre, une cruche d'eau, une pile et un miroir et leur lançons un défi:

Sur cette page: "Personnes assises à table"
Francesca 5.3 ans, processus de la représentation graphique.
École maternelle Diana.

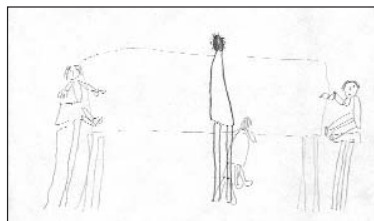
Ci-contre:
Découverte d'un arc-en-ciel.
École maternelle Diana.



1



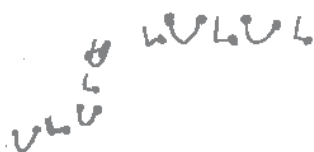
3



2



4





est-il possible de créer un arc-en-ciel à l'aide de ces objets?

Les enfants commencent à expérimenter et combiner les éléments de différentes façons. Les essais sont nombreux, l'obstination est intense, le résultat est passionnant.

Au cours de la recherche, les enfants découvrent qu'en plongeant le miroir dans le bol rempli d'eau à un angle adéquat, ils obtiennent la réfraction de la lumière, l'arc-en-ciel, qui se reflète sur toutes les surfaces.

Une forte intuition les pousse ensuite à remplacer la lumière de la pile par celle du soleil et ils s'enthousiasment à l'idée de créer des arcs-en-ciel à l'extérieur, sur les murs, les arbres. Ils commencent à formuler des hypothèses théoriques sur la formation du phénomène physique. Ils conçoivent une grande installation capable de créer des arcs-en-ciel sur la base de leurs découvertes et des règles qu'ils ont devinées grâce à leur capacité de visionner une réalité possible. Ils lancent: "Arc-en-ciélistons le monde". Dans l'euphorie de la recherche, on ajoute aux premiers éléments - le soleil, l'eau, le miroir -, un petit carton blanc et une paille. L'arc-en-ciel se reflète sur le petit carton blanc. En soufflant doucement dans la paille plongée dans l'eau au rythme d'une musique, les mouvements de la surface de l'eau font danser l'arc-en-ciel de manière surprenante, créant des lignes courbes et des pics chromatiques.

Magie, science, esthétique, physique et imagination, hasard et répétitions et bien d'autres choses encore voyagent, étroitement enlacés, faisant d'un phénomène physique, trop souvent livré aux enfants comme un simple exercice déjà résolu, un parcours à explorer et découvrir, plein de curiosités, d'émotions et de beauté. Les technologies informatiques ont amené

une logique et une fantaisie, une exploration et des imaginaires partiellement différents. Elles ont surtout agrandi les possibilités dans quelques domaines et modifié le temps nécessaire à l'élaboration.

La rapidité avec laquelle les enfants peuvent varier formes, dimensions, couleurs des images qu'ils ont eux-mêmes scannées et dont ils sont presque toujours les auteurs, la possibilité de les superposer, déplacer, composer de tant de manières différentes, de garder les différentes étapes en mémoire, comptent probablement parmi les aspects qui modifient le plus la construction des processus traditionnels de l'image. L'introduction de ces nouveaux moyens d'expression confirment, eux aussi, l'importance d'une approche qui travaille sur les connexions tout en orientant les instruments et la matière utilisés dans une direction créative.

Nous abandonnons vite les programmes conçus pour les enfants, car ils sont presque tous structurés à l'aide de procédures simplifiées qui exigent peu et offrent peu à leur intelligence. C'est avant tout en observant et enrichissant les stratégies utilisées par les enfants pour apprendre les programmes d'adultes (Photo Shop, Page Maker, etc.) que nous avons pu formuler des propositions permettant aux enfants de développer leur créativité.

Je lance une invitation intéressante (et quasi indispensable) aux enseignants. Je les invite à observer et analyser les processus réalisés à l'aide d'instruments traditionnels et informatiques, afin de les comparer et comprendre comment et combien les processus d'apprentissage se modifient mutuellement.

Les recherches réalisées jusqu'ici sur des thèmes et des projets divers sont très intéressantes. Elles méritent d'être poursuivies en s'appuyant sur l'imagination, la logique, les sens, les images mentales,

les constructions métaphoriques. Les rapports à la réalité doivent être mis à jour sur la base des possibilités et des processus que les nouveaux instruments permettent ou ne permettent pas.

Ce qui importe, c'est de continuer à utiliser simultanément les instruments anciens et nouveaux, de les mettre en relation, de faire en sorte qu'ensemble, les enfants et les enseignants conservent une attitude de recherche et de curiosité.

Notes

(1) Edgar Morin, *La testa ben fatta* (La tête bien faite), Milano, Raffaello Cortina, 2000, pag. 20.

(2) Par langages, on entend les divers champs du savoir.

(3) Gregory Bateson, *Mente e natura* (La nature et la pensée), Milano, Adelphi, 1984, pag. 22.

(4) Par C. Edwards, L. Gandini, G. Forman, *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia alla educazione dell'infanzia* (Les cent langages des enfants. L'approche adoptée par Reggio Emilia envers l'éducation des enfants), Bergamo, Junior, 1995, pag. 81.

(5) Par G. Ceppi, M. Zini, *Bambini, spazi, relazioni. Metaprogetto di ambiente per l'infanzia* (Enfants, espaces, relations. Pour une culture de l'environnement de l'enfance), Reggio Emilia, Reggio Children, 1998.

(6) Project Zero e Reggio Children, *Making Learning Visible: Children as Individual and Group Learners*, Reggio Emilia, Reggio Children, 2001.

(7) Archives de l'école maternelle municipale Diana, par Laura Rubizzi et Veà Vecchi, 1996.

(8) "Scienza o magia?" (Science ou magie?) Cahier de recherche et d'étude - Archives de l'école maternelle municipale Diana. Par Marina Castagnetti et Veà Vecchi, 1993.

Veà Vecchi est responsable d'atelier et Consultante auprès de Reggio Children.
info@reggiochildren.it



Créer des connexions

Gunilla Dahlberg est Professeur d'Éducation à l'Institut d'Éducation de Stockholm.

Pour plus d'information contactez: gunilla.dahlberg@hs.se

C'est en 1981 que la Suède découvre le travail de Reggio Emilia, à travers l'exposition "Les cent langages des enfants", organisée au musée d'art moderne de Stockholm. Nombre d'entre nous pensions à l'époque qu'il s'agissait d'art infantile et non de pédagogie au sens large du terme. Cette confusion était due à la beauté et à la sophistication du travail. Maintes lectures approfondies et deux décennies de visites d'étude à Reggio Emilia nous ont aidés à mieux comprendre le contexte général. Au début nous comprenions leur pratique comme similaire à la nôtre, en Suède, mais tout simplement meilleure. Lorsque nous parlions de leur expérience, nous utilisions des termes comme "la centralité de l'enfant" et "programme émergent".

Aujourd'hui, notre compréhension a franchi une étape de plus. Nous avons compris que Reggio Emilia a construit un espace pédagogique nouveau et différent. Un espace relationnel, dans lequel la création de connexions est le souci principal. Un espace qui célèbre la complexité des processus de la pensée en explorant de nouvelles relations avec l'art, le dessin, l'architecture, la science, la philosophie. L'école devient un environnement riche d'informations, où non seulement la parole écrite est valorisée, mais aussi, les images et les sens élargissent la signification de l'apprentissage. Les langages du son, de l'odeur, de la lumière et du toucher renforcent la perception de la connexion entre toutes choses (abordé dans la publication de 1998 de Reggio Children *Enfants, espaces, relations*).

La grande séparation

Pour construire un espace relationnel, les pédagogues de Reggio Emilia ont franchi les frontières entre la raison et l'intuition, la cognition et l'émotion, le corps et l'esprit, la logique et l'imagination – ces mêmes frontières qui caractérisent la pensée occidentale depuis le siècle des lumières. Ces dichotomies gouvernent notre vision du monde et nos actions. Elles établissent un ordre hiérarchique parmi les choses, créent un monde de séparation, de catégories, de divisions entre les disciplines. Comme le suggère Veà Vecchi dans son article, le problème, selon Edgar Morin, n'est pas tant d'ouvrir les frontières entre les différentes disciplines que de veiller à ce que ces frontières ne soient jamais créées.

Les théories de l'éducation soulignent de plus en plus à quel point il est important de relier des sphères autrefois perçues comme séparées. Dans la réalité toutefois, l'éducation encourage la séparation plutôt que les connexions. C'est la raison pour laquelle nos écoles n'arrivent pas à doter nos enfants et nos jeunes des outils nécessaires pour donner un sens à leur vie quotidienne. Veà Vecchi prétend qu'il ne suffit pas d'amener un atelierista dans la

classe pour modifier la pensée et les actions éducatives traditionnelles. Le changement, selon elle, proviendra d'une théorie de l'apprentissage et d'un atelier où l'on travaille à la connexion entre les cent langages dont nous disposons. Je suis sûre que beaucoup d'écoles s'inspirant de Reggio Emilia ont péniblement pris conscience de cette réalité lorsqu'elles ont engagé un artiste ou un professeur d'art ne partageant pas la vision d'un enfant compétent, ni une conception nouvelle de la connaissance et de l'apprentissage. C'est ici que Reggio a réussi à dépasser le discours sur l'art pour arriver au discours sur l'apprentissage. Pour cela, elle a dû franchir des frontières et canaliser l'intérêt vers les connexions et les processus, plutôt que vers les résultats et les produits du travail des enfants. Il ne s'agit pas pour autant de dévaloriser les résultats du processus créatif et artistique, mais plutôt d'en prendre davantage conscience et le rendre visible en le documentant. Il s'agit en outre de reconnaître que la valeur de ce qui se déroule au sein de l'atelier ne se mesure pas seulement en termes de ce que nous accrochons au mur, ce que nous encadrons ou exposons.

Logique et devenir nouveaux

En règle générale, la science de l'éducation cherche à réduire la complexité, alors que Reggio Emilia se risque à l'explorer et à multiplier les connexions qu'elle renferme. Dans le monde des cent langages- une métaphore utilisée à Reggio pour désigner les multiples sources de la connaissance - les relations et les connexions semblent revêtir une signification nouvelle et proposer une nouvelle logique, très différente de la logique traditionnelle que l'on retrouve dans la notion de linéarité. Une logique selon laquelle, nous dit Veà Vecchi, les racines de la connaissance sont multiples, le processus d'apprentissage n'est pas linéaire, la réalité présente de nombreux avantages, et les choses "dansent ensemble". Cette logique va à l'encontre de l'idée répandue de la multidisciplinarité, qui consiste à faire appel à des professionnels de disciplines différentes.

Pour Gilles Deleuze, philosophe français, la pensée est avant tout expérimentation, et ne peut être comprise qu'au travers des connexions qu'elle suscite. Les connexions ne sont pas nécessairement données, l'individu doit les fabriquer ou les vivre et ce faisant, apprendre. Les enseignants et les chercheurs qui parviennent à s'impliquer dans cette expérimentation, apprendront que le fait de créer davantage de connexions donne lieu à une intensité hors du commun. Une intensité qui souvent, nous bouleverse car elle nous met en présence de quelque chose qui ne cadre pas avec nos visions et nos compréhensions habituelles des enfants et de la pédagogie. C'est ce que Gilles



Palette de couleurs utilisée lors de la réalisation de motifs sur le rideau du théâtre Arioste, d'après *Le rideau*, édité par Reggio Children.

Deleuze appelle le "devenir", et ce que Loris Malaguzzi entendait par "vibration esthétique". Cette traversée expérimentale des frontières implique une sorte de confiance – confiance en un aboutissement, bien que l'on ne sache pas encore bien lequel.

Pour Deleuze, cette confiance dans le fait que quelque chose d'inattendu, de surprenant, de provocant, pourrait découler des connexions que l'on crée, revenait à *croire dans le monde*.

Pour Malaguzzi, c'était comme *sauver le monde*: comme il nous l'a dit lors d'un séminaire à l'Institut de l'Éducation de Stockholm en 1993, "J'ai sauvé mon monde et j'ai toujours essayé de le changer". Cette phrase peut sembler naïve et optimiste, mais à mes yeux, elle dénote une forme de réalisme, une croyance en de nouvelles rencontres, forces, pensées qui ne sont pas encore contenues ni répertoriées dans nos programmes et nos méthodes.

Cette croyance implique davantage de responsabilité éthique et politique, un vibrant accueil de l'inconnu, que l'inconnu soit un autre type de pensée ou un autre être humain. Elle est une forme d'*éthique affirmative* qui défie la certitude cartésienne, naît *dans l'art de l'écoute* et communique un message de *bienvenue et d'hospitalité*.

ATELIER³



M O B I L I E R P O U R L ' E N F A N C E

design Studio Zini _ expertise pédagogique Reggio Children



Isaff Srl
via F. Turati, 41/A
42020 Quattro Castella - Reggio Emilia - Italy
telefono +39 0522 887421 - fax +39 0522 887129
e-mail: info@isaff.com - www.isaff.com

La ville, ses images, ses idées, ses théories La recherche et le guide "Reggio tutta"

Simona Bonilauri, Tiziana Filippini, Mara Davoli et Gino Ferri



Si la ville fait l'objet d'une étude approfondie, c'est davantage en raison de son actualité et de son émergence culturelle plutôt que d'heureuses convergences locales.

Reggio Emilia est une ville qui, grâce à ses dimensions, a pu entretenir pendant longtemps un lien important entre ses institutions et la communauté, mais qui, bien avant encore, s'est appuyée sur des épisodes de solidarité et de participation pour créer une expérience éducative pour les plus petits.

La volonté de relier la ville, l'éducation et les enfants est un trait originel et intrinsèquement lié aux événements locaux. La ville n'aurait toutefois pas manqué de charme car elle est tout à la fois ordinaire, quotidienne, inévitable et difficile.

Le projet de recherche n'est autre que la version revue et mise à jour d'un parcours mis au point en 1982 par Loris Malaguzzi et qui concerne toutes les écoles maternelles. L'ensemble du travail se développe en deux phases.

La première, une enquête cognitive verbale, donne aux enfants la possibilité de raconter la ville selon ce qu'ils en pensent, la façon dont ils l'habitent et l'interprètent. L'héroïne du récit, qui prendra la forme d'une conversation, n'est autre que la ville en tant que contexte général et plus particulièrement, la ville dans laquelle vivent les enfants: Reggio Emilia.

La seconde phase, plus spécifique et diversifiée est confiée à un groupe plus restreint d'écoles et consiste à repérer des projets et des approfondissements qui aboutiront à un Guide de la Ville de Reggio réalisé par des enfants et intitulé: *Reggio tutta*.

Au cours de la première phase, pour organiser le matériel récolté au fil des conversations avec les enfants, nous sommes passés par un premier niveau de lecture. Nous nous sommes servis de quelques noyaux thématiques pour constituer des catégories destinées à classer le matériel verbal, pour accéder ensuite à un second niveau de lecture. Ce dernier repère, par le biais de l'interprétation, de nouveaux noyaux sémantiques ou relatifs au sens. Il s'agit de schémas conceptuels qui ne coïncident pas nécessairement avec les expressions linguistiques.

Ces cartes se dessinent à travers des paroles des enfants, d'images multiples, partielles, autobiographiques et imaginaires. Ainsi dotée d'une moindre matérialité, la ville est pratiquement impossible à circonscrire en une image univoque. C'est comme si il existait plusieurs villes dans la ville (implosion), comme si la ville appartenait au monde, relevait d'une cosmogonie plus complexe (explosion). Les images que les enfants savent construire et exprimer sont des sens possibles. Plutôt

que de limiter la modernité de la ville à une idée bien précise et articulée, ils lui rendent, en dépit des nombreuses approximations, toute sa vitalité et son énergie.

Ces sens, dont nous n'avons perçu qu'une partie, peuvent être utilisés comme des optiques de lecture pour interpréter la ville. En voici quelques-uns.

LA VILLE DECHIFFRABLE

Les édifices de la ville – les maisons – constituent sans doute son trait distinctif, mais il n'est pas le seul. Il y a aussi la perception de sa densité, de sa multitude et de ses dimensions.

La densité, ou l'intensité de la ville, s'applique à son territoire bâti mais aussi à d'autres éléments de mobilité qui s'adressent non seulement à une perception visuelle mais aussi à des sens plus diffus et intégrés. Ces éléments mobiles sont les gens, la confusion, le trafic, la plénitude:

la ville est comme un grand magasin, le plus grand qui soit, où l'on peut rencontrer une foultitude de gens et de choses.

Les typologies architectoniques de la ville sont bien définies car elles se différencient de celles d'autres lieux, où, dans certains cas, il est impossible d'habiter:

pour moi, les maisons sont toutes attachées... à la campagne, il y a moins de maisons et elles sont toutes détachées...

La ville se fait de moins en moins générique et de plus en plus spécifique, car les enfants procèdent par différences et ressemblances avec les autres habitats: ville-village, ville-Pôle Nord, ville-Pôle Sud, ville-campagne. La dimension et la densité deviennent alors des éléments décisifs et forts d'identification de la ville:

...là où il n'y a pas de ville, il y a peu de maisons, peut-être même pas du tout, comme au Pôle Nord où il fait si froid et sans doute que là, ils ne construisent pas de ville quand il fait froid...

Dans la recherche de cette identité relative, le regard des enfants semble à la fois se localiser (focalisation sur la ville) et se délocaliser dans un glissement apparent. Dans ces passages, la ville devient presque plus opaque, comme si les enfants l'avaient perdue de vue.

Les enfants font la différence entre habitat naturel et artificiel, entre état naturel et modifié: la ville est un environnement artificiel par opposition à naturel.

La ville ne naît pas, elle est construite; elle ne meurt pas mais elle peut être détruite. L'état naturel ne coïncide plus avec la campagne, qui historiquement, avait représenté l'autre pôle d'une opposition largement utilisée en sociologie pour distinguer l'environnement urbain et non urbain. A Reggio, on trouvait autrefois à faible distance, un paysage très différent. Ce n'est plus le cas aujourd'hui. Il suffit de

penser à l'axe de la via Emilia, où les intervalles entre une ville et l'autre ont désormais disparu.

L'opposition ville/campagne semble en effet avoir perdu de son évidence, y compris aux yeux des enfants, parce que l'expansion de la ville (au sens du lieu bâti) a dilué et raréfié cette opposition en homogénéisant les décors:

il y a des hommes qui sont des paysans et qui habitent près d'une maison... mais ils voient quand même un peu de la ville...

Puisque cette opposition n'est pas aussi nette, les enfants évoquent d'autres environnements, ils élargissent le champ de la confrontation et semblent devoir parfois pousser leur exploration très loin. En passant ainsi d'autres habitats en revue, sur la base soit d'une expérience directement vécue soit d'informations et apprentissages indirects, les enfants qualifient la non-ville. La non-ville est: un bois, une montagne, un désert, une jungle, un petit village:

en ville, il n'y a pas d'animaux, ce sont les hommes qui y vivent. Le kangourou vit en Afrique... la jungle est un pays tellement plein de plantes qu'on y trouve des animaux qui y vivent...

Quoi qu'il en soit, ce jeu de rapports aboutit à l'identification de nouveaux traits distinctifs qui font de la ville un environnement domestiqué, une synthèse entre nature et artifice. Les enfants se délocalisent et se décentrent pour pouvoir ensuite tenter une description synthétique et provisoire de la ville:

la ville, c'est là où l'on peut construire des maisons... il y a le chat, le chien, la grenouille... les rats, les fourmis, les poissons dans les fontaines. A la campagne, il y a des vaches, des paysans... En ville, il y a des gens, mais il n'y a qu'un chat et un chien et c'est tout. Et puis, on y trouve quand même un petit bout d'herbe et des arbres qui ne piquent pas...

La spécificité de la ville est progressivement obtenue, au fil d'une même conversation, car c'est le temps et la confrontation qui permet aux enfants d'ajuster de plus en plus leurs définitions, qui se font moins génériques, moins abstraites et moins condensées. On pourrait dire que la ville est déchiffrable mais "irréductible".

LES VILLES CONTINUES

Il semblerait que la ville soit un continuum de villes qui se succèdent mutuellement et c'est un peu comme si une ville en particulier ne possédait pas de lieu exactement défini et délimité, sa propre et unique corporéité vectorielle et hiérarchique:

une ville commence là où une autre s'arrête, et ainsi de suite...

Non seulement la ville est continuum de villes mais elle est aussi l'idée même de la

ville qui semble s'étendre à l'infini de façon à ce que la dimension ne doive pas seulement s'interpréter en termes de grandeur (grande, grosse, nombreuse...) mais aussi d'expansion diluée et raréfiée (dans le sens horizontal), comme nous le disions plus haut, imprenable. Comme si la ville se multipliait en dehors d'elle-même mais aussi à l'intérieur d'elle-même: il y a de nombreuses villes dans la ville.

Le caractère physique de la ville n'est pas seulement établi par des signes extérieurs (éléments urbains), mais aussi par des références à des expériences significatives. Dès lors, la ville est également un objet autobiographique:

la ville commence par l'endroit où elle se termine, quand quelqu'un y entre, elle commence, mais lorsqu'il en sort, la ville se termine...

LA VILLE COMME OBJET AUTOBIOGRAPHIQUE

Les enfants semblent avoir besoin de se référer à des espaces qui, en vertu de relations significatives, se transforment en lieux où ils ont vécu des expériences, où ils ont pu laisser une trace.

Cette fois encore, la ville est racontée à travers des images partielles, autobiographiques, qui correspondent à des lieux chargés de sens, comme la ville-magasins, la ville-campagne, et l'utilisation d'une expression récurrente: ma ville. ...mais à la ville-campagne, il y a des lions, même que ma maman m'a un jour assis sur une statue lion... mais la ville-magasins vend des tricots et aussi des bonbons... et puis elle vend aussi des pets-de-nonne et des pâtes et puis encore d'autres bonbons encore meilleurs!

LA VILLE COMME LIEU D'INFORMATIONS

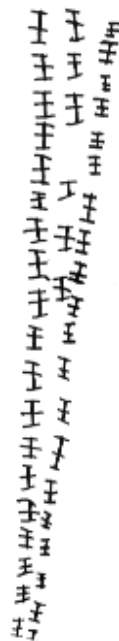
Les images de la ville élaborées par les enfants sont empruntées au système des médias et sont fortement codifiées, si bien que nombre d'entre elles puisent à même l'imaginaire. La ville devient l'occasion d'élaborer des cosmogonies qui, de toute évidence, ne découlent pas d'expériences directes:

...dans le ciel... au-dessus du ciel, j'ai vu une petite maison et quelqu'un monter dessus, là-haut, dans le ciel ! puis, il est allé encore plus haut, dans l'univers, qui veut dire planète... ça veut dire... l'univers, c'est l'espace, alors il est arrivé au-dessus de l'espace, puis il a mis un petit drapeau et il s'est envolé... non, mais au-dessus de l'espace, c'est encore le soir... au-dessus de la ville, il y a le ciel, et au milieu... il y a d'abord le ciel, puis l'espace, puis après l'univers...

LE CARACTERE NATUREL DE LA VILLE

La ville est construite par les hommes. On peut habiter ailleurs qu'en ville, mais la ville

A Melania, chaque fois que l'on sort dans la rue, on est plongé dans un dialogue... Italo Calvino - Le città invisibili



...les villes ont une forme croisée: elle sont ainsi faites pour qu'on puisse aller ici, là, en haut, en bas.



à ceci de particulier qu'elle semble être le lieu idéal pour la réalisation de l'individu. La ville est en quelque sorte l'environnement naturel de l'homme parce qu'elle répond aux besoins les plus naturels et les plus élémentaires de la survie: s'abriter, manger, dormir, marcher. ...sinon, où les gens iraient habiter?! Et comment feraient-ils?! et comment feraient-ils des enfants?! ...la ville sert à se protéger de tout ce qui arrive... parce qu'elles sont très importantes, le chef du monde l'a décidé! si nous ne le faisons pas, nous ne vivrions pas, si les villes ne naissaient pas, les enfants ne naîtraient pas, et les mamans non plus ne naîtraient pas! Tout serait vide, il y aurait de l'eau partout...

Le caractère indispensable et nécessaire de la ville est aussi lié à des besoins plus évolués de rencontre, de communication, de plaisir esthétique et de plaisir ludique. Les paroles des enfants n'ont rien d'anti-urbanistique, ils sont incapables d'imaginer quelque chose qu'ils n'aiment pas, d'imaginer que la ville pourrait être différente:

...elle est utile parce que quand une personne a envie de dire bonjour, elle le dit... on peut dire bonjour à quelqu'un d'autre... en ville, on se marie, parce qu'il y a beaucoup d'églises. En ville, on rencontre des gens, on fait des rencontres d'amour, d'amitié... A la campagne, on ne fait que travailler et il y a des moustiques...

REGGIOTUTTA

Le guide de la ville réalisé par des enfants. La séduisante idée de demander aux enfants de devenir les interprètes et les narrateurs de leur propre ville, en leur proposant de réaliser un guide de Reggio Emilia, découle naturellement de l'enquête intitulée "Idées, hypothèses et théories des enfants sur la ville".

L'entreprise n'est pas simple: l'expérience de la ville plonge ses racines dans une trame complexe de références étroitement liées, où les relations et les vécus donnent corps à des connaissances, à des récits et des évocations empreintes d'une forte connotation autobiographique.

Pour les enfants qui, au cours de l'enquête, sont appelés à faire des recherches autour des images de la ville, en discuter les définitions possibles, les origines, les formes et les limites, cela revient à parler implicitement de leur propre ville, même si celle-ci reste vague, en toile de fond. Le regard sur Reggio et les récits qu'en font les enfants changent lorsque, avec eux, nous pénétrons au cœur du projet d'élaboration du guide: assumer le rôle d'interprètes de la ville en accueillant la pensée de l'autre, avec ses désirs, ses besoins, ses attentes possibles a pour effet immédiat de déplacer le point de vue, de se mettre à la place de l'autre. A marcher ainsi à côté d'un visiteur imaginaire, un portrait de la ville se dessine peu à peu: une texture dense faite d'histoires et de parcours croisés qui conservent tout le caractère subjectif des regards et des vécus des narrateurs. Un portrait qu'il est difficile d'enfermer dans les pages d'un livre parce que, au fil du dialogue des enfants, chaque fragment d'histoire en appelle d'autres qui refont surface dans les souvenirs personnels: les images se multiplient, s'entrelacent, se composent et se recomposent, dessinant de la ville de multiples identités qui renferment la dimension du temps, de l'espace et de la vie quotidienne.

Texte et images tirés du livre *Reggio tutta. Un guide de la ville réalisé par les enfants*
© 2000 Ville de Reggio, Service Education, crèches et écoles maternelles,
édité par Reggio Children.

S. Bonilauri, pédagogue simona.bonilauri@municipio.re.it

T. Filippini, responsable de la coordination pédagogique tiziana.filippini@municipio.re.it

M. Davoli, responsable d'atelier à l'école maternelle Neruda neruda.sci@municipio.re.it

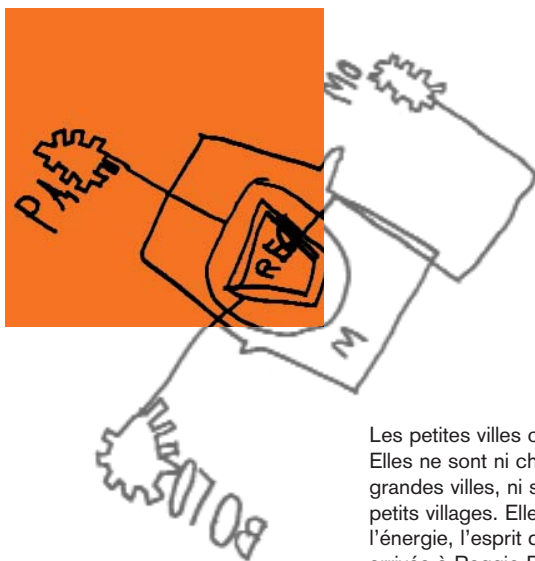
G. Ferri, enseignant à l'école maternelle Neruda.

Scuole e Nidi d'Infanzia – Istituzione del Comune di Reggio Emilia.



Reggio, ville de courtoisie, curiosité et

Jérome Bruner est Professeur à la Faculté Juridique de l'Université de New York. Depuis 1998, il est citoyen d'honneur de Reggio Emilia.



Les petites villes offrent un attrait particulier. Elles ne sont ni chaotiques comme les grandes villes, ni suffocantes comme les petits villages. Elles suscitent l'imagination, l'énergie, l'esprit de communauté. A mon arrivée à Reggio Emilia, où j'étais invité pour découvrir les crèches les plus célèbres du monde, je m'attendais à un miracle "de petite ville", mais je n'étais certes pas préparé à ce que j'ai vu. En réalité, j'avais entendu parler de Reggio bien des années auparavant, dans les années soixante-dix. J'étais alors professeur en développement à l'Université d'Oxford (le légendaire "Yankee" d'Oxford) et dirigeais un programme de recherche en vue d'améliorer les écoles maternelles d'Angleterre, ce qui m'avait amené à passer l'Europe au crible, à la recherche de bons exemples. Mais même la brève visite que j'avais rendue aux excellentes écoles maternelles italiennes de l'époque ne m'avait pas préparé à Reggio. Ce n'était pas seulement le fait que les services à la petite enfance étaient meilleurs que tout ce que j'avais vu auparavant. Je m'attendais à quelque chose de ce genre et j'avais aussi entendu maintes fois chanter ces louanges lors de congrès internationaux sur la petite enfance. Ce qui m'a frappé à Reggio Emilia, c'est l'intensité avec laquelle l'imagination y est cultivée, ce qui renforce le sens du possible chez les enfants. Cette réalité exprimait quelque chose de profondément ancré dans la ville elle-même, quelque chose de très "reggiano". En effet, quiconque se rend à Reggio y rencontre une forme de courtoisie rare, une sorte de précieux respect mutuel. Ce type de courtoisie se gère sans doute plus facilement dans une petite ville: il reflète peut-être la prééminence de cette ville dans le champ des services sociaux. Quelle qu'en soit l'origine, il s'agit d'une qualité intrinsèque à ce lieu. J'aimerais pouvoir m'expliquer.

Cultiver l'imagination est primordial, mais il ne suffit pas de lire des contes de fées. C'est l'imagination qui nous protège de l'évidence et la banalité, des aspects ordinaires de la vie. L'imagination transforme les faits en conjecture. Même

une ombre projetée sur le sol n'est pas rien qu'une ombre, c'est un mystère. Essayez d'en dessiner une et vous comprendrez. Un jour, dans une école maternelle municipale de Reggio, j'observais des enfants de quatre ans et l'enseignant en train de projeter des ombres et s'efforcer de les dessiner. La concentration était totale mais plus surprenantes encore étaient les idées librement échangées, les avis sur ce qui rendait les ombres si bizarres, ce qui les rapetissait ou les amplifiait ou, comme l'a demandé un enfant: "comment se fait-il qu'une ombre soit à l'envers?". L'enseignant faisait preuve d'autant de respect que s'il avait affaire à des lauréats de Prix Nobel. Tout le monde pensait à voix haute: "Que veux-tu dire par à l'envers?" a demandé un autre enfant.

Il ne s'agissait pas ici d'imagination individuelles travaillant séparément. Nous étions collectivement impliqués dans ce qu'il y a probablement de plus humain chez les hommes, ce que les psychologues et les experts en primates se plaisent aujourd'hui à appeler "l'intersubjectivité" à savoir le fait d'arriver à une compréhension réciproque de ce que l'autre a en tête. C'est peut-être là l'extrême épanouissement de notre évolution en tant qu'humanoïdes, ce sans quoi notre culture humaine n'aurait pas pu se développer, et sans quoi toutes nos tentatives intentionnelles d'enseigner quelque chose échoueraient.

Cultiver cette qualité nécessite une atmosphère de respect et de soutien réciproques, le genre de respect qui distingue les écoles qui réussissent, comme les établissements préscolaires municipaux de Reggio Emilia.

Texte extrait du quotidien "La Repubblica", avec son aimable autorisation. "Un Yankee parmi les mille voix de l'enfance", 14 janvier 1996.

Ci-dessus: La carte de Emilia Romagna. *Reggio tutta. Un guide de la ville réalisé par les enfants*, édité par Reggio Children.

Ci-dessous: Photo de Luigi Ghirri, La maison de Ludovico Ariosto, poète (1474-1553), 1985 Reggio Emilia.



WWW.VILLEJREGGIO.IT

Que ceux qui se lancent dans un projet songent à des actions susceptibles de transformer des situations existantes en situations désirées.

Loris Malaguzzi



Réflexions, théories et expériences pour un projet éducatif basé sur la participation

Paola Cagliari, Angela Barozzi et Claudia Giudici

Les écoles italiennes utilisent généralement le terme de " participation " pour désigner la relation école-famille, même si ce terme unique englobe des théories, des expériences et des projets très différents. L'expérience vécue en Reggio Emilia représente l'une des multiples facettes de la participation.

Participatif par définition, le projet éducatif des crèches et écoles maternelles municipales de Reggio Emilia conçoit la participation de tous – enfants, enseignants, parents – comme l'essence même de son sens éducatif. Ce sens éducatif réside dans l'échange, le dialogue entre personnes différentes, la construction commune et la communication considérée comme une valeur. La séparation ou l'opposition cèdent la place à une rencontre qui favorise le dialogue entre les différences (rôles, idées, cultures différents) et à des négociations qui visent une construction commune. Les compétences des uns n'existent pas au détriment des compétences des autres. On reconnaît les aptitudes de chacun – enfants, enseignants, parents – à prendre

une part active dans la relation éducative et à apporter des savoirs complémentaires et nécessaires les uns aux autres.

Selon Carlina Rinaldi, "la participation est une stratégie éducative qui caractérise le fait d'être et faire l'école. La participation des enfants, des familles, des enseignants ne signifie plus seulement "prendre part" à quelque chose, mais plutôt en "être part", c'est-à-dire être l'essence, la substance d'une identité commune, d'un nous auquel nous donnons vie en participant.

Ainsi notre expérience a-t-elle fusionné l'éducation et la participation: le quoi (l'éducation) et le comment (la participation) deviennent la forme et la substance d'un seul et même processus de construction" (1)

"Pour moi, la participation est une recherche de croissance à travers des moments de réflexion commune, des occasions d'échange, une réflexion élargie."

Extrait du Procès-Verbal du Conseil Infanzia Città (2), SCI Anna Frank

Dans le contexte de l'expérience éducative de Reggio Emilia, participation ne rime pas seulement avec implication des familles dans la vie de l'école, mais aussi avec valeur, trait d'identité de l'expérience tout entière, façon de concevoir les sujets de l'éducation et le rôle de l'école.

Avant même les parents, ce sont les enfants qui sont les sujets de la participation, les constructeurs actifs de leur apprentissage, les producteurs de points de vue originaux sur le monde. Ces points de vue, mis en dialogue avec ceux d'autres enfants, peuvent se transformer en une culture de l'enfance qui trouve sa place au sein même de l'école et du tissu social. Tout ceci n'est possible que si l'école assume pleinement la valeur et la pratique de la participation.

"Les écoles doivent être conçues non pas comme des corps séparés de leur contexte, mais comme des instruments profondément intégrés aux familles et au territoire auxquels ils se rapportent."

Luciano (citoyen)

Les sujets de la participation sont les opérateurs de l'école et en particulier les enseignants, qui ne se contentent pas d'exécuter des programmes fixés par d'autres, mais participent à la construction des processus de connaissance de chaque enfant, du groupe d'enfants ainsi que du leur, qui est le fait d'apprendre à enseigner. Tout ceci passe par une écoute et une recherche partagées collectivement par tout le groupe de travail. La participation se fonde sur l'idée que la réalité n'est pas objective, que la culture est un produit social en constante évolution, que chaque sujet est porteur d'un savoir partiel et que pour construire un projet éducatif, les points de vue de tous, mis en dialogue dans un cadre de valeurs partagées, sont importants et pertinents. Telles sont les idées fondatrices de la participation, mais aussi, nous le croyons, le principe même de la démocratie.

Si elle se veut participative, l'école doit ouvrir des espaces, des lieux et des moments dans lesquels tous les sujets, enfants, enseignants, parents, puissent découvrir la possibilité de s'exprimer et d'être écoutés. Il s'agit là d'une première étape nécessaire, certes adoptée par de nombreuses écoles en Italie, mais qui se révèle insuffisante si nous voulons que la participation joue un véritable rôle actif et démocratique dans la construction du projet éducatif au sein de l'école et de la communauté.

En effet, chacun, enfant ou adulte, possède sa propre manière de participer, c'est-à-dire de prendre une part active, parce que les subjectivités sont différentes.

Participer est un verbe que l'on peut conjuguer au singulier ou au pluriel. Chacun

peut participer en tant qu'individu, apporter sa propre contribution et recueillir individuellement les informations et les contributions des autres. La participation individuelle est, et reste toujours, l'un des aspects de la participation de chacun. En ce sens, elle prend une dimension différente si l'école se propose comme une communauté reliée à l'entité plus large qu'est la ville, si elle s'inscrit dans un projet plus ample. De plus, pour être de réels lieux d'éducation, la crèche et l'école doivent nécessairement suivre de près les problématiques sociales et culturelles, les idées, les contextes et les styles de vie en perpétuelle évolution. Elles pourront ainsi fournir une lecture, une interprétation et une version actualisées des pratiques et des valeurs ainsi que des propositions culturelles et politiques, tout en continuant à poser un regard "cohérent sur les grandes orientations, les valeurs tournées vers l'avenir et la spécificité de l'action éducative au quotidien" (3).

"Selon moi, il importe que chacun ait la possibilité de participer comme il le sent."

Tiziana (parent)

Cet objectif ne peut être atteint que si la crèche et l'école adoptent la pratique et la valeur de la participation et se définissent comme des lieux sociaux et politiques et donc éducatifs au sens plein du terme. Il ne s'agit pas là d'une qualité "naturelle", intrinsèque au fait d'être une école, il s'agit plutôt d'un choix philosophique de valeurs qui a toujours été le propre de l'expérience éducative en Reggio Emilia, tant sur le plan didactique que sur celui de la formation des enseignants et de la participation.

Mais les parents ont-ils la compétence nécessaire pour participer? Habituellement, l'école ne les estime pas compétents, d'une part parce qu'elle a tendance à ne pas se considérer comme lieu social et politique et ne reconnaît donc pas leur compétence de citoyens et d'autre part, parce qu'elle limite son intervention à l'enseignement des contenus disciplinaires et n'attribue par conséquent de l'importance qu'aux seules compétences spécialisées, que les parents ne possèdent généralement pas.

Mais qu'est-ce que la compétence? Il s'agit d'une part d'un crédit que l'école doit accorder aux parents, tout comme aux enfants et aux enseignants. Un crédit qui reflète un choix de valeur et la reconnaissance d'un droit, en tant que citoyen, à intervenir dans la réalité sociale qui nous concerne tous. Les parents sont donc compétents dans la mesure où ils sont porteurs et constructeurs de vécus, de points de vues, d'interprétations, d'idées qui s'articulent en théories implicites et explicites et qui découlent de leur expérience de parents et de citoyens.

"Pour le parent, la participation est l'occasion de mieux connaître les processus qui mènent vers certains choix. Elle aide à comprendre certaines positions mais aussi à prendre part à un processus dynamique et complexe comme l'éducation, que l'on ne peut diviser en unités distinctes et définies, qui n'admet pas de solutions de continuité mais implique au contraire un lien actif et fort entre la famille, l'école et la ville tout entière."

Giovanna (parent)



Ci-contre: Remida Day, une journée de recyclage créatif. Brocante d'objets ménagers, Place San Prospero, Reggio Emilia
Sur cette page, de haut en bas:
Entretiens individuels avant d'intégrer la crèche.
Conseil Infanzia Città.
Dans les cuisines de la crèche.
Fête dans les jardins.

“Eduquer signifie accepter de s’impliquer, savoir écouter les autres, se mettre en rapport et accueillir le fruit des idées de personnes qui pensent autrement.”
Luisa (parent)



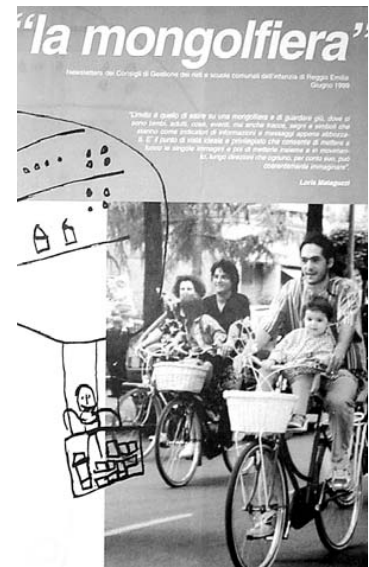
“Nous pouvons tous, à notre échelle, contribuer à diffuser dans notre ville, une culture toujours plus attentive aux exigences de l’homme en tant qu’individu dès la plus tendre enfance; qui trouve son fondement dans le dialogue, la confrontation, l’acceptation de la diversité et le profond respect de la vie.”
Silvana et Andrea (parents)

D’autre part, la compétence est un phénomène qui s’alimente et s’enrichit à travers les processus de participation. Les situations illustrées par les photos de cet article indiquent quelques modes possibles de participation des familles. Mais elles ne parlent pas de toute la complexité ni de toute la variété des situations, des moments, des processus d’apprentissage et des stratégies qui donnent forme à l’expérience participative. Même si on le voulait et s’il était possible de dresser une liste exhaustive de tous les événements participatifs, cela ne suffirait pas à rendre au lecteur le sens plein de la participation des parents. La participation, en effet, n’est ni un modèle reproductible ni surtout un ensemble séquentiel d’événements. Il s’agit d’une expérience et d’un processus dont les contenus et les stratégies entretiennent un rapport réciproque et interdépendant, créant des parcours toujours nouveaux (uniques et originaux). Ces parcours se construisent en fonction de l’identité de chacun de leurs acteurs et des groupes auxquels ceux-ci se joignent.

A travers le dialogue, le groupe se construit une identité capable d’accueillir les subjectivités de ses membres, c’est-à-dire leurs idées, leurs pensées, leurs attentes, leurs propositions, leurs désirs et leurs droits. Mais en même temps, il dépasse ces subjectivités en cherchant et repérant les propositions susceptibles de provoquer la rencontre des idées, des pensées, des attentes, des désirs, des droits individuels, sous des formes qui permettent à chacun de se reconnaître et de sentir son appartenance.

Nous avons tenté de construire l’idée de la participation comme étant une recherche située entre l’individu et la communauté, un lieu de création en commun du changement et d’une culture nouvelle, une culture générée par des processus importants de la démocratie.

Ci-dessus: Vote du Conseil Infanzia Città.
Ci-dessus à partir de la gauche: Fouritures prévues pour une réunion avec des parents
Réunion d’un Conseil Infanzia Città.
Fête dans les jardins.



Couverture du magazine *la mongolfiera*.
La lettre d’information des Conseils Infanzia Città des structures municipales d’accueil Petite Enfance, Reggio Emilia.

Une partie de cet article et des illustrations est tirée du livre *Making Learning Visible: Children as individual and group learners*, édité par Reggio Children.

Les phrases sont tirées de la *Carta dei Consigli Infanzia Città* (La Charte des Conseils d’Infanzia Città) publiée par le Centre de Documentation et de Recherche Educative - Comune di Reggio Emilia..

P.Cagliari, responsable de la coordination pédagogique paola.cagliari@municipio.re.it - A.Barozzi, pédagogue angela.barozzi@municipio.re.it - C.Giudici, pédagogue claudia.giudici@municipio.re.it Nidi e Scuole d’Infanzia – Istituzione del Comune di Reggio Emilia.

Notes

- (1) Carlina Rinaldi, *Le domande dell’educare oggi* (Les questions posées par l’éducation aujourd’hui) Editions Centre de Documentation et de Recherche Educative - Comune di Reggio Emilia.
- (2) Les Conseils Infanzia Città sont les organes de gestion sociale et de participation des Nidi e Scuole dell’Infanzia (crèches et écoles maternelles) de la région de Reggio Emilia. Les Conseils sont composés de l’ensemble du personnel de chacune des institutions et de parents et citoyens librement élus.
- (3) Daniela Lanzi et Ivana Sencini, *Le domande dell’educare oggi*, rapport interne. Editions Centre de Documentation et de Recherche Educative, Comune di Reggio Emilia.



[Balaguer]



Gestion sociale et participation Les écoles maternelles de Reggio: le coeur ou la tête?

Irene Balaguer est rédactrice du magazine *Infancia* et membre de l'Associació de Mestres Rosa Sensat. Pour de plus amples informations, veuillez contacter: redaccion@revistainfancia.org

Il y environ vingt ans, je visitais pour la première fois les écoles municipales de Reggio avec un groupe d'enseignants de mon pays. Chaque école avait désigné une personne différente pour nous accompagner et nous servir de guide durant nos visites. Je me souviens que l'un de mes collègues avait été très impressionné par la personne qui escortait son groupe. Elle répondait avec enthousiasme à toutes les questions de mes collègues au sujet des compétences des enfants et du projet pédagogique de l'école. Ce n'est qu'à la fin qu'il comprit que son guide n'était pas une enseignante, mais la mère de l'un des enfants de l'école. Sa surprise et sa découverte ont soulevé de nombreuses questions à propos de notre propre expérience, que nous comparions à celle de la ville que nous étions en train de visiter. Certains se demandaient comment les écoles faisaient pour travailler avec les familles et créer chez elles une réaction aussi positive, aussi riche de connaissance "professionnelle". D'autres ont voulu savoir quelle avait été la formation des parents? Qui les avait formés? Quand, à quel moment? Qui avait payé leur formation? Que font les écoles, comment s'y prennent-elles pour impliquer ainsi les familles? Comment obtiennent-elles un tel engagement? Quels sont les effets de l'implication des parents sur l'éducation des enfants? Cette implication est-elle un élément essentiel du projet de Reggio? Un troisième groupe a posé d'autres questions. Que nous manque-t-il? Où échouons-nous? Que devrions-nous faire en Catalogne pour que les parents connaissent mieux nos écoles et ce nous y faisons, tout comme à Reggio? Le groupe qui visitait Reggio il y a vingt ans était très hétérogène. Soulignons que les questions les plus intéressantes, celles qui sous-tendaient une réflexion sur notre propre expérience dans le but de la faire avancer, étaient posées par des enseignants qui travaillaient dans des écoles auxquelles les familles participaient, des écoles ouvertes qui dialoguaient avec les familles et leurs communautés, des écoles qui appliquaient dans la pratique une

gestion hautement démocratique. Les professionnels qui travaillaient dans ces écoles étaient précisément ceux qui avaient le plus de questions à poser à propos de la situation à Reggio. Mais pour l'ensemble de ce groupe de visiteurs, les écoles de Reggio étaient une provocation, une expérience qui ne laissait personne indifférent.

J'ai toujours été attirée par la forme et le contenu de la pédagogie de Reggio, ainsi que les idées et les actions de Loris Malaguzzi. Ce dernier a développé une pédagogie qui ne préjuge pas des capacités des enfants et créé des écoles qui sont devenues de véritables laboratoires d'une éducation capable d'aller plus loin et de contribuer au changement social. De son point de vue, la gestion sociale et la participation étaient des éléments essentiels situés au coeur d'un mouvement pour une école démocratique et une éducation nouvelle, au service d'un enfant riche et puissant, un enfant qui doit être rendu visible.

Dans le projet de Reggio, la participation – la vie démocratique de chaque école – signifie que l'on inclut la vie réelle au sein de l'école, à tel point que le projet éducatif est en réalité construit en fonction de vie de la communauté scolaire. Toutes les écoles évoluent différemment, chacune étant unique dans le processus de construction de ses connaissances et son identité. Nous savons tous que la participation – au sens vrai du terme, c'est-à-dire la démocratie à l'école – implique le besoin, l'engagement, la volonté et la possibilité de changer. Parce que la participation est un changement, elle est une sorte de garantie pour l'évolution, la transformation. La participation est une dynamique vivante qui ne tolère pas la répétition, évite la routine. Il s'agit d'une réflexion partagée, une manière éthique de comprendre et concevoir l'éducation.

Par conséquent, – comme nous le confirme l'article de Paola Cagliari, Angela Barozzi et Claudia Giudici – la participation fait aujourd'hui partie intégrante de la pédagogie des écoles municipales des Reggio. Elle est intrinsèquement liée à la vie des tout jeunes enfants au sein des écoles de cette ville. A certains égards, la situation de Reggio

est exceptionnelle, comme l'est, par exemple, la possibilité de compter sur une équipe professionnelle forte vouant une confiance absolue à la forme et au contenu de son travail. Les membres de l'équipe sont en outre formés à la théorie comme à la pratique et ont travaillé ensemble, de façon systématique pendant de nombreuses années. Bien sûr, certaines caractéristiques de la pédagogie reggiane sont uniques, impossibles à copier, et il se peut que leur succès soit dû en grande partie à cette particularité. Il est tout simplement impossible de copier Reggio, sous peine de tomber dans la superficialité. Lors de cette première visite d'il y a vingt ans, nous avons remarqué que certains enseignants de notre groupe envisageaient de copier, cherchaient des recettes, des solutions magiques et tape-à-l'œil. Ils pensaient par exemple qu'il suffisait d'accrocher des diapositives aux fenêtres de leurs écoles, ou de simuler la participation des parents pour utiliser la pédagogie de Reggio. A mon avis, ce comportement indiquait uniquement qu'ils n'avaient pas compris ce qui était réellement à l'oeuvre à Reggio. Mais le groupe comptait également des personnes qui travaillaient avec Reggio d'une autre manière. Ils essayaient de juxtaposer les deux expériences, la leur et celle de Reggio, afin de pouvoir analyser, découvrir les oppositions, les similitudes et

les différences entre les deux situations ainsi que les raisons de leur existence. Ils essayaient ainsi d'élaborer et réélaborer leur propre situation dans un processus continu d'action et de pensée. Aujourd'hui, vingt ans après, il est possible d'identifier, dans le cadre de l'expérience et de la pratique de Reggio, plusieurs aspects caractéristiques de la dimension politique de son projet pédagogique:

- un progrès par rapport à la vision traditionnelle de l'éducation, qui mène vers le changement social, l'accomplissement d'un nouveau modèle qui considère la participation, la démocratie et le dialogue comme des éléments centraux du changement des sociétés et des écoles, qui sont unies dans un rapport de perpétuelle perméabilité et construction commune
- un progrès par rapport à la vision traditionnelle du professionnel qui serait quelqu'un qui possède la connaissance et l'enseigne par transmission; l'incertitude comme modèle d'action et de réflexion, la prise en considération des demandes émanant autant de l'intérieur que de l'extérieur des écoles.

Ces deux nouvelles dimensions: la participation et l'incertitude, contribuent à l'irréversibilité du travail pédagogique de Reggio. Non seulement il s'agit d'un projet commun, mais dans lequel aussi, chacun s'attend être à surpris, jour après jour, par l'acteur principal du projet: l'enfant. Un

enfant actif, principal moteur du changement réel, un enfant toujours capable de construire, comme le décrit le magnifique livre *Consigliaria*, publié par Reggio Children. Dans ce livre, des enfants plus grands, de 5 et 6 ans, expliquent leur expérience scolaire à des plus petits, la façon dont ils ont vécu à l'école, dont ils l'ont partagée et comment ils ont contribué à la construire:

"Nous suivons les règles de l'école, celles qui existaient déjà et aussi celles que nous avons créées. Nous avons parlé de règles, nous savons qu'elles peuvent être inventées, et nous avons parlé des choses les plus importantes pour établir une règle: en discuter avec des amis, avec nos parents, nos instituteurs, etc. Nous pouvons tous élaborer de nouvelles règles, même si nous n'en avons jamais entendu parler auparavant. Nous, les enfants, pouvons également inventer de nouvelles règles. Pour changer une règle établie, il est important d'interroger les autres, d'en parler, car changer une règle tout seul ne marche pas. Les autres ne seront pas conscients du changement de la règle. Et s'ils ne connaissent pas les nouvelles règles, comment peuvent-ils les respecter?"

Participation? Démocratie?
Une nouvelle façon de comprendre la vie et, au sein même de celle-ci, l'éducation. S'agit-il du grand défi?



Illustrations de *Consigliaria* (Conseils), édité par Reggio Children.



De la gauche vers la droite:
Remida Day 2002, Brocante d'objets ménagers, Place San Prospero.
Matières en dialogue, Place Prampolini, Reggio Emilia.



l'observatoire de l'enfant

est un programme d'action de la Région de Bruxelles-Capitale qui concerne la politique de l'enfance, et en particulier la politique d'accueil de l'enfant. Il s'adresse aux professionnels et aux pouvoirs publics et met à leur disposition des connaissances, des services, des informations, les résultats de ses recherches et des recommandations qui peuvent faire progresser les réflexions et débats. Ce programme accorde une place importante à la recherche et la recherche-action. Il vise à établir des liens forts entre recherches, politiques et mise en œuvre sur le terrain par l'adoption de pratiques

de recherches souples et dynamiques menées en partenariat avec les différents acteurs politiques, administratifs ou avec les professionnels et les usagers. Celles-ci se complètent par une stratégie de communication systématique des résultats: **GRANDIR À BRUXELLES** est la publication qui sert à diffuser ces derniers auprès des principaux acteurs du secteur. Ce numéro est à chaque fois complété par un numéro d'**ENFANTS D'EUROPE** qui ouvre de nouveaux champs de réflexion à ses lecteurs.



Petite Enfance, Intégration et Parentalité

Prendre en compte à la fois des problématiques de la prime enfance et de la famille dans ses rapports avec la société, **LE FURET** s'attache à favoriser l'amélioration des pratiques d'accueil des professionnels en direction des publics qui vivent des situations d'exclusion et de discrimination.

Son originalité réside dans son ancrage toujours très important dans les réalités du travail social et proche des préoccupations des professionnels de la Petite Enfance.

Le Comité de Rédaction se compose de personnes venant d'horizons divers qui ont comme point commun une réflexion sur la Petite enfance. La diversité des personnes permet des approches variées tant sociologiques, que psychologiques, qu'ethnologiques, que pédagogiques, que médicales qui se croisent et s'enrichissent mutuellement dans un débat constamment entretenu.

Anciens numéros du **FURET** encore disponibles:

N° 15 Intégration et handicap • **N° 16** Pédagogies innovantes • **N° 22** Les voies du langage • **N° 24** Santé et Petite Enfance • **N° 25** Des espaces à grandir • **N° 29** L'exclusion: une menace pour la petite enfance • **N° 30** Être et devenir père • **N° 31** Séparations, recherche de sens • **N° 33** La croisée des générations • **N° 34** Jeux, reflets de sociétés • **N° 36** Enfants d'ailleurs, actions solidaires • **N° 37** Pages d'éveil • **N° 38** Résiliences en questions • **N° 39** Du langage à la parole • **N° 40** Se construire par l'image • **N° 41** Adulte et enfant, nouvelles donnes? • **N° 42** La Fête: lien familial, lien social

Thématiques 2004:

N° 43 L'enfant malade • **N° 44** Les professions de la Petite Enfance • **N° 45** Espaces et lieux de vie des enfants

Anciens numéros d'**ENFANTS D'EUROPE** encore disponibles:

N° 1 Écouter l'Enfant • **N° 2** Célébrer la diversité • **N° 3** Des parents impliqués dans l'accueil de leurs enfants • **N° 4** l'accueil des enfants d'âge scolaire • **N° 5** Les services d'accueil de la Petite Enfance. Reconnaissance et diversification des professionnels

Thématiques 2004:

N° 7 Les droits de l'enfant

Pour plus de renseignements, pour vous abonner ou obtenir un de ces numéros:

Les amis du Furet

6, quai de Paris 67 000 STRASBOURG

Tél. 03 88 21 96 62 — Fax 03 88 22 68 37 — E-mail: lefuret@noos.fr

OFFRIR UN FORUM D'ÉCHANGE D'IDÉES, DE PRATIQUES ET D'INFORMATIONS

APPROFONDIR LA RELATION ENTRE THÉORIE ET PRATIQUE

CONTRIBUER AU DÉVELOPPEMENT DE POLITIQUES ET DE PRATIQUES AU NIVEAU EUROPÉEN, RÉGIONAL ET LOCAL

VALORISER LA DIVERSITÉ ET LA COMPLEXITÉ

RECONNAÎTRE QUE LE PASSÉ ENRICHIT LE PRÉSENT

APPROFONDIR LA COMPRÉHENSION DE L'ENFANCE EN EUROPE, HIER, AUJOURD'HUI ET DEMAIN

Enfants d'Europe est une publication éditée conjointement par un réseau de revues de huit pays d'Europe. **Enfants d'Europe** concerne les services destinés aux enfants âgés de 0 à 10 ans et à leur famille. Bien que la plupart des contributions émanent des pays participants, **Enfants d'Europe** n'en demeure pas moins ouvert à toutes les régions d'Europe.

Grandir à Bruxelles et **Le Furet**, revues éditrices d'**Enfants d'Europe** en Communauté française de Belgique et en France se sont entendues pour coproduire la version française de ce numéro.

ENFANTS D'EUROPE en français

en Belgique :
Observatoire de l'Enfant
Rue des Palais, 42 - 1030 Bruxelles
tél. : +32 02 800 83 58
fax : +32 02 800 00 01
e-mail :
observatoire@grandirabruelles.be

en France :
Les Amis du Furet
6, quai de Paris - 67000 Strasbourg
tél. : +33 03 88 21 96 62
fax : +33 03 88 22 68 37
e-mail : lefuret@noos.fr

CHILDREN IN EUROPE en anglais

Children in Scotland
Princes House
5 Shandwick Place
Edinburgh, EH2 4RG
tél. : +44 131 228 8484
fax : +44 131 228 8585
e-mail : info@childreninscotland.org.uk

BØRN I EUROPA en danois

Børn i Europa
BUPL
Blegdamsvej 124
2100 Copenhagen
tél. : +45 354 65000
fax : +45 354 65039
e-mail : boernieuropa@bupl.dk
Børn i Europa peut-être téléchargé
gratuitement du site www.bupl.dk

BAMBINI IN EUROPA en italien

Bambini in Europa
Viale dell'Industria
24052 Azzano San Paolo (Bergamo)
tél. : +39 035 534123
fax : +39 035 534143
e-mail : bambini@edizionijunior.it

KINDEREN IN EUROPA en

néerlandais
SWP
Postbus 257 - 1000 Amsterdam
aux Pays-Bas :
tél +31 20 330 72 00
fax : +31 20 330 80 40
en Belgique :

tél : +32 9 232 47 35
fax : +32 9 232 47 50
e-mail : swp@swpbook.com
INFANCIA A EUROPA en
Catalan
Infància a Europa

INFANCIA EN EUROPA en
espagnol
Infancia en Europa

Avinguda de les Drassanes
308001 Barcelona
tél. : +34 93 481 7373
fax : +34 93 301 7550
site web : www.revistainfancia.org
e-mail :
redaccion@revistainfancia.org



Supplément à la revue le furet
ISSN 1163-4383 • 3,81 €



1 1 6 3 4 3 8 3

Maya Gratier

L'importance de l'expressivité pour se parler, avec ou sans paroles

Tous les enfants du monde s'expriment, comprennent et se font comprendre, et enfin commencent à parler pour échanger, raconter, inventer et rire. Les spécialistes savent depuis longtemps que l'entrée dans le langage emprunte une diversité de chemins et progresse selon une temporalité variable. Chaque enfant, à sa manière et à son rythme, se met à parler parce que dès les premiers moments de sa vie, il est avide de contact social.

D'ailleurs, le tout-petit d'homme ne cherche pas véritablement le simple contact, il cherche le regard de l'autre et une écoute durable, il cherche en somme son

Maya Gratier, professeur de psychologie du développement, laboratoire ethologie, cognition, développement, université Paris-Ouest-Nanterre.

attention. De plus, le bébé garde en mémoire la trace des rencontres nées de l'attention mutuelle qui s'instaure entre lui et les adultes, et attend de ses proches qu'ils fassent de même.

Et tous les adultes du monde sont attentifs à leurs petits car l'investissement affectif intense et mutuel entre parents et petits est une caractéristique majeure de notre espèce. Il est intéressant de noter que tous les adultes ne parlent pas, ou en tout cas pas autant, à leurs petits au cours des deux premières années de la vie. Et pourtant, la grande majorité des enfants parlent, quel que soit le milieu culturel dans lequel ils grandissent.

J'argumenterai dans cette contribution, d'une part, que la possibilité de communiquer verbalement qui émerge au cours de la petite enfance évolue de manière organique et vivante à travers les rencontres attentives, affectueuses et joyeuses entre le bébé et ses proches, et d'autre part, que la communication verbale naît d'une communication expressive non verbale qui s'organise et se développe dès la naissance.

On sait aujourd'hui que le langage n'est ni seulement une compétence innée spécifique à l'espèce humaine, ni un comportement sophistiqué auquel les adultes doivent instruire les enfants. Par conséquent, il n'est pas du ressort des adultes uniquement d'éveiller

les enfants au langage par le langage, de *stimuler* leur compétence latente pour le langage, ou de les aider à *mémoriser* des mots d'abord concrets, puis de plus en plus abstraits. Il est plutôt de leur ressort de prêter attention à l'expressivité des tout-petits et à leurs initiatives, d'accompagner leur curiosité spontanée vers la découverte et le partage de sens, et de leur proposer des formes de communication riches empreintes d'une polysémie poétique et d'une expressivité au-delà des mots.

L'entrée dans le langage passe par la poésie et la musique

La mythologie des premiers mots

Il existe une mythologie des premiers mots dans toutes les familles occidentales – ou occidentalises – en proie à un certain « logocentrisme » culturel, c'est-à-dire obsédées par le langage en tant que mode de réussite sociale et économique. Chacun se rappelle des tout premiers mots intelligibles énoncés par tel ou tel enfant. Mais en quoi ces premiers mots diffèrent-ils des sons vocaux que produisent les bébés avant de parler ?

L'adulte y reconnaît les structures sonores de sa langue, des phonèmes et des syllabes, et des

combinaisons « correctes » de ces unités. Parfois, certes, les mots sont un peu « écorchés ». Il s'agira alors de rectifier ces erreurs de prononciation, d'association de sons et de mots, pour permettre à l'enfant de parler sa langue selon les règles établies conventionnellement. Et l'enfant cherche à se conformer aux usages et aux conventions des adultes, c'est-à-dire à parler correctement. Il recherche aussi l'approbation des adultes, donc se réjouit de voir un adulte se réjouir de la justesse de son usage de la langue. Mais il n'existe pas, en réalité, de démarcation nette entre les non-mots et les premiers mots. Les bambins produisent des sons ayant des formes stabilisées associées de manière récurrente à des objets référentiels, avant de produire des sons qui ressemblent aux mots mémorisés par les usagers des langues. Avant de produire les formes canoniques de leur langue, les bébés utilisent un jargon personnel mais public, partagé avec leurs proches, qui remplit déjà les fonctions du langage.

Le proto-langage

Ce proto-langage a été finement décrit par le linguiste anglais Michael Halliday dans son ouvrage *Learning how to Mean* (Apprendre à faire sens), paru

en 1975. Halliday y montre comment les adultes qui interagissent quotidiennement avec leurs enfants doivent faire l'effort d'apprendre le proto-langage du petit. Il ne s'agit pas d'attendre que l'enfant produise un mot approximatif pour l'instruire de son bon usage. Dans les échanges quotidiens avec le jeune enfant, l'adulte attribue du sens à des productions expressives, en analysant le contexte et la situation dans laquelle ils se trouvent ensemble, et en se référant à une histoire partagée, composée de moments mémorables. L'enfant n'apprend pas, tel un cerveau calculateur et sans corps, les associations signifiant-signifié et les règles de combinaison. Mais il fabrique du sens avec la complicité savante et prestigieuse, à ses yeux, de ses compagnons experts de la langue. Et l'adulte complice redécouvre le sens *avec l'enfant* plus qu'il ne le transmet. Faire sens ensemble précède l'usage de la langue.

Halliday a également montré la richesse sémantique des productions prélinguistiques du jeune enfant, qui reflètent déjà un certain formalisme prosodique remplissant des fonctions grammaticales. Le jeune enfant fait un usage à la fois créatif et conventionnel de toute une gamme de moyens expressifs sonores comme la mélodie, le rythme, ou le timbre. La prosodie des productions prélinguistiques se poursuit par celle des

premiers mots. Elle mêle à sa fonction pragmatique émergente une expressivité que l'on pourrait qualifier de musicale et qui fait appel à l'émotion partagée. L'expressivité musicale des productions vocales des bébés et bambins s'estompe d'ailleurs au cours des années de scolarisation. Mais dans la mesure où toute parole est aussi une matière sonore, le sens naît doublement : des conventions linguistiques régulées et des variations expressives de caractéristiques sonores, comme le timbre, les contours de hauteur et d'intensité. Les bébés savent très tôt, déjà dans les premières semaines de vie, exprimer leurs états et leurs envies grâce à cette dimension musicale du son vocal.

À la naissance et ensuite...

À la naissance, l'appareil phonatoire est bien immature et les contraintes anatomiques ne permettent pas au bébé de produire des sons articulés, ni même formés. Pourtant, les nouveau-nés émettent de petits sons vocaux en dehors des pleurs bruyants. Ces petits sons n'ont pas encore de contour mélodique ni de contour d'intensité, puisque les bébés ne peuvent pas encore contrôler l'émission d'air qui permet de donner une forme au son. Pourtant, le nouveau-né produit

déjà plus de sons vocaux (non-pleurs) lorsqu'il est en présence d'un adulte qui est attentif à lui, et plus encore lorsque l'adulte lui parle.

Quelques semaines après la naissance, les vocalisations du nourrisson sont formées, et celui-ci dispose d'un répertoire de contours mélodiques pour s'exprimer. Il peut, de plus, imiter et reproduire des contours mélodiques dans des enchaînements interactifs. Il produit ces vocalisations avec effort pour s'adresser à ses proches et, à partir de l'âge de 8 semaines environ, les adultes répondent plus souvent aux vocalisations bien formées, résonantes et contrôlées. Les adultes les interprètent d'ailleurs comme des actes de paroles, en tout cas dans les cultures logocentrées. Ils attribuent très naturellement au nourrisson une intention ou une idée, le situant ainsi comme un sujet et comme un interlocuteur dans un dialogue (Dominguez et coll., 2017).

Vers l'âge de 4 mois, le bébé s'émancipe sur le plan vocal. Il produit des sons de plus en plus variés et pas seulement avec ses cordes vocales, il utilise d'autres moyens de production du son de manière très inventive, et parfois même avec un sens de l'humour partagé. Il claque sa langue, crie, souffle, vocalise en mettant les doigts dans la bouche, en tirant sur les joues. En

somme, le bébé explore le potentiel de son instrument de production sonore (Gratier, 2015*a*). Et tel un trompettiste de jazz, il triture le son à volonté. Cette phase du développement vocal, que les spécialistes appellent le « jeu vocal exploratoire », amène le bébé à produire des sons qui s'éloignent des sons canoniques de la langue. Il est difficile, en effet, de transcrire les vocalisations des bébés avant la phase du babillage, et les sons exploratoires, en particulier, qui impliquent des variations de timbre et de dynamique, échappent à la transcription phonétique.

Puis vers 7 ou 8 mois, les bébés reviennent vers une production plus sage et forment des syllabes répétées associant consonnes et voyelles. Un peu plus tard, les syllabes reflètent les nuances et inflexions de la langue que parlent les proches et que le bébé parlera lui-même.

Le langage, un processus créatif et improvisationnel

À chacune de ces étapes, des premiers gazouillis aux premiers mots, le bébé est force de propositions qu'il adresse à autrui, et il répond et relance ceux qui l'écoutent. Il explore le son et s'amuse à faire des découvertes qu'il peut partager avec émotion. L'entrée dans

le langage est un processus créatif et improvisationnel ; pour autant elle ne s'improvise pas, elle est ancrée dans une histoire de complicité et d'écoute mutuelle. La dimension improvisationnelle de la parole découle de cette recherche de la forme sonore ou gestuelle qui peut être saisie par plusieurs personnes en même temps. Cette forme commune générera un sens commun, qui constitue le socle de l'expérience linguistique à proprement parler.

Les bébés inventent des sons et les bambins inventent des mots. Ils apprennent à parler et à chanter en même temps. Ils racontent des histoires avant de pouvoir faire des phrases, en entonnant une introduction, une chute et un dénouement. Et les adultes attentifs peuvent avec eux s'émerveiller de l'alchimie de la langue et de la sérendipité des associations de sons et d'idées. Le langage fait plus que véhiculer des informations et des significations bien déterminées. Il est en continuité avec la période de la vie où sans langage le bébé s'exprime et se fait comprendre justement parce que ses expressions offrent une liberté d'interprétation à ses proches.

Le non-déterminisme des productions vocales prélinguistiques favorise la création de liens complices entre les adultes et les bébés. Le langage, enfin, porte

les affiliations, exprime l'identité, et permet d'explorer des mondes possibles en quittant les temporalités d'un monde *ordinaire*.

Le dialogue avant les mots

La motivation sociale des bébés à apprendre et à participer

Depuis de nombreuses années maintenant, des psychologues du développement ont pu démontrer la remarquable motivation sociale qui amène les bébés à apprendre et à participer à des activités de plus en plus sophistiquées avec des membres de leur communauté.

Les travaux pionniers de T. Berry Brazelton ont montré que le nouveau-né s'oriente vers les personnes de manière très active et déjà habile, et qu'il peut également éviter et se protéger de stimuli désagréables. D'autres chercheurs comme Colwyn Trevarthen (Trevarthen et Aitken, 2003) ou Daniel Stern (1989) ont contribué à mettre en lumière les capacités communicatives et émotionnelles de très jeunes bébés capables de s'accorder aux comportements et expressions de leurs parents, en les imitant et par une coordination interpersonnelle ajustée. Le dialogue, ou ce que certains appellent la proto-conversation, précède non seulement

la parole mais aussi la possibilité d'accomplir des gestes référentiels. Le nourrisson âgé de quelques semaines est déjà un partenaire de conversation et tout son corps y participe. Vers 2 mois, le bébé sait déjà attendre la fin de l'énoncé d'un partenaire qui lui parle avant de vocaliser à son tour (Gratier et coll., 2015).

Il est évident que les bébés ne développent pas ces capacités communicatives tout seuls, même s'ils naissent sans doute avec une forte prédisposition pour la communication et une motivation qui les orientent, dès le départ, vers des personnes susceptibles d'être attentives et affectueuses envers eux. L'attention, le soutien et les encouragements des adultes qui accompagnent les bébés dans leur développement sont fondamentaux pour reconnaître et nourrir la motivation sociale initiale. Progressivement le nourrisson déplace son attention des personnes aux choses et aux situations alentour. Les adultes très spontanément accompagnent ce changement et soutiennent de nouvelles formes d'attention qui marquent le passage vers les processus référentiels et le savoir partagé (Gratier, Filippa et Apter, 2018).

Le parentage intuitif

Les chercheurs peinent à expliquer l'origine de certains comportements spontanés chez les adultes qui s'occupent des bébés, comportements qui n'ont pas fait l'objet d'un apprentissage formel et qui relèvent de ce qu'on appelle le « parentage intuitif » ou la « pédagogie naturelle ». Dans les cultures occidentales, les adultes parlent beaucoup à leurs bébés, même durant la période préverbale, et lorsqu'ils s'adressent au petit ils ont recours à une modalité de parole et à une expressivité vocale particulières. Le « langage adressé au bébé », décrit par de nombreux psychologues du développement comme une prédisposition universelle, est caractérisé par une simplification du langage à tous les niveaux (phonémique, lexical et syntaxique), par une exagération de la prosodie (rythme plus lent, contours mélodiques simplifiés, contrastes d'intensité) et par un taux de répétition élevé.

Si, dans certains milieux, les parents s'adressent moins souvent au bébé par la parole, cela n'implique pas qu'ils ne s'intéressent pas à leur enfant, même lorsqu'il est tout petit. Le petit humain ne peut survivre, ni physiquement ni psychiquement, sans l'attention affective de ses proches. Dans les milieux moins logocentrés, les échanges entre les bébés et

leurs proches s'organisent autour d'ajustements tonico-posturaux, de gestes tactiles ou de sons chantés. Et lorsque les échanges sociaux s'organisent au sein de groupes plus souvent qu'en dyades, les bébés apprennent en observant les autres faire des choses ensemble plutôt qu'en suivant les consignes d'adultes qui s'adressent à eux directement. Ces contrastes entre milieux culturels ont été remarquablement décrits par Barbara Rogoff (Rogoff, 1990 ; Rogoff et coll. 2007). Et encore une fois, tous les enfants parlent, parlent bien et commencent à parler à peu près au même moment. Ce que nous connaissons mal aujourd'hui, c'est l'impact des stimuli électroniques désincarnés et faisant appel à une sensorialité limitée. Quelques travaux de recherche récents suggèrent, en effet, que le développement des capacités langagières est promu par des interactions sociales avec des personnes présentes et attentives aux enfants (Goldstein et Schwade, 2008 ; Kuhl, Tsao et Liu, 2003).

Sens, mouvement et imagination

Une expérience multimodale du langage

À la naissance, tous les sens du bébé sont actifs et coordonnés. Sa perception du monde est multimodale.

Par exemple, il fait très rapidement le lien entre la voix de sa mère, son visage, son odeur. Et tous les comportements de sa mère envers lui, ou de son père ou de n'importe qui, sont perçus et saisis globalement à travers plusieurs sens. L'expérience du langage précède la naissance puisque le fœtus entend, reconnaît et mémorise diverses caractéristiques sonores de la parole, mais elle est essentiellement auditive durant la gestation. Après la naissance, l'expérience du langage est multimodale : lorsque le bébé entend parler, il voit en même temps le visage qui parle (Kitamura, Guellai et Kim, 2014). D'ailleurs, lorsqu'un adulte s'adresse au bébé en exagérant la prosodie de la parole, il reproduit dans ses expressions faciales des mimiques analogues à celles de la voix.

Cette redondance intersensorielle entre la voix et les mimiques qui expriment la même chose en même temps facilite la perception pour le bébé (Bahrick et Lickliter, 2000). D'autres modalités encore sont associées à la parole adressée au bébé, comme le toucher. La polysensorialité active du bébé facilite certainement la compréhension, de plus en plus consciente, de son monde. Et elle peut nous amener à douter d'un postulat épistémologique fondamental : celui qui propose que les processus impliquent des changements allant d'une situation simple à une situation complexe. Il est

envisageable qu'une situation faisant appel à plusieurs sens en même temps, donc plus « complexe » sur le plan sensoriel, soit plus accessible au bébé qu'une situation faisant appel à un seul sens. La situation multimodale ne serait-elle pas plus *simple* pour le bébé ?

La cohérence entre les modalités expressives permet au bébé de saisir le sens des expressions d'autrui. Les comportements adressés au bébé décrivent des mouvements et des contours qui, quel que soit le canal sensoriel impliqué, parlent directement au bébé, accèdent à ses ressentis et soutient ses attentes. Cette économie de l'expression fait apparaître une narrativité « naturelle » où les gestes, sons et actions ensemble racontent les intentions et les émotions que l'adulte souhaite partager avec le bébé. C'est peut-être cela, plus que la reconnaissance de formes et de fonctions linguistiques particulières, qui attire le bébé vers le langage. La tension narrative propulse l'expression ou les expressions vers un but qui peut être anticipé mutuellement, par les adultes parlant et par les bébés non verbaux.

Une narrativité « naturelle »

Toutes les traditions orales enfantines du monde se fondent sur une narrativité « naturelle » qui organise

l'expressivité selon diverses modalités. Les adultes jouent et chantent avec ou sans paroles, avec les mains, les pieds et les visages. Et partout les bébés, dès le plus jeune âge, se réjouissent de cette oralité multimodale façonnée pour eux. Cela peut sembler étonnant mais un bébé âgé de quelques semaines est déjà un participant actif dans les histoires sonores que ses proches lui adressent. Et très vite, il les reconnaît et anticipe leur déroulement (Gratier, 2015b).

La narrativité sans paroles ouvre l'imaginaire du bébé, car en même temps qu'il se remémore son déroulé et ses expériences passées, il imagine sa fin, qui n'est jamais exactement la même. La narrativité des histoires et des chansons avec paroles entraîne également l'imagination de l'enfant, et dès qu'il commence à comprendre certains mots, il est transporté dans des mondes irréels, extirpé du quotidien et happé par l'aventure merveilleuse d'être accompagné dans l'inconnu. Les histoires nous font voyager dans le temps, visiter des temps passés et explorer des futurs. C'est l'un de leurs attraits principaux, et les bambins sont d'intrépides explorateurs des mondes possibles imaginés qui s'offrent à eux, dans les histoires verbales portées par la narrativité musicale des voix qui racontent. Et dans ce contexte, les mots inventés, les noms les plus

bizarres et les situations les plus absurdes ne font que renforcer l'appétence du tout-petit pour comprendre le monde tel qu'il existe, avec ses normes, ses règles et ses valeurs.

De la poésie

Il est enfin un aspect du langage qui a été jusqu'à présent peu exploré et qui pourrait jouer un rôle plus important qu'on ne le pense dans le développement du langage. Alors qu'il est communément admis que le langage est composé d'associations arbitraires entre les sons et leurs référents, certains mots semblent permettre un accès plus direct au sens, et certaines combinaisons de mots semblent court-circuiter les processus sémantiques classiques pour atteindre des significations inattendues. Il existe ainsi une part non arbitraire dans toutes les langues. Les onomatopées et les mots onomatopéïques sont plus rapidement saisis parce qu'ils entretiennent un rapport analogique avec ce qu'ils décrivent. Les métaphores, qui sont fréquentes dans toutes les formes de littérature, y compris celle de la prime enfance, font appel à des expériences sensorielles et motrices qui ne s'expriment pas aisément dans les usages conventionnels du langage. Ce n'est

pas si étonnant que les mêmes métaphores existent dans les langues éloignées les unes des autres (Lakoff et Johnson, 1985).

Certains phonèmes pourraient même renvoyer à des expériences sensorielles vécues très précocement au cours de la vie. En attestent les expériences récentes montrant que le bébé de 4 mois associe le son « bouba » à une forme visuelle arrondie et le son « kiki » à une forme visuelle angulaire (Guellai et coll., 2018). Remarquons, par ailleurs, que les jeunes enfants qui commencent à manier leur langue avec expertise parlent souvent avec du rythme, produisent des rimes spontanées et fabriquent des métaphores. Et ils sont souvent fiers de leurs exploits poétiques.

Conclusion

Les enfants parlent pour échanger et partager plus que pour énoncer leurs états mentaux et faire étalage de leurs connaissances. Le langage est un mode de communication avant tout et si, bien sûr, il sert aussi à exprimer et à organiser la pensée, il est dissociable de cette dernière puisque les bébés pensent avant de parler. Et les bébés n'apprennent pas à dialoguer dans la deuxième année... ils dialoguent bien avant de faire

usage des langues parlées ou signées. Ces dialogues se construisent à partir des initiatives des tout-petits et de l'expressivité spontanée de leurs comportements, que les adultes savent interpréter dès lors qu'ils y prêtent attention. Plus qu'une instruction ou une stimulation langagière, les bébés ont besoin d'adultes ouverts à leur esprit non verbal et attentifs à leur attention. Enfin, les dialogues non verbaux organisent une narrativité « naturelle » qui entraîne adultes et bébés ensemble dans des mondes imaginaires, favorisant la pensée abstraite et l'intelligence émotionnelle.

Tout ce que nous savons déjà et continuons d'explorer est ainsi bien loin de ce que laisse voir le programme « Parler bambin »...

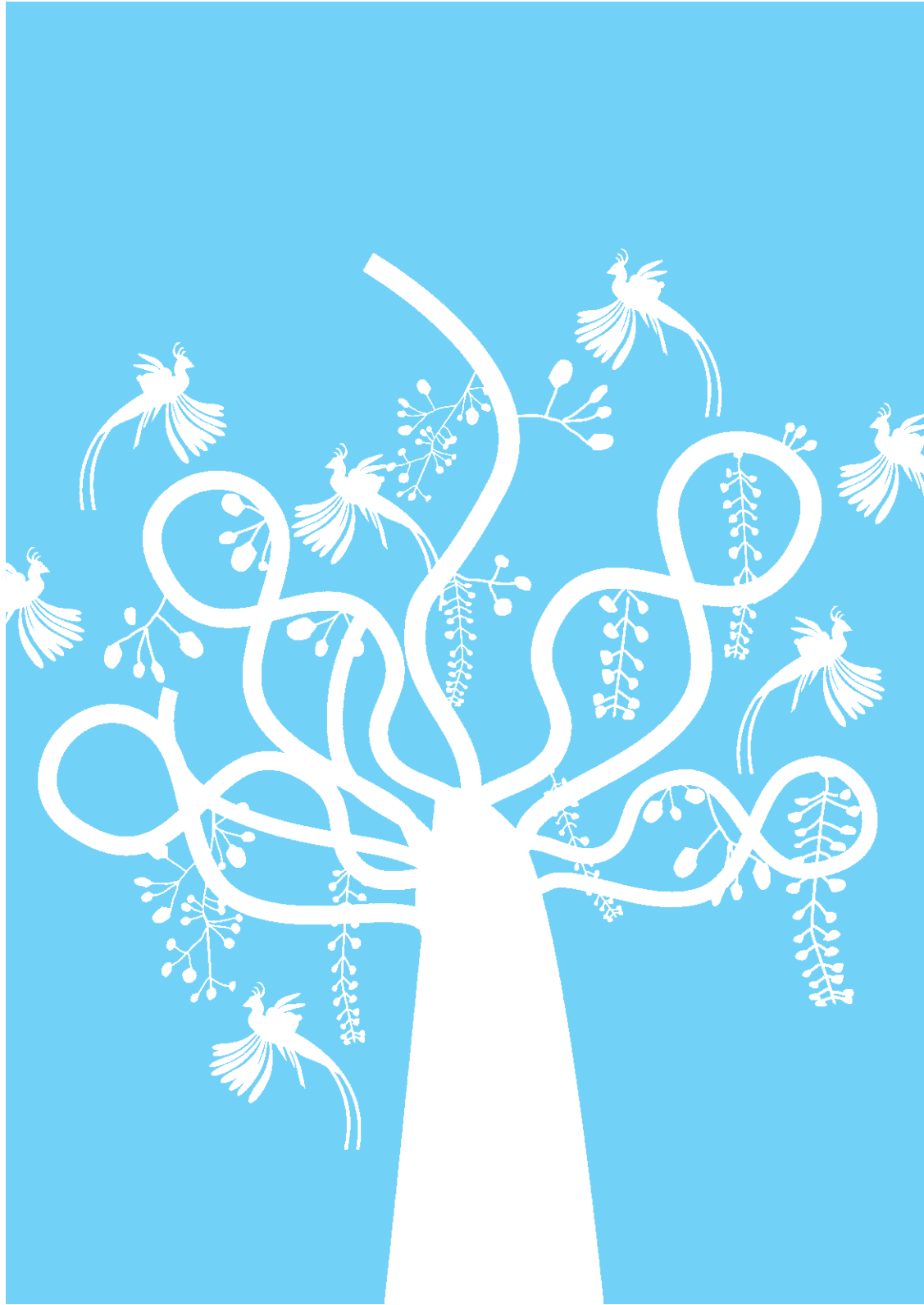
Bibliographie

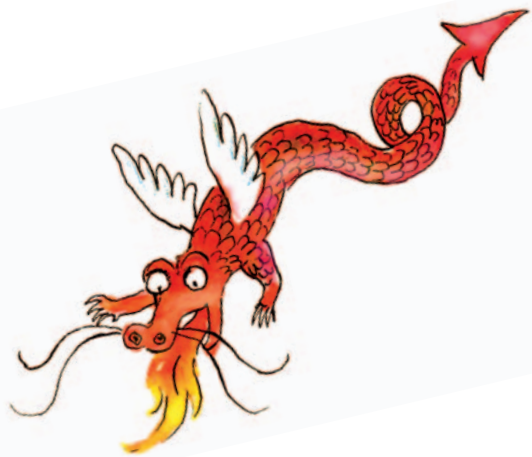
- BAHRICK, L.E. ; LICKLITER, R. 2000. « Intersensory redundancy guides attentional selectivity and perceptual learning in infancy », *Developmental Psychology*, 36(2), p. 190.
- DOMINGUEZ, S. ; GRATIER, M. ; MARTEL, K. ; BUIL, A. ; APTER, G. ; DEVOUCHE, E. 2017. « Le nouveau-né, un partenaire pour sa mère. Analyse du discours maternel », *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 65(4), p. 201-210.

- GOLDSTEIN, M.H. ; SCHWADE, J.A. 2008. « Social feedback to infants' babbling facilitates rapid phonological learning », *Psychological Science*, 19(5), p. 515-523.
- GRATIER, M. ; FILIPPA, M. ; APTER, G. 2018. « Le bébé chef d'orchestre : d'une attention à l'autre », dans M. Dugnat (sous la direction de), *Bébé attentif cherche adulte attentionné*, Toulouse, érès.
- GRATIER, M. 2015a. « De la musique au langage : hypothèses sur la transformation du son en sens », dans H. Bentata, C. Ferron et M.-C. Laznik (sous la direction de), *Écoute, ô bébé, la voix de ta mère*, Toulouse, érès, p. 251-271.
- GRATIER, M. 2015b. « Raconter en chantant : musicalité et narrativité au cœur du développement humain », dans S. Rayna, C. Séguret et C. Touchard (sous la direction de), *Lire en chantant des albums de comptines*, Toulouse, érès, p. 15-28.
- GRATIER, M. ; DEVOUCHE, E. ; GUELLAI, B. ; INFANTI, R. ; YILMAZ, E. ; PARLATO-OLIVEIRA, E. 2015. « Early development of turn-taking in vocal interaction between mothers and infants », *Frontiers in Psychology*, 6 (1167), p. 10-3389.
- GUELLAI, B. ; BEVILACQUA, F. ; SCHWARTZ, D. ; PITTI, A. ; BOUCENA, S. ; CALLIN, A. ; GRATIER, M. 2018. « Sensus communis: Some perspectives on the origins of cross-sensory associations », *Frontiers in Psychology*.

- HALLIDAY, M.A.K. 1975. *Learning How to Mean*, Londres, Edward Arnold.
- KITAMURA, C. ; GUELLAI, B. ; KIM, J. 2014. « Motherese by eye and ear: infants perceive visual prosody in point-line displays of talking heads », *PLoS One*, 9 (10).
- KUHL, P.K. ; TSAO, F.M. ; LIU, H.M. 2003. « Foreign-language experience in infancy: Effects of short-term exposure and social interaction on phonetic learning », *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 100 (15), p. 9096-9101.
- LAKOFF, G. ; JOHNSON, M. 1985. *Les métaphores dans la vie quotidienne*, Paris, Les Éditions de Minuit.
- ROGOFF, B. 1990. *Apprenticeship in Thinking: Cognitive Development in Social Context*, New York, Oxford University Press.
- ROGOFF, B. ; MOORE, L. ; NAJAFI, B. ; DEXTER, A. ; CORREA-CHAVEZ, M. ; SOLIS, J. 2007. « Développement des répertoires culturels et participation des enfants aux pratiques culturelles », dans G. Brougère et M. Vandenbroeck (sous la direction de), *Repenser l'éducation des jeunes enfants*, Bruxelles, Peter Lang, p. 103-138.
- STERN, D.N. 1989. *Le monde interpersonnel du nourrisson. Une perspective psychanalytique et développementale*, Paris, Puf.
- TREVARTHEN, C. ; AITKEN, K.J. 2003. « Intersubjectivité chez le nourrisson : recherche, théorie et application clinique », *Devenir*, 15(4), p. 309-428.







PETIT GUIDE DE VOYAGE AU PAYS DES HISTOIRES

Texte
Murielle Szac

Illustrations
Anne Wilsdorf



**LE MINISTÈRE DE LA CULTURE ET DE LA COMMUNICATION
ET LA CAISSE NATIONALE DES ALLOCATIONS FAMILIALES
REMERCIENT**

**POUR LEUR IMPLICATION
DANS LE DÉVELOPPEMENT DU PROJET**

Le Ministère des Affaires Sociales et de la Santé
et la Direction générale de la cohésion sociale

le Centre national de la littérature pour la jeunesse
La Joie par les livres (Bibliothèque nationale de France)

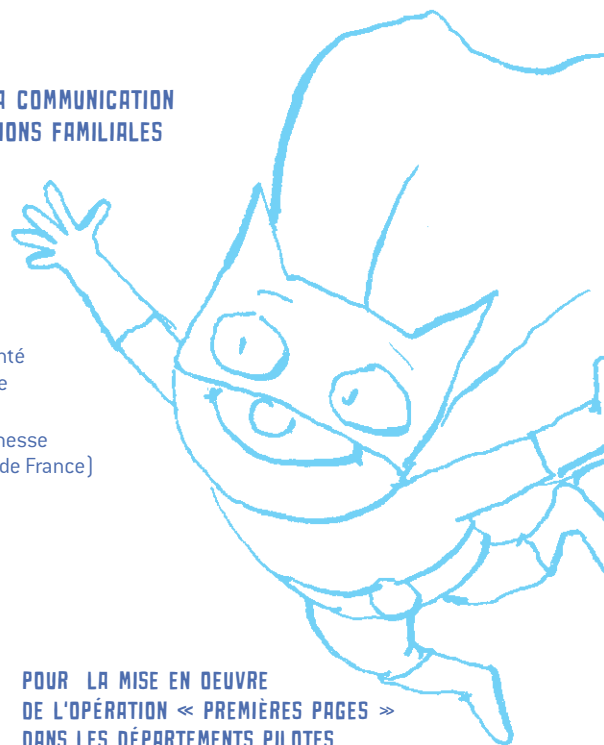
le conseil général du Val-de-Marne

A.C.C.E.S. (Actions Culturelles
Contre les Exclusions et les ségrégations)

l'Accepp (Association des collectifs enfants
parents professionnels)

l'Agence Quand les livres reliait

Enfance et musique



**POUR LA MISE EN OEUVRE
DE L'OPÉRATION « PREMIÈRES PAGES »
DANS LES DÉPARTEMENTS PILOTES**

les caisses d'Allocations familiales de l'Ain,
du Lot, du Puy-de-Dôme, des Pyrénées-Orientales,
de La Réunion, de la Savoie et de la Seine-et-Marne
et l'ensemble de leurs partenaires

les conseils généraux de l'Ain, du Lot,
du Puy-de-Dôme, des Pyrénées-Orientales,
de La Réunion, de la Savoie et de la Seine-et-Marne
et leurs bibliothèques départementales de prêt

les directions régionales des affaires culturelles
d'Auvergne, d'Ile-de-France, de Languedoc-Roussillon,
de Midi-Pyrénées, de La Réunion et de Rhône-Alpes

La Mutualité sociale agricole de l'Ain, du Lot,
des Pyrénées-Orientales et de la Savoie

le Rotary Club de Saint-Denis de La Réunion

et toutes les personnes qui ont participé à l'élaboration
du projet, au choix de l'album et à la création du guide.



Ouvrir un livre avec son enfant,
c'est comme ouvrir une porte ensemble.
On ne sait pas à l'avance ce qui se cache derrière.
Mais on est sûr que des aventures,
des rencontres, des émotions et des découvertes
nous attendent de l'autre côté.

Ouvrir un livre avec son enfant,
c'est comme partir pour faire un grand voyage.

Ça vous tente ? Vous hésitez peut-être ?
Voici un petit guide amusant pour vous accompagner.
Alors, prêt à embarquer ?

1,2,3...
c'est parti, on y va !





CHAPITRE 1

Ce qu'il faut savoir
avant de partir
en voyage



FORMALITÉS À ACCOMPLIR

Il n'y en a pas ! Tout le monde peut embarquer au pays des histoires, du moment qu'il en a envie.

À QUEL MOMENT PARTIR ?

Dès que votre bébé est né, c'est possible ! Tous les bébés adorent qu'on leur raconte des histoires. Ils sont très doués pour l'écoute. Même avant de parler, votre enfant aime que vous lui parliez. D'ailleurs, son premier livre, c'est votre visage et votre voix. Et la vie elle-même, pour lui, c'est déjà toute une histoire !

EST-CE QU'ON PEUT PARTIR EN FAMILLE ?

C'est la destination idéale pour un voyage familial.
Le plus passionnant c'est justement tout ce que vous allez vivre ensemble. Soit un petit moment câlin, juste à deux, votre enfant bien calé dans vos bras ou sur vos genoux.
Soit un moment d'échange avec les grands frères ou les grandes sœurs. On savoure l'histoire tous ensemble, ou même le grand feuillet le livre avec le petit.
Les histoires, c'est trop bon quand c'est partagé.



MON ENFANT N'EST-IL PAS TROP PETIT POUR FAIRE CE VOYAGE ?

On n'est jamais trop petit pour les histoires.
Même si votre enfant ne comprend pas forcément tout,
il comprend quelque chose, et il y prend du plaisir.
Simplement parce que ce voyage-là, vous le faites
juste pour lui, avec lui.

Et puis ne sous-estimez pas votre bébé : il sait faire
toujours plus de choses que ce que vous croyez !
Faites-lui confiance, et vous verrez comme il va vous épater.
A quelques mois à peine, il sait déjà par exemple
distinguer les couleurs, reconnaître sur une image
des objets ou des animaux familiers. Bluffant, non ?

S'il goûte le livre avec la bouche avant de le goûter
avec ses yeux et ses oreilles, ce n'est pas grave.
Le bébé découvre le monde en le mordillant et le suçotant.

EST-CE QUE JE VAIS SAVOIR M'Y PRENDRE ?

Bien sûr que oui ! Parce qu'il n'y a pas de bonne méthode,
il y a juste votre méthode. Pas besoin d'être un brillant acteur
pour lire à voix haute une histoire. N'oubliez jamais que
ce que votre enfant aime, c'est d'abord votre voix.
Et vous allez être étonné par vos propres compétences.

Quant à la position, là non plus il n'y a pas de position idéale.
Assis ou couché, votre enfant dans vos bras, sur vos genoux
ou dans son lit ? Peu importe ! Du moment que vous êtes
confortablement installés tous les deux.



CE VOYAGE VA-T-IL ME PRENDRE BEAUCOUP DE TEMPS ?

Vous n'êtes pas obligé de choisir une destination lointaine. Parfois quelques minutes suffisent pour plonger dans un bon livre.

Il y a un temps pour tout : un temps pour l'emmener courir dehors, un temps pour jouer ensemble, un temps pour regarder les dessins animés, et un temps pour savourer un livre.

EST-CE QUE ÇA VA VRAIMENT LUI PLAIRE ?

Ce voyage vous ne pouvez pas l'accomplir tout en téléphonant ou travaillant... Bref, le temps de ce voyage vous êtes entièrement disponible pour votre enfant, et ça il adore !

Les bébés ont autant besoin de communiquer que de manger. Au pays des histoires, ils sont nourris par tellement de mots et d'images, que leur plaisir est garanti.



CE QU'IL FAUT EMMENER DANS SES BAGAGES

Il existe plein de sortes de livres. Il y a des imagiers, des livres de comptines, des livres avec des cache-cache, des contes, des histoires avec des héros, des albums avec du texte, d'autres qui racontent une histoire sans texte, des livres avec des photos, d'autres avec des dessins...

Vous pouvez emmener un peu de tout ça, au gré de vos envies. Un petit détail pratique ? Ne prenez que ce que vous aimez vous-même !



POUR EN SAVOIR PLUS
Procurez-vous les conseils
de lecture proposés par
les bibliothèques de votre
département, ou consultez le site
de la Joie par les Livres :
<http://lajoieparleslivres.bnf.fr>



CHAPITRE 2

Une fois sur place

COMMENT SE REPÉRER ?

Vous vous sentez un peu perdu en atterrissant ?
N'ayez crainte, il y a des lieux pour vous orienter.
Vous pouvez aller dans une librairie, au rayon jeunesse,
il y aura toujours quelqu'un de compétent
pour orienter votre choix.

Pensez aussi à la bibliothèque près de chez vous.
Votre enfant va adorer y aller avec vous. Vous pouvez lui
lire sur place des histoires mais les bibliothécaires peuvent
aussi lui en lire. Ils sont de bon conseil et vous pourrez
emprunter les livres qu'ils vous recommanderont,
en fonction de l'âge de votre enfant.



BON À SAVOIR

Vous pouvez faire confiance au choix
de votre enfant. L'expérience prouve
que les tout-petits savent très bien
attraper le livre dont ils ont le goût.

Ça vous paraît bizarre de laisser
un si petit choisir lui-même ?
Après tout, quand vous lui offrez une glace,
vous le laissez en choisir le parfum,
n'est-ce pas ?

INFOS UTILES

En France, il y a :

12 000 livres jeunesse publiés chaque année

20 000 bibliothèques et points de lecture

25 000 librairies et points de vente de livres

Il y en a forcément un tout près de chez vous !

TARIFS

L'adhésion à une bibliothèque

est le plus souvent gratuite pour les enfants.

Le livre a un prix unique sur tout le territoire français,

quel que soit l'endroit où vous l'achetez,

il vous sera vendu au même tarif.

LANGUE DU PAYS

C'est la musique des mots qui plaît au tout-petit.

Il aime ce qui est sonore, ce qui « roule en bouche ».

Pas de problème, il possède le décodeur !

La langue des histoires, n'est pas la même que la langue de tous les jours. Dans la vie, on se comprend à demi-mots, on accompagne sa parole de gestes. Au pays des histoires, les mots disent tout. Il y a un début, un milieu, une fin.

Cette langue des histoires, votre enfant l'apprendra vite, dès que vous lui lirez des histoires justement.

Et vous verrez qu'il en a drôlement besoin pour enrichir son langage. Et pour s'épanouir, tout simplement.

C'est un joli cadeau à lui faire !





TRANSPORTS : ITINÉRAIRES CONSEILLÉS

PRENDRE TOUJOURS LE MÊME CHEMIN

Votre enfant aura peut-être la tentation de vous faire inlassablement relire la même histoire. Dix fois, vingt fois, cinquante fois ! Ne vous inquiétez pas, c'est un chemin comme un autre pour accéder au cœur du pays des histoires. Ça le rassure de retrouver les mêmes images et les mêmes mots. Et figurez-vous qu'il y découvre chaque fois quelque chose de nouveau. Quand il en aura fini, il décidera tout naturellement de s'aventurer sur une autre route.

VARIER LES PARCOURS

Vous pouvez aussi mixer les plaisirs. Puisque vous avez emmené toutes sortes de livres, n'hésitez pas à passer d'un genre à un autre, si votre enfant a l'appétit de varier, le voyage n'en sera que plus surprenant.

LES BONS PLANS : LE RITUEL

LES TOUT-PETITS ONT BESOIN DE RITUELS

Ils adorent que vous refassiez tous les jours la même chose au même moment. C'est particulièrement important à l'heure du coucher.

Le soir, avant de l'abandonner au sommeil, offrez-lui un petit moment de lecture. C'est idéal pour l'aider à bien s'endormir.

BON À SAVOIR

Si votre enfant se lève dès la 2ème page et part jouer avec ses jeux de construction, il est sûrement encore en train de vous écouter.

Un petit est parfois tellement plein de vie qu'il ne peut rester en place.

Mais il apprécie quand même ce que vous lui racontez.

Si vous arrivez à poursuivre votre lecture, vous le verrez sûrement revenir avant la fin de l'histoire.

Ou bien vous la redemander le lendemain alors que vous pensiez qu'il n'y avait accordé aucun intérêt !



LES DANGERS DU VOYAGE

LES MAUVAISES RENCONTRES

C'est vrai, ce pays regorge de monstres, de sorcières, d'ogres ou de loups. Mais ils ne sont pas dangereux, bien au contraire ! Plus ils sont méchants, et bien sûr vaincus à la fin de l'histoire, plus ils font du bien à votre enfant. Que les brigands soient terrassés, c'est rassurant pour un petit ! En lui lisant des histoires qui font peur, vous l'aidez à vaincre sa peur : vous le protégez.



UN PETIT TRUC

Les vraies mauvaises rencontres sont rares.
On peut parfois croiser des livres
qui sont très mal dessinés, très mal racontés.
Mais le seul risque que court votre enfant,
c'est de ne pas avoir envie d'y retourner
une deuxième fois !

D'AUTRES DANGERS

TRANSFORMER LE PLAISIR EN DEVOIR

C'est le seul vrai piège de ce voyage. Bien sûr quand vous lui lisez une histoire, il va apprendre plein de choses au passage, bien sûr avoir entendu dès tout-petit des histoires, ça l'aidera plus tard à l'école, mais surtout résistez à la tentation de le questionner pour savoir ce qu'il a compris ou retenu. Ça le regarde !

LES DÉGÂTS

Les gestes de votre enfant sont encore maladroits mais il est impatient de tourner les pages tout seul... Scratch ! La page est déchirée ! Pas de panique, dès que vous lui aurez donné le goût des histoires, et dès qu'il saura un peu mieux coordonner ses gestes, ces petits accidents n'arriveront plus. Et si ça se reproduit, un rouleau de scotch et hop. Mieux vaut un livre rafistolé disponible, qu'un livre neuf hors d'atteinte...



À NE PAS MANQUER

VOTRE ENFANT, TRÈS CONCENTRÉ SUR LES IMAGES, EN TRAIN DE FEUILLETER UN LIVRE QUE VOUS LUI AVEZ LU LA VEILLE

Parfois, il le tient à l'envers, mais qu'importe, il a déjà compris que ces images colorées et ces petits signes noirs contiennent un secret à déchiffrer !

Et lorsqu'il commencera à parler, vous le surprendrez peut-être, tout seul, en train de se raconter l'histoire à voix haute. Un moment magique.

LE GRAND FRÈRE OU LA GRANDE SŒUR EN TRAIN DE LUI LIRE L'HISTOIRE

Car c'est un voyage à expérimenter en famille, ne l'oubliez pas. Quelle fierté pour l'un et pour l'autre ! Que de connivences...





À VOIR DANS LES ENVIRONS

LES MAGAZINES

Il en existe qui accordent le plus grand soin à rejoindre les enfants dès 1 an. Recevoir tous les mois son magazine dans la boîte aux lettres, y retrouver ses héros familiers, ses rubriques préférées fabrique de l'attachement et génère du plaisir. Tout est étudié en fonction de l'âge de votre enfant, y compris le choix des histoires, vous pouvez leur faire confiance. Un détour idéal.



LES CHANSONS

Il traîne sûrement au fond de votre mémoire une chanson d'autrefois qui ne demande qu'à refaire surface. Chacun d'entre nous a son petit trésor d'enfance, fait de comptines, de chansonnettes...

Si vous avez du mal à vous en souvenir, les livres-CD sont souvent précieux, mais vous pouvez également oser chanter vous-même avec un livre illustré qui vous redonne les paroles.

Pas besoin d'être une grande voix pour ravir votre bébé !

CHAPITRE 3

Ce qu'il reste
au retour du voyage...



LES SOUVENIRS QUE L'ON RAPPORTE, DES MOMENTS DE BONHEUR EN FAMILLE INOUBLIABLES

Ces temps précieux de partage fabriquent une culture familiale. Longtemps après vous reparlerez ensemble de l'histoire du petit garçon qui s'était transformé en monstre, ou de la petite souris adoptée par un gros ours...

Au cours de ce voyage, vous ne lisez pas un livre à votre enfant, vous lisez un livre avec votre enfant, et tout se joue dans cet « avec ». Car vous allez le découvrir comme vous ne l'avez jamais vu. Il va drôlement vous épater, fierté garantie !

LES VOYAGES FORMENT LA JEUNESSE... ET CELUI-LÀ PARTICULIÈREMENT !

Peut-être sans même vous en rendre compte, vous êtes partis ensemble à la découverte du monde. Vous avez plongé ensemble dans des univers nouveaux, fait des rencontres extraordinaires et surtout vous avez parlé d'autre chose que du quotidien. Une bien jolie manière de nourrir, sans effort, la curiosité et l'intelligence de votre enfant !

UN IMAGINAIRE MUSCLÉ

Au cours de cette aventure, votre enfant a développé son imagination, comme il ne l'aurait fait nulle part ailleurs. Il a joué à se faire peur, à être un héros, à détester et adorer, à se perdre et se retrouver... Il s'est inventé mille vies imaginaires. Précieux pour son avenir : tous les grands savants débordent d'imagination ! Pour inventer la montgolfière ou l'avion, il faut avoir rêvé de voler...

LES AUTRES BÉNÉFICES AU RETOUR

Quand on y a pris goût, on a un furieux désir de retourner au pays des histoires. D'où une envie irrésistible, plus tard, d'apprendre à lire, pour pouvoir revivre toutes ces émotions ! Car en faisant ce grand voyage avec votre enfant vous lui avez fait toucher du doigt ce qu'il y a d'unique et d'irremplaçable au cœur des livres. Mission accomplie, non ?

Voyez-loin : quand votre enfant sera adulte, les traces de ce voyage resté inoubliable seront si fortes, qu'il aura à son tour l'envie d'emmener ses enfants accomplir le même voyage. La transmission de la culture et du plaisir de lire passe par la chaîne de ces petits bonheurs d'enfance.



« LIRE C'EST VOYAGER,
VOYAGER C'EST LIRE »

VICTOR HUGO



Rédaction
Murielle Szac

Illustrations
Anne Wilsdorf

Conception graphique et visuels de couverture
Séverine Lorant/www.lejardingraphique.com

Coordination
Ministère de la Culture et de la Communication,
DGMIC, Service du livre et de lecture

Dépot légal : novembre 2012
Achevé d'imprimer par Média-Graphic
Rennes 2012





LA LECTURE, C'EST AUSSI POUR LES TOUT-PETITS !

*Ce Petit guide de voyage au pays des histoires, source inépuisable de conseils, de trucs et d'astuces, vous accompagnera dans la découverte, avec votre enfant, des livres et des histoires. Il vous est offert dans le cadre de l'opération **Premières pages** pilotée en partenariat par le Ministère de la Culture et de la Communication. Laissez-vous tenter par ce voyage extraordinaire !*



Illustrations de couverture
Séverine Lorent
www.lejardingraphique.com

Ce qui est bon à retenir!

- Se donner le temps, même quelques instants, de partager un livre avec le tout-petit
- Choisir un moment
- En faire une habitude
- Laisser le tout-petit choisir et manipuler le livre





Où trouver des livres et des conseils?

- À la bibliothèque
- Dans le coin lecture de la consultation ONE
- En librairie
- www.litteraturedejeunesse.be
- www.one.be
- www.culture.be
- www.unchat-unchat.be

☎ 0800/20000

Que c'est bon d'ouvrir un livre avec un tout-petit!








Un livre c'est bon dès ses premiers mois pour...

- Écouter
- Toucher
- Découvrir
- Voir
- Échanger



Parcourir un livre c'est bon pour...

- Mettre des mots sur des images et des émotions
- Retenir l'attention du tout-petit
- Répéter, rythmer, cadencer
- Découvrir le monde
- Stimuler l'imagination
- Favoriser le langage
- Mémoriser

Un livre c'est un bon moment pour...

- Se câliner
- Rire
- Se calmer
- Jouer
- Rêver





DES TEMPS
PARMIS LES LIVRES
ET LES ŒUVRES



DES TEMPS
DÉDIÉS
À LA CRÉATION
ARTISTIQUE

DES PAS
ENTRE LE
ARTISTIQUE

UNE ORGANISATION COLLECTIVE

Avec des professionnels
du livre, de la culture,
de la petite enfance,
de l'éducation,
de l'animation, du social.

LE PROJET

UN PROJET
DE TERRITOIRE
sur 4 communautés
de communes



UNE RÉSIDENCE
D'ARTISTES



les mots, marmou

UNE JOURNÉE
PROFESSIONNELLE

LES ACTIONS



UN SALON DU
LIVRE PETITE
ENFANCE



UN PARCOURS
PETITE ENFANCE



UN PARCOURS
SCOLAIRE



DES FORMATIONS

DE NOMBREUX
'RDV CROQ' TOUT
AU LONG DE L'ANNÉE

Lectures, spectacles,
projections, expositions,
ateliers, rencontres

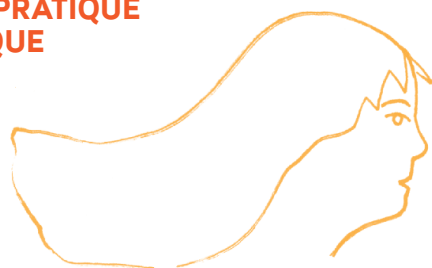
SERELLES
ES DISCIPLINES
QUES



DES TEMPS DÉDIÉS
AUX RENCONTRES,
ET À LA PRATIQUE
ARTISTIQUE



DES TEMPS
POUR APPRENDRE,
ÉCHANGER NOS
PRATIQUES



DEPUIS 2006, UNE OPÉRATION INNOVANTE
AUTOUR DU LIVRE ET DES 0-6 ANS
EN HAUTE-MAYENNE

200 000€
DE BUDGET
PAR ÉDITION
(SUR 2 ANS)

PRÈS DE 9 000
PERSONNES
ACCUEILLIES

QUELQUES
CHIFFRES



120 BÉNÉVOLES

11 COMMISSIONS
DE TRAVAIL

et plus de 40 professionnels
en charge des différentes actions

85 PARTENAIRES

GRAPHISME: ATELIER BERTHIER

INITIATIVES EN DIRECTION DES PARENTS ET DE LEUR ENFANT DE 0-3 ANS

Madame Françoise Nyssen a confié à madame Sophie Marinopoulos, spécialiste de l'enfance et de la famille, une mission autour de l'éveil artistique et culturel des jeunes enfants. Cette mission a pour objectif de proposer des réflexions et un plan d'action pour que la culture soit au cœur de l'accompagnement **du lien parent/enfant**.

A cette occasion, Madame Marinopoulos souhaite repérer des actions culturelles exemplaires en **direction des jeunes enfants (naissance -3 ans) et de leurs parents ou des accompagnants socio-sanitaires**

Pour ce faire pourriez-vous transmettre à culture.enfance.parentalite@gmail.com 2 ou 3 projets remarquables repérés sur votre territoire se déroulant soit dans les structures culturelles, soit dans les structures d'accompagnement de la parentalité (LAEP, etc..) mais aussi dans les lieux à vocation sociale et sanitaire (maison de quartier, centre social, établissement d'accueil mère enfant, pouponnière, PMI, service hospitalier etc..) en veillant à la représentation territoriale (un par département si possible) Les critères d'exemplarité sont notamment ceux qui portent des valeurs de solidarité, de mixité sociale, d'égalité des chances, et d'éducation populaire, qui réunissent des partenariats financiers et des acteurs de terrain dans un esprit de décloisonnement. Une attention particulière est portée aux projets modestes mais exigeants afin de mettre en lumière des initiatives simples et pertinentes accessibles à tous.

RÉGION : ILe-de-France
DÉPARTEMENT: Hauts-de-Seine

PORTEUR DU PROJET:
Nom : VALENTINES
Prénom : MICHELE
Structure : Petite Bibliothèque Ronde
Typologie de la structure : Association
Adresse : 14 rue de Champagne
CP: 92140
Ville : Clamart
Mail : michele.valentines.pbr@gmail.com
Téléphone : 01.41.36.04.30

Fiche par projet :

1. Disciplines artistiques (choix multiples) :

- Théâtre, cirque, marionnettes
- Danse et corps en mouvement
- Musique- éveil musical
- Arts visuels / arts plastiques
- Design
- Photographie
- Patrimoines et Musées
- Architecture
- Livre et Lecture - conteurs
- Nature- jardin et paysage
- Goût- gastronomie
- Mixité des disciplines.....discipline dominante :

2. Publics :

- Parents/famille/enfants Naissance-3 ans
- Accompagnants socio-sanitaires /Naissance-3 ans

1. Partenaires projets (choix multiples) :

- LAEP
- PMI
- Maternité
- Néonatalogie
- Pédiatrie
- Pouponnière
- Famille Accueil
- Ludothèque
- Centre social

- Maison de quartier
- Association
- Autre préciser :
- Structure culturelle sollicitée (Musée, monuments, centre d'art, maison de la poésie, salle de spectacles, bibliothèque, médiathèque, cirque, etc..) Préciser :
- Collectivités locales (préciser) :
 - Service(s) de la collectivité locale associé et impliqué ?
 - Enfance : de la naissance à 3ans
 - Culture
 - Social/Solidarités
 - Prévention Santé
 - Cadre de vie et du développement durable (Ville-voieries, Espaces verts)
 - Autre : lequel ?

Préciser les coordonnées du partenaire (nom du partenaire, adresse, contact) :

Les Restos du Coeur, antenne Clamart-Meudon / 245,Bd J.Jaurès 92100 Boulogne Billancourt /

Responsable : Gilles Frossard - ad92.clamart@restosducoeur.org / 01 46 01 50 73

Association ARPE (Accueil Relais Parents Enfants) / 24 rue de Provence 92140 Clamart / Responsable : -

4. Financements

a. Comment est financé le projet (indiquer le pourcentage) :

- Billetterie :
- Fonds propres : Fonds propres de la PBR
- Dons et Mécénats :
- Subventions :

Aide de la Drac :

- Sollicitée-obtenu
- Sollicitée non obtenue
- Non sollicitée

Aide financière de la CAF :

- Sollicitée-obtenue
- Sollicitée non obtenue
- Non sollicitée

5. Nature du projet

a. Préciser : création, cycle, ateliers, intervention(s)etc.)

Tapis de lecture pour les bébés pendant la distribution alimentaire des Restos du Coeur. Les ouvrages concernés sont des livres de comptine, des albums sans texte, des albums illustrés en VO.

b. Durée du projet /périodicité du projet

Le projet se fonde sur des interventions hebdomadaires de deux heures lors de chaque campagne et de chaque inter-campagne des Restos du Cœur.

c. Artiste et /ou compagnie, intervenant (s)

Pas d'artiste associé. Les lectures sont proposées par l'équipe de la Petite Bibliothèque Ronde.

d. Coût global du projet :

Le projet implique l'intervention de deux salariées de la PBR formées à la lecture aux bébés, et l'utilisation des ouvrages tirés des collections de la bibliothèque.

Le coût annuel s'élève à XXXX euros.

e. Description succincte du projet et arguments qui le sous-tendent: (n'hésitez pas à transmettre un dossier complémentaire)

Les tapis de lecture offrent une bulle de calme, de chansons et de lectures aux enfants lors des distributions alimentaires. Chaque semaine, la PBR propose des lectures aux enfants sur la base d'une quarantaine de livres et d'albums illustrés issus des fonds de la bibliothèque - le corpus étant renouvelé de séance en séance. L'espace est clairement délimité à l'aide de tapis, de coussins et d'une bannière. Des transats sont également mis à disposition. Les parents ont également la possibilité d'inscrire les enfants à la bibliothèque et d'emprunter des ouvrages - la démarche est gratuite et ne nécessite pas de justificatif de domicile.

Ce tapis de lecture hors-les-murs devient une extension de la bibliothèque. Les lectures qui y sont proposées sont voulues comme des rencontres ludiques et porteuses de sens pour l'enfant, placé au cœur donnant de la démarche. A cette occasion, il découvre également le plaisir d'être lecteur, découvreur de mots et déchiffreur d'images.

Si les enfants n'osent pas venir, la PBR ira à leur rencontre - mais toujours après avoir demandé aux parents afin, notamment, de leur signifier la place fondamentale qu'ils occupent. Il est également crucial de leur laisser le temps de voir comment se déroulent les lectures pour leur permettre de reproduire ce moment. La médiation avec le livre est donc également dirigée aux parents, l'équipe de la PBR étant à leur disposition pour répondre à leurs questions sur les livres et la lecture aux tout-petits.

Le rôle des médiateurs des Restos du Cœur et de l'association ARPE est crucial : ce sont eux qui peuvent établir le premier contact.

f. Politique tarifaire pour les publics sur ce projet :

- Enfants : Action libre et gratuite
- Parents/accompagnants : Action libre et gratuite
- Autres propositions de tarifications :

g. Un dispositif de soutien à la parentalité a été sollicité ?

- Oui
- Oui mais sans soutien en retour
- Non

h. Avez-vous eu un retour des parents ? Si oui de quel ordre (souhait que l'action soit renouvelée, demande d'autres formes de l'action)

De nombreux parents rencontrés à l'occasion des lectures proposées aux Restos du Coeur se sont ensuite inscrits - et ont inscrit leurs enfants avec eux - à la bibliothèque.

h. Existe-t-il des traces du projet photos, vidéo, texte etc. (liens)

- Oui
- Non

UN LIEU, TROIS ESPACES
 4 PÔLES : LIVRES, JEUX, VIE DE QUARTIER, LIEU CULTUREL DE PROXIMITÉ
 ET AUSSI DES ACTIVITÉS HORS LES MURS...



UN LIEU STRUCTURANT OÙ L'ON PEUT VENIR PARTICIPER À DES ATELIERS, VOIR UNE PROGRAMMATION OU SIMPLEMENT
 VENIR SE POSER POUR LIRE ET JOUER SEUL OU AVEC DES ENFANTS
 NOMBRE D'ADHÉRENTS : 345 CARTES D'ADHÉRENTS SOIT ENVIRON 580 PERSONNES (2016)

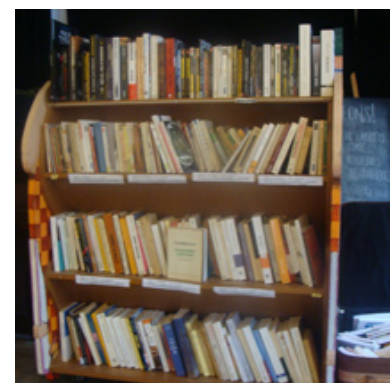


PÔLE LIVRES

UN COIN LIVRE LABELISÉ PAR LA DRDJS EN 2001
 LAURÉAT 2010, FONDATION SOLIDARITÉ SNCF
 « PRÉVENIR L'ILLETTRISME »
 EN 2017 FONDATION SNCF : LAURÉAT DU PROJET
 « APPRENDRE POUR GRANDIR »

UN BROC LIVRES FOURNI PAR LES ADHÉRENTS
 ET LES LIBRAIRIES PARTENAIRES

BACS DE LIVRES À LA PORTÉE DES PETITS



LECTURES AVEC LES BÉBÉS DANS LE LIEU
 5 ATELIERS PAR SEMAINE ET UN SAMEDI PAR MOIS

ANIMATIONS AUTOUR DU LIVRE AVEC DES GROUPES RÉGULIERS OU PONCTUELS :
 CRÈCHES, ÉCOLES, JARDINS D'ENFANTS, ...



ATELIERS RÉGULIERS :
 125 BÉBÉS ET 75 ACCOMPAGNATEURS



ATELIERS LECTURES ET COMPTINES

CRÈCHES HUCHARD, CRÈCHE DAUPHIN BLEU

TOTAL DE 6 ATELIERS / MOIS ET ENVIRON 8 ENFANTS / ATELIER

L'ALBUM FLEURIT LE BITUME :

2 SEMAINES EN JUILLET DANS LE CADE DE PARTIR EN LIVRE

2016 : RENCONTRE AVEC XAVIER DENEUX ET EMMANUELLE HOUDART

2017 : AVEC AUDREY BLANQUART : 8 ENFANTS

(DONT 2 FILLES ET 6 GARÇONS DE 4/5 ANS)

ET CLAIRE DÉ : 17 ENFANTS (5 FILLES 12 GARÇONS)

2018 : AVEC JULIA CHAUSSON, AUTEURE ET ILLUSTRATRICE

(10 ENFANTS)

ET ALINE BUREAU, ILLUSTRATRICE (12 ENFANTS)



NOUVELLES ACTIONS POUR LA SAISON 2018-2019

- **ACCOMPAGNEMENT À LA SCOLARITÉ PAR LE LIVRE, LE JEU ET LES SORTIES CULTURELLES.**
- **« JEUX, TU, ILS JOUENT » EN PARTENARIAT AVEC DES PARENTS ET UNE ÉDUCATRICE DE LA CRÈCHE HUCHARD.**
- **PAPOTHÈQUE, CAFÉ DES PARENTS DANS L'ÉCOLE LABORI À LA DEMANDE DES PARENTS D'ÉLÈVES.**
- **POP'LIVRE ACTION SPÉCIFIQUE DE SENSIBILISATION AU LIVRE ET À LA LANGUE DU RÉCIT : COMMENT FAIRE EN SORTE D'EXPÉRIMENTER AUTREMENT, SANS EN AVOIR L'AIR, NOTRE RAPPORT AU LIVRE, À LA LECTURE ET MÊME PLUS LARGEMENT À LA CULTURE, AFIN DE SUSCITER L'INTÉRÊT, LA CURIOSITÉ, DES ADULTES QUI S'OCCUPE D'ENFANTS EN BAS ÂGE.**

FINANCEURS : CLAS (CAF ET ETAT), CAF REAAP, FONDATION CREDIT MUTUEL.

PROJETS

RELAIS D'ASSISTANTS MATERNELS (RAM)

L'ÉQUIPE DU PETIT NEY

4 PERSONNES À TEMPS PLEIN ET 1 PERSONNE À TEMPS PARTIEL

1 PSYCHOLOGUE POUR LA COMMUNICATION BIENVEILLANTE

1 ANIMATRICE COUTURE

1 CHEFFE-ANIMATRICE CUISINE

2 CUISINIÈRES POUR LES SOIRÉES CONTES

LES MEMBRES DES COLLECTIFS BÉNÉVOLES

CONTES A CROQUER, SLAM O FEMININ, CAFÉ CHANTANT, HARMONICISTES, LUDOLLECTIF,...

Spirale 52

Article Juliette Campagne, directrice de « Lis avec moi » - ADNSEA

Août 2009

Qui lit Maurice Sendak ?

Dans les années 80, quand j'ai commencé à lire des albums dans la bibliothèque d'un quartier de Roubaix, j'interrogeais parfois les parents qui accompagnaient et venaient chercher leurs enfants : avaient-ils des livres chez eux et quels livres ?

Certains me parlaient d'encyclopédies que des représentants habiles, exploitant leur désir de réussite pour leur enfant, étaient parvenus à leur vendre. D'autres me parlaient de journaux, magazines télé... Derrière le vocable de « livres » l'on retrouvait de nombreux types de supports écrits.

Fanny Cousin, étudiante orthophoniste, a mené en 2008, sous la direction du docteur Maurice Titran, une recherche dans le cadre du CAMPS¹ de Roubaix, qui accueille des enfants de 0 à 6 ans présentant des handicaps moteurs et/ou mentaux, des retards ou des troubles de développement. Ce CAMPS accueille des familles de milieux dits « défavorisés » et les associe à toutes ses actions.

J'évoquerai dans cet article le mémoire de Fanny Cousin intitulé « Milieux défavorisés et littérature pour enfant », car il témoigne à la fois de l'évolution du rapport à la littérature enfantine dans les milieux pauvres depuis les années 80 et des limites de cette évolution, en particulier sur le choix des livres achetés.

Depuis plus de trente ans, associations et bibliothèques ont multiplié des actions lecture avec le désir de diminuer des inégalités qui n'ont rien de naturel mais dépendent d'un environnement souvent peu propice à un épanouissement intellectuel et culturel. Ces trente années, si elles ne sont pas « glorieuses » ... sont riches à plus d'un titre. Elles ont vu se déployer des lectures auprès des bébés accompagnés de leurs parents dans les lieux les plus inattendus comme les salles de consultation PMI, les associations caritatives, les foyers d'hébergement, les pelouses en bas des immeubles, les plages...

Dans cette démarche volontariste de bibliothèques « hors les murs », quels livres fallait-il privilégier ? Ceux qui parlent du quotidien, de la réalité la plus proche, ceux qui sont écrits en fonction des besoins de telle catégorie sociale (combien de fois ai-je entendu : « tes livres sont trop beaux pour ces enfants, trop éloignés de ce qu'ils vivent... ») ? Ou ceux qui parlent des questions qui nous taraudent dès le plus jeune âge sur notre origine, sur la mort, l'amour, le sexe, sur soi et sur les autres... Questions universelles mais traitées de manière singulière grâce à de grands auteurs et illustrateurs qui colorent le monde de multiples nuances.

Quand nous lisons à voix haute des albums aux parents et aux enfants, nous ne faisons pas semblant au sens où nous aurions d'autres objectifs que celui de partager une œuvre que nous aimons, comme des objectifs de réparation, d'aide à la réussite scolaire, de lutte contre l'illettrisme, voire de lutte contre la pauvreté (des bureaucrates institutionnels nous reprochent quelquefois, sans rire, de n'avoir aucunement diminué la pauvreté depuis le temps que nous lisons...). Chaque lecture que nous faisons est une rencontre souvent imprévisible, même si certains albums nous assurent un succès presque certain. Mais nous lisons à des enfants et à des adultes que nous ne connaissons pas forcément et nous ne savons pas quel écho ce jour-là, ce livre là, choisi entre tous les livres, aura en nous, en l'enfant, en l'adulte qui l'accompagne. Souvent des professionnels avec lesquels nous élaborons des projets de lecture s'étonnent de l'engouement des parents, des mamans souvent, aussi intéressées que leurs petits. « *Peut-être* », comme nous le dit un médecin de PMI, « *que des lectures les aident à*

¹ Centre d'action médico-sociale précoce

restaurer quelque chose de leur propre histoire, et du coup à instaurer un nouveau lien avec leur enfant... »²

Moi qui lis depuis tant d'années, je sais combien les livres m'ont aidée à vivre mais aussi combien j'ai eu le désir de partager ce goût des livres avec d'autres, les plus fragiles, les plus éloignés des livres. Je pense à cet ancien bagnard parricide qui après une tentative de suicide vient trouver l'abbé Pierre pour lui demander de l'aider. Celui-ci, au lieu de lui donner du travail ou de l'argent, lui propose simplement d'aider les autres... Plus tard, sur son lit de mort, cet ancien bagnard dit à l'abbé Pierre : « N'importe quoi que vous m'auriez donné, j'aurais recommencé à me tuer, parce que ce qui me manquait, ce n'était pas seulement de quoi vivre mais des raisons de vivre »³.

Mais, toutes proportions gardées... une des qualités de notre travail, me semble-t-il, est d'aller vers des personnes qui ne sont pas « distinguées » par la société. Nous arrivons avec nos livres, notre sourire, notre tendresse aussi pour partager une littérature qui nous transporte.

Face à nos propositions, nous rencontrons beaucoup de timidité, de réserve, d'agressivité parfois, mais la beauté, la force, l'humour aussi, des albums présentés transcendent un rapport aux livres qui peut être douloureux.

Nous avons tous besoin d'histoires. Le livre, la lecture à voix haute qui écarte les difficultés de lecture, nourrissent chez l'autre, même le plus fragile, le goût des histoires.

Dans son mémoire, Fanny Cousin, à partir d'observations et d'entretiens, confirme nos propres constats : « *si les familles défavorisées ne lisent que peu de livres pour enfants, ce n'est pas parce qu'elles ne parviennent pas à s'identifier aux images et aux textes trop éloignés de leur quotidien... Près de la moitié des parents enquêtés font spontanément des rapprochements entre les livres et eux lorsqu'ils regardent ou lisent un livre pour enfant. La force de l'évocation suscitée par le livre semblerait donc plus forte que l'identification aux images et aux textes* ».

Les lectures que nous faisons favorisent une transmission. Les parents que nous rencontrons sont souvent démunis, non pas d'amour mais de mots, parfois agressifs avec leurs enfants, violents même, verbalement surtout.

Et pourtant nos lectures les apaisent, comme elles apaisent leurs enfants « la lecture, ça fait du bien, ça les calme. On a plaisir à les voir écouter avec les yeux grand ouverts. Ils captent tout... » Ils redécouvrent qu'ils peuvent jouer, rire, lire ou raconter. Nous sommes loin des encyclopédies achetées pour que l'enfant apprenne à lire, et qui restent « lettres mortes » derrière une vitrine à côté de la télévision. Notre présence active et bienveillante aide les parents à s'approprier affectivement les livres pour les retransmettre.

Mais lisent-ils à la maison ces parents ? Nous n'en savons rien car nous ne les questionnons pas sur ce qu'ils font chez eux. Nous ouvrons par nos lectures un espace de rêverie et de liberté, sans injonction ni contrôle. Mais nous avons parfois des retours qui rejoignent là aussi l'enquête de Fanny Cousin sur les pratiques de lecture dans les milieux défavorisés.

La plupart des familles ne fréquentent pas la médiathèque, même quand elle est aussi dynamique que celle de Roubaix. Il faut organiser des rendez-vous, des moments conviviaux avec les bibliothécaires accompagner les familles qui seules n'osent pas entrer.

La plupart des familles concernées par l'étude possèdent des albums illustrés, ce qui n'était pas le cas il y a trente ans. Ils ne sont pas empruntés mais achetés. Et malheureusement, les livres achetés sont de faible qualité littéraire. Ce sont les grandes surfaces qui fournissent les livres aux familles, et leur politique est avant tout commerciale et répond à leur demande : le choix des livres proposés se fait à partir de dessins animés télévisuels ou cinématographiques

² Journal de « Lis avec moi » n°11, juillet 2006

³ Ce récit de l'abbé Pierre lui-même est rapporté dans une conférence-débat avec Alain Caillé « Le don est-il généreux ? », éditée par Le Temps des Cerises en 2005

(qui par ailleurs peuvent être excellents) que les familles connaissent bien. Parfois des parents nous disent avec un grand enthousiasme : « on a acheté tous les Walt Disney !... » Et nous savons hélas que les Walt Disney et autres dérivés de films vont les mettre en échec quand ils tenteront de les lire, car il n'y a pas de réécriture pour le format livre, mais simplement des extraits de dialogues tirés du film, totalement illisibles à voix haute.

Pourtant, certains, émus par un album découvert avec nous, nous demandent où ils peuvent le retrouver. Et là, nous nous heurtons dans notre région au faible nombre de librairies dignes de ce nom. Et quand elles existent, elles restent pour beaucoup un lieu impressionnant dont on ne franchit pas le seuil aisément. Ou alors, comme pour les bibliothèques, par des actions d'accompagnement.

S'il fallait ajouter d'autres qualités à notre travail, ce serait la modestie et la constance, n'en déplaise à ceux qui nous reprochent de faire toujours la même chose depuis si longtemps.

Reproche-t-on aux parents d'autres milieux de lire des histoires à leur enfant, chaque soir et pendant des années ?...

Pour ne pas conclure, car ce travail supporte difficilement une conclusion... je voudrais évoquer un paradoxe que je trouve étrange. La littérature jeunesse est considérée encore très souvent comme une sous-littérature. La preuve en est que dans les milieux lettrés, les grandes œuvres, les grands auteurs et illustrateurs sont très peu connus. Dans notre travail, dans les rencontres que nous organisons, nous découvrons toujours avec surprise que de grands intellectuels amoureux de littérature, ne connaissent ni Claude Ponti, ni Philippe Corentin, ni Maurice Sendak, ni Elzbieta, ni Anne Herbauts et bien d'autres... Qui se souvient d'un ministre de l'Éducation, philosophe de surcroît, lisant « Petit Ours Brun » à la télévision ? Je n'ai rien contre « Petit Ours Brun », sauf que c'est une littérature à la fois édifiante et gentille, et que je revendique pour les enfants et les parents une littérature qui laisse une place au mystère, à l'énigmatique, une littérature qui puisse supporter de multiples lectures, des « encore ! » insatiables...

Pour conclure néanmoins, j'aimerais proposer une petite liste d'albums que j'aime. J'en ai lu certains à des enfants, d'autres à des adultes, et l'un d'eux seulement à moi-même pour l'instant...

Baboon, de Kate Banks et Georg Hallensleben (Gallimard) ou la présentation du monde d'une mère à son enfant singe : « *Baboon, regarde, voilà le monde... Le monde est grand, dit-il. Oui, répondit sa mère. Le monde est grand.* »

Moi, papas ours ? de Wolf Erlbruch (Milan) ou « *comment faire pour devenir un papa ours ? Il eut beau réfléchir dans tous les sens, il n'en avait absolument aucune idée* ». A la fin de l'album, même si l'ours rencontre une charmante oursonne, nous n'en savons toujours rien... même s'il regarde bizarrement les nuages.

L'arbre généreux de Shel Silverstein (L'Ecole des loisirs) : une histoire d'amour et de don entre un arbre et un garçon : « *Je n'ai plus besoin de grand-chose maintenant* » dit le garçon, « *juste un endroit tranquille pour m'asseoir et me reposer Je suis très fatigué.* » Et l'arbre devenu une « vieille souche » après avoir tout donné, lui propose de s'asseoir et se reposer...

L'aube d'Uri Shulevitz (Circonflexe), un livre sur la relation entre un grand père et son petit-fils dans la beauté du monde.

Okilélé de Claude Ponti (L'Ecole des loisirs), l'histoire d'un petit être mal aimé, enfermé par ses parents sous l'évier, qui construit un « parlophone » géant pour parler aux étoiles.... Et part avec son ami Martin-réveil pour « *trouver le quelqu'un qui avait besoin de lui...* »

Vivre sans moi je ne peux pas de Gerda Dendooven et Wally de Doncker (éditions Etre), livre avec une citation de Shakespeare en introduction : « *Etre ou ne pas être, c'est la question* » et truffé de questions existentielles. « *Si je n'étais pas là, tout ce que je connais serait autrement... La maison serait-elle plus vide sans moi ?... Tout serait différent sans moi ? Tous seraient différents sans moi ?...* »

Brundibar de Maurice Sendak (L'Ecole des loisirs) : l'histoire de deux petits enfants qui doivent aller chercher du lait pour leur maman malade et qui n'ont pas un sou... A l'origine un opéra tchèque créé clandestinement dans un orphelinat de Prague en 1942 et joué dans le ghetto de Theresienstadt. L'auteur de ce livre est aussi l'auteur de *Max et les maximonstres*, album surtout connu dans les milieux du livre, mais qui va devenir célèbre et grand public grâce à une adaptation cinématographique...

Ces quelques livres choisis parmi des dizaines d'autres que j'aime aussi, privilégient les grandes questions, mais les traitent de façon complexe avec une grande part de non explicite, d'énigmatique, tant il me paraît essentiel de permettre aux enfants d'élaborer une pensée, et comme l'écrit Elzbieta, un autre grand auteur de la littérature jeunesse, dans *L'enfance de l'art* (éditions du Rouergue) : « *leur permettre d'explorer, d'expérimenter et d'agrandir le champ de leur pensée spéculative, de l'imaginaire et du sentiment* ».

NOTE
DANS LE CADRE DU GROUPE DE TRAVAIL
MISSION CULTURE PETITE ENFANCE ET PARENTALITE 2018
AXE ENFANT-ART-NATURE

MAREUIL Elise
Educatrice de jeunes enfants
Responsable pédagogique et co-gérante d'AGAPI
Réseau de structures d'accueil petite enfance écologiques et coopératives
Organisme de formation petite enfance



1/ Présentation D'AGAPI

AGAPI œuvre depuis 10 ans dans le secteur de la petite enfance pour mettre la coopération, la parentalité, la créativité et l'éveil à la nature au cœur des pratiques des professionnels petite enfance.

Cet investissement innovant se traduit par un réseau en développement de 6 établissements d'accueil du jeune enfant (EAJE) en Ile-de-France et un organisme de formations petite enfance.

- Le **réseau d'EAJE « AGAPI »** a ouvert la première structure petite enfance en Société Coopérative d'Intérêt Collectif (SCIC) d'Ile de France : toutes les crèches de son réseau font ainsi partie du champ de l'Economie Sociale et Solidaire. Ce statut SCIC permet aux salariés et aux familles d'être sociétaires de la structure : ce format coopératif permet donc de mettre les parents au cœur du dispositif.
Ces crèches solidaires s'inscrivent par exemple dans la démarche d'insertion et de soutien aux familles des « crèches à Vocation d'Insertion Professionnelle –VIP- ».
Les crèches AGAPI sont « écologiques » en ce sens que leur bâti est respectueux de l'environnement, ainsi que le matériel, mobilier etc.. qui y est proposé, mais surtout parce qu'il y a été créé **une pédagogie unique de découverte à la nature dès le plus jeune âge et de sensibilisation au développement durable à destination des adultes.**
- Afin de favoriser la formation en interne de ses équipes, et de transmettre ses valeurs dans tout le champ de la petite enfance en formations externes, AGAPI a créé un **organisme de formation** qui intervient dans toutes les structures petite enfance, en France Métropolitaine, DOM-TOM etc... Ainsi, les « formations uniques » AGAPI sont un soutien à la pratique des professionnels petite enfance, notamment en proposant des thématiques telles que la bienveillance, l'expression des émotions, la communication positive, l'accompagnement à la parentalité, la favorisation de la participation des familles au sein des EAJE, le processus créateur du jeune enfant, l'éveil à la nature, la sensibilisation à l'écologie pour petits et grands etc...

AGAPI, c'est aussi une **contribution active à l'écriture d'ouvrages et d'articles** petite enfance, portant en particulier sur l'éveil à la nature, la créativité, l'éducation positive et la bienveillance. Ces thématiques sont aussi développées lors de **conférences** à travers toute la France, pour parents et professionnels, par notre responsable pédagogie Elise MAREUIL.

Pour mener à bien ce travail innovant, AGAPI s'est doté d'une équipe de professionnels de qualité, guidés par les trois créateurs d'AGAPI, Karim BECHARA, Alexandre MOREIRA et Elise MAREUIL.

Elise MAREUIL est Educatrice de Jeunes Enfants (EJE) depuis plus de 15 ans.

Les notions d'intégration, de soutien à la parentalité et de créativité ont été au cœur de toutes ses recherches lors de son parcours universitaire, puisque ses études initiales en arts plastiques l'ont amené à s'intéresser au processus créateur du tout-petit, ce qui l'a conduite à la profession d'EJE, dont le mémoire de fin d'étude portait sur l'interculturalité. Sa maîtrise en sciences de l'éducation, option « discriminations », traitait de la thématique du rôle des lieux d'accueils parents-enfants en PMI dans l'intégration de familles récemment immigrées.

Ce travail autour du soutien à la parentalité de familles en difficulté l'a amené à participer à l'ouverture d'un centre maternel pour femmes victimes de violences et leurs jeunes enfants, et à co-crée une formation départementale de sensibilisation des acteurs sociaux à « l'impact de la violence conjugale sur le jeune enfant ».

Son parcours en service hospitalier pédiatrique lui a aussi permis d'approfondir son travail autour de l'accompagnement des familles et du processus créateur de l'enfant, en contexte d'hospitalisation.

Ensuite, son intérêt pour l'éveil sensoriel du jeune enfant et les valeurs écologiques partagées avec les fondateurs d'AGAPI, l'ont amené à travailler au sein du réseau AGAPI en tant que responsable pédagogique, autour de la découverte de la nature chez le jeune enfant. Elle y a ainsi créé une pédagogie axée sur cet éveil à l'environnement dès le plus jeune âge, dans la favorisation de la créativité du jeune enfant et comme lien de connexion entre adultes et enfants.

Pour se faire, elle est allée se former en Italie à REGGIO EMILIA, dans le centre international de formation de l'approche REGGIO, visant à favoriser l'expression du jeune enfant, notamment créative, et les apprentissages via son environnement, dans un lien profond à la nature.

Dans le cadre de son travail sur la créativité du jeune enfant, elle a fait partie de plusieurs groupes de travail, notamment pour « la semaine nationale de la petite enfance », avec laquelle elle a co-crée des ateliers et formations sur « l'enfant créateur » et la nature.

Son envie de transmettre l'amène aussi à être formatrice auprès de plusieurs écoles de formations, d'étudiants petite enfance, puis à créer avec ses collaborateurs l'organisme de formation AGAPI, à destinations des professionnels petite enfance, mais aussi des familles via des cafés des parents, conférences etc....

2/ Nos valeurs



AGAPI s'inscrit pleinement dans les valeurs portées par la charte nationale du jeune enfant, découlant des travaux de Mme GIAMPINO.

La place donnée aux familles est au cœur de notre travail, dans une démarche qualitative. Le respect de l'environnement, notre engagement dans l'Economie Sociale et Solidaire portent notre travail quotidien, dont le socle est la notion de développement durable.

La notion d'intégration est également essentielle dans les projets que nous mettons en œuvre : travail avec des ESAT, accueil de familles en grande difficulté sociale, sensibilisation aux violences faites aux femmes, accueil d'enfants en situation de handicap ou de maladies chroniques.

Au quotidien à AGAPI, nous l'expérimentons jour après jour depuis 10 ans, la thématique **Enfant-Art-Nature** est un axe essentiel d'accompagnement à la parentalité.

C'est aussi un axe de travail essentiel pour la lutte contre les discriminations : art et nature sont universels, c'est une formidable porte d'entrée pour tisser des liens entre publics de tous horizons, entre enfants et parents, entre professionnels et parents, entre enfants etc...

L'éveil artistique, culturel et à la nature sont pour AGAPI au cœur de l'épanouissement du lien parent-enfant, mais aussi de l'émerveillement du jeune enfant, et du bien-être des professionnels petite enfance.

3/ Nos expérimentations au quotidien

Cet **axe enfant-art-nature** et d'accompagnement à la parentalité porte nos actions au quotidien, **nos propositions qui visent tant l'éveil ludique et sensoriel de l'enfant, que la sensibilisation des adultes et l'accompagnement du développement de la créativité de chacun**, ce qui se traduit concrètement par quelques exemples :

- Des partenariats avec des artistes (plasticiens, musiciens, conteurs, éveil corporel, photographes, créateurs de spectacles, danse etc...) qui interviennent régulièrement dans toutes nos crèches : auprès des enfants, en ateliers parents-enfants-professionnels, auprès des professionnels (formations, animation de journées pédagogiques etc...)
- Des partenariats avec des organismes de sensibilisation au respect de l'environnement, découverte de la nature : des événements festifs, soirées conviviales de sensibilisation sont ainsi menées dans nos crèches autour de thématiques touchant petits et grands telles que :

Les abeilles et leur mise en danger (partenariat avec des apiculteurs notamment)

La découverte des oiseaux proches de chez soi et leur protection (partenariat avec une association de protection des oiseaux)

L'éveil au goût et sensibilisation au gâchis alimentaire (partenariat avec l'association « de mon assiette à notre planète »)

Une cuisine respectueuse de l'environnement (partenariat avec un chef cuisinier et le label « agriculture Bio »-AB-)

Etc...

- L'animation de cafés des parents sur des thématiques telles que l'éducation positive, l'éveil à la nature, l'expression de l'enfant etc...
- La mise en place d'ateliers ouverts aux familles, partagés au sein de la crèche avec leur enfant.

Un événement convivial organisé une fois par mois dans les structures à destination des familles, favorisant l'éveil créatif et/ou à la nature

Des ateliers co-crésés avec des parents, valorisant ainsi les compétences parentales, à destination des enfants des crèches (par exemple danse, photographie, découverte de fruits et légumes etc...)

Et bien d'autres propositions faites à l'enfant et à sa famille pour favoriser le bien-être de chacun, dans une joyeuse coopération !

Nos structures sont donc ouvertes en permanence aux familles : la crèche devient ainsi un vrai lieu de soutien à la parentalité, un espace d'émergences des compétences de chacun, une interface citoyenne de rencontres.

4/ Notre travail autour de l'éveil créatif à la nature

Comme nous le développons dans notre ouvrage, paru aux éditions DUNOD, « **Jouer avec la nature, 70 ateliers d'éveil pour le tout-petit** », la connexion à la nature est un réel enjeu de société actuellement.

Nous y présentons l'apport de grands pédagogues, de recherches récentes, de vécu de terrain en structures petite enfance sur le rapport du tout-petit à la nature, le tout systématiquement mis en lien avec des propositions ludiques et créatives.

L'écriture de cet ouvrage était pour nous essentiel, car il est à l'heure actuelle fondamental de mieux comprendre le lien du très jeune enfant à la nature et d'en tirer des propositions concrètes, tout d'abord dans une démarche de prévention au vu de l'urgence à mieux sensibiliser au développement durable dès le plus jeune âge, mais surtout car la découverte de la nature et un rapport régulier avec les éléments naturels est essentiel dans la construction du jeune enfant et sa compréhension du monde qui l'entoure.

Cet environnement, l'enfant va le découvrir par son corps tout entier, son premier outil d'exploration, qui va lui permettre d'exercer pleinement sa motricité, sa créativité et sa sensorialité.

De plus, c'est bien en étant régulièrement dans un contact direct et positif à la nature que les enfants construisent une sensibilité particulière par rapport à l'environnement, sont plus réceptifs à son respect, à la protection de la nature. C'est pourquoi il semble aujourd'hui essentiel de développer une éducation à la nature créative, sensorielle et ludique, et ce dès le plus jeune âge, pour permettre aux « jeunes pousses » de créer des liens d'attachement avec la nature.

Plusieurs recherches (notamment dans des jardins d'enfants en pleine nature en Europe) mettent en avant les bienfaits du contact direct et positif avec la nature, qui favorise une meilleure santé physique, psychique et spirituelle.

En effet, le contact avec la nature favorise la découverte du schéma corporel du jeune enfant, ses défenses immunitaires, mais aussi son développement intellectuel et sa créativité.

Les travaux de recherches avancent que les enfants plus en contact avec la nature montrent une meilleure fluidité des idées (plus nombreuses, concrètes, variées et créatives), ainsi qu'une meilleure flexibilité. Les parents eux-mêmes définissent leurs enfants comme plus « imaginatifs, plus autonomes, avec une plus grande inventivité dans les jeux ».

La nature est aussi le lieu d'apprentissage de compétences sociales essentielles (patience, partage, empathie...).

De plus, nous pouvons supposer qu'un jeune enfant qui aura vécu des expériences répétées et positives au contact de la nature, qui aura appris à la découvrir de façon sensorielle, motrice et ludique, sera un enfant, adolescent puis adulte, qui la respectera d'autant plus.

C'est pour toutes ces raisons que nous développons dans les crèches AGAPI une pédagogie de découverte créative et sensorielle de la nature, qui repose à la fois sur une « pédagogie DE la nature » (apprendre à découvrir notre environnement naturel de façon ludique), et une « pédagogie PAR la nature » (faire de beaux apprentissages –motricité, langage, créativité, couleurs...- grâce au contact de la nature).

Dans ce beau chemin, l'accompagnement de l'adulte est essentiel : tant celui des professionnels petite enfance, parfois très peu formés à cette thématique, que celui des familles, dont la sensibilisation semble aujourd'hui à développer de façon accrue.

Sensibiliser les adultes au contact des tout-petits à cet axe enfant-art-nature a aussi une dimension préventive particulière :

Dans la préface de notre ouvrage « Jouer avec la nature », Jean Epstein fait également le lien entre nature dans l'enfance et prévention des violences. En effet, lors d'une recherche auprès d'adolescents sur le thème « les causes de la violence », il a pu découvrir que tous ces adolescents violents avaient été carencés dans leur prime enfance au niveau de ces apprentissages :

- l'absence d'intégration de la **notion de vivant** (animaux, contacts intergénérationnels, etc.),
- l'inconscience de la portée de leurs actes (ce qui permet *a priori* sans conséquence de souiller voir de détruire le **monde environnant**...),
- le manque flagrant de sentiment d'empathie (faute d'apprentissages sociaux du partage).

Or, à travers des jeux et des explorations liés à la nature, ces trois champs d'apprentissages et bien d'autres peuvent être intégrés harmonieusement dès les premières années de la vie et s'inscrire ainsi résolument dans une démarche de prévention des violences.

En conclusion, les valeurs qui nous ont porté pour créer les structures petite enfance innovantes AGAPI, nous amènent aujourd'hui à en vérifier la portée au quotidien, sur le terrain, chaque jour :

**La prévention, le soutien à toutes les formes de parentalité, l'accompagnement des
publics fragilisés
passent par une reconnexion à l'art, la nature, l'émerveillement,
qui sont porteurs de tissage de liens, de rupture d'isolement et d'éveil des compétences
de petits et grands !**

A watercolor illustration featuring soft, blended washes of green and yellow. The colors are layered and textured, creating a sense of depth and movement. The green washes are more saturated and darker, while the yellow washes are lighter and more delicate. The overall effect is organic and natural, reminiscent of foliage or a landscape.

L'ENFANT

L'ART

LA NATURE

LE JARDIN D'EPICURE

SÉMINAIRE BUCOLIQUE ET POÉTIQUE
SUR LES RELATIONS DES ENFANTS À L'ART ET À LA NATURE

— 25 MAI 2018 —

JARDIN D'EMERVEILLE, PARC DE LA POWDRERIE – VAUJOURS

Le 25 mai 2018 l'association 1.9.3 Soleil ! et la compagnie Praxinoscope organisaient le « JARDIN D'EPICURE », séminaire bucolique et poétique sur les relations des enfants à l'art et à la nature. Bavarder au jardin en toute amitié à la manière du philosophe grec Epicure, telle était l'invitation.

Une trentaine de professionnels et étudiants issus des champs de la culture, de la nature et de la petite enfance étaient réunis. Au fil de la journée, l'expérience de chacun a nourri la réflexion commune dans une libre circulation de parole. Prenant le contre-pied de rencontres professionnelles magistrales, nous avons joué le jeu de la démocratie en incitant chacun à apporter ce qu'il souhaitait au collectif.

Ponctuée par des temps de poésie, de musique et de dégustations culinaires, cette journée créative et conviviale fut une expérience, par sa forme et son objet ! Témoignages, rêves, polémiques... Nous avons tenté de penser ensemble l'art et la manière de cultiver des enfants et un jardin. Au fil de la journée, la photographe Agnès Desfosses et la réalisatrice sonore Dominique Duthuit ont immortalisé quelques images et paroles afin de partager nos réflexions dans nos entourages.

Ce livret est le compte-rendu subjectif et partiel de cette journée. Loin de présenter un travail fini, il est le point de départ d'une réflexion commune qui a germé avec le Jardin d'Epicure et qui demande à être cultivée et nourrie.



capsule
sonore

Dans les pages qui suivent, cliquer sur les liens pour écouter les capsules sonores. Bonne écoute!

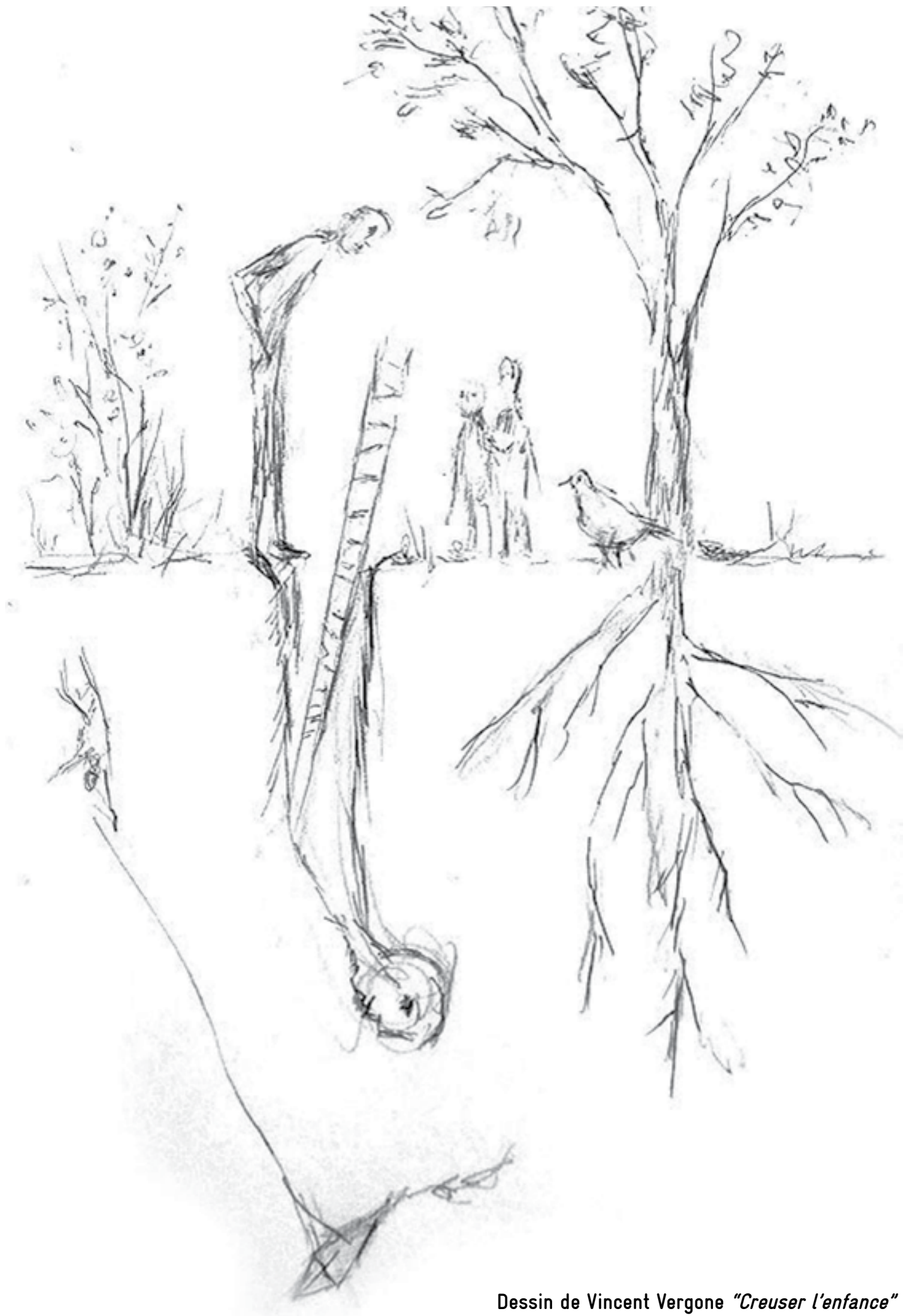
J'AI RÊVÉ DANS JARDIN,
J'AI RÊVÉ DANS MON RÊVE, EN DORMANT
J'AI RÊVÉ D'UN JARDIN QUI RETOURNAIT EN FRICHE
OU QUI N'AVAIT JAMAIS ÉTÉ UN JARDIN
MAIS FRICHE, ESPACE NU, TERRE SANS SOUVENIR

UN JARDIN, MON JARDIN
TEL M'ÉTAIS DANS CE RÊVE UN JARDIN
UN LIEU CLOS MAIS NON CLOS
ET QU'UNE PALISSADE MARQUE,
ET QU'UNE PALISSADE MARQUE MAIS N'ENTRAVE PAS.
ET QU'UNE PALISSADE INDIQUE, MAIS N'ENFERME PAS.
J'Y CULTIVE DES FLEURS OÙ NE SONT PAS LES FLEURS
ELLES FLEURISSENT, JE LES PLANTE,
ET LES ARBRES QUI SONT N'Y SONT PAS
MAIS LES ARBRES SONT LÀ OÙ NE SONT PAS LES ARBRES.

ET JE TOURNE, JE MARCHE.
ET JE M'INVENTE MON JARDIN.
DE SOLEIL OU DE PLUIE, RIEN NE MANQUE.
ET LES ARBRES FLEURISSENT SUR LES ARBRES NUS.

IL N'EST PAS GRAND. C'EST MON JARDIN,
ET J'Y SUIS PAYSAN POUR PLANTER DANS LA GLAISE
ET CREUSER LA TERRE SÈCHE
À PLEINES MAINS.

MARCELLE DELPASTRE



Dessin de Vincent Vergone "Creuser l'enfance"

LE JARDIN DES BAMBOUS

En ouverture, Cécile Fraysse et Delphine Sénart proposaient un impromptu en présence de plusieurs groupes d'enfants au cœur du jardin baptisé pendant la journée « Jardin des Bambous », adjacent au pavillon des gardes du parc de la Poudrerie, Sevran.



LE JARDIN DES BAMBOUS 1



LE JARDIN DES BAMBOUS 2



LE JARDIN DES BAMBOUS 3



LE JARDIN DES BAMBOUS 4







LE JARDIN D'EMERVEILLE

De l'autre côté du pavillon des gardes, le collectif *Des Demains qui chantent* habitait le Jardin d'Émerveille. Fumie Hihara, Claire Barbotin, Mariana Montoya Yepes et Vincent Vergone punctuaient le jardin d'intermèdes musicaux, gustatifs et poétiques.



LE JARDIN D'EMERVEILLE 1



LE JARDIN D'EMERVEILLE 2



LE JARDIN D'EMERVEILLE 3



LE JARDIN D'EMERVEILLE 4











CULTIVER LE SAUVAGE



LES
MAUVAISES
GRAINES



LA PLACE
DE L'ARTISTE



Témoignages, réflexions, partage de connaissances,
voici retranscrits par écrit quelques extraits
des paroles de la journée, venant compléter
les vignettes sonores que vous pouvez écouter
au fil du document.

“JARDINIÈRES D’ENFANTS”

« Les adultes sont là pour donner deux choses aux enfants, des racines et des ailes » : pour les plantes comme pour les enfants, la démarche est la même. On note d'ailleurs que l'ancêtre de la profession d'éducatrice est celui de « jardinière d'enfants ».

« Les gens s'interrogeaient sur la nature de ces petites graines. J'aimais leur répondre qu'il fallait les voir grandir, les observer, pour savoir ce qu'elles étaient. C'était un parallèle aux enfants. On ne sait pas ce qu'ils vont devenir quand ils seront grands, on ne sait pas ce qu'ils vont être, donc il faut les observer, les accompagner ».

« L'importance de la petite enfance, ce sont ces petites graines qu'on sème et dont on ignore quand est ce qu'elles germeront ».

« On est là pour observer l'enfant, pour voir ce qu'on peut lui apporter, et pas autre chose. On ne parle plus « d'adaptation » au moment de l'entrée en crèche, mais « d'accueil progressif » car on se rend compte que ce n'est pas à l'enfant de s'adapter, mais à nous de se mettre à sa portée ».

« Reste que chaque graine est différente dès le départ ».

“LA MAUVAISE GRAINE”

Cette expression, sortie de nos échanges a amené diverses questions :
Quid de la mauvaise herbe dans un jardin ? Que choisit-on de cultiver et de quelle manière ?
Et dans un parallèle avec les « jardins d'enfants », comment aborder l'enfant « différent »,
qui n'a pas le format adéquat ? Elargissant le débat, la question de la mauvaise graine
nous a amenés à revoir la question de la norme.

*« La mauvaise herbe, a été construite socialement.
Mais les mauvaises herbes permettent de faire des tas de choses.
Il y a mille usages possibles ».*

La mauvaise herbe, révélateur d'un état de choses
*« Tout ce qui pousse dans un jardin est indicateur de l'état du sol.
C'en est à la fois le symptôme et le remède.
Par exemple, s'il y a des pissenlits, c'est peut-être signe
que le sol manque de phosphore, or c'est le pissenlit qui apporte ce phosphore.
Tout ce qu'on enlève n'est pas vraiment mauvais, tout est là pour une raison précise ».*

La mauvaise herbe bénéfique
*« La sémantique rapproche souvent les mauvaises herbes des « herbes simples ».
Ce sont des herbes qu'on a utilisées pour la médecine ou comme aromates.
Il est intéressant de se référer à la simplicité de l'expression de la nature ».*

La mauvaise herbe, symbole du lâcher prise
*« Ces mauvaises herbes, ce ne sont pas des herbes qu'on cultive.
Elles prolifèrent toutes seules, on ne les contrôle pas ».*

La mauvaise herbe envahissante, tyrannique
*« Si on reprend le parallèle entre la plante et l'enfant,
la mauvaise herbe pose la question de l'équilibre des groupes.
Si un enfant est plus envahissant que les autres,
comment accompagner pour que les autres puissent avoir leur place aussi ? »*

LA PLACE DE L'ARTISTE NI BON NI MAUVAIS, CHERCHER SIMPLEMENT À ÊTRE JUSTE

*« Les artistes sont des « passeurs » en tout domaine.
Ils amènent à faire un pas vers ailleurs ».*

« Quand on travaille avec les enfants en tant qu'artiste, les gens pensent qu'on est là pour mettre le bazar, parce qu'on met du désordre. Mais en fait non, on cherche à s'accorder avec l'ordre de l'enfant, qui est maladroit. Et c'est peut-être de cette maladresse fondamentale que l'enfant part pour explorer l'endroit où il peut devenir juste ».



EN PRATIQUE :

L'EXPÉRIENCE DU JARDIN EN CRÈCHE

Partant de nos observations du matin
au Jardin d'Emerveille et dans le jardin attenant,
les expériences de chacun ont émergé,
bonnes pratiques, difficultés, avancées...

LE JARDIN D'EMERVEILLE

LE JARDIN
D'EMERVEILLE,
UN MOYEN,
PAS UNE FINALITE



LE JARDIN
D'EMERVEILLE,
UNE OEUVRE
D'ART



« Le Jardin d'Emerveille est un exemple parlant. S'il existe, c'est parce que c'est le travail d'un artiste. On n'a pas été obligé d'appliquer une réglementation d'aire de jeux ou de crèche. Le fait d'être sur un travail artistique permet d'assumer légalement le « risque » de faire un pas de côté par rapport aux textes ».

« Pour moi, la place du jardinier et du jardinier d'enfant, ce n'est ni ne rien faire, ni tout faire. C'est se coupler à l'environnement, d'où la notion de couplage. Nous faisons partie de la nature, la question est de trouver quelle est la juste place qu'on a dans le jardin. Et savoir quelle juste place nous donne le jardin. Ça va dans les deux sens. Ce n'est pas soi, ce n'est pas le jardin, c'est le couplage des deux ».



L'ÉMERGENCE DU "JARDIN NATUREL" DANS LES CRÈCHES

COMMENT REAMENAGER
LE JARDIN A L'INTERIEUR
DE LA CRECHE?



« En crèche, le jardin est une manière de faire grandir quelque chose de collectif et de social. On prend l'exemple d'un enfant malade dont les cultures ont été soignées par les autres enfants pendant son absence ».

« Il commence à y avoir des désirs en crèches de créer des jardins naturels. Certaines professionnelles font preuve d'une grande créativité pour se réapproprier la question du jardin malgré les réglementations extrêmement strictes.

On observe récemment certaines évolutions dans les jardins de crèche : les grosses structures de jeu sont délaissées vers une simplification des installations ; on voit apparaître des potagers pour un rapport direct de l'enfant à la nature (« jouer à la terre ») ; il y a parfois une réflexion sur les reliefs du jardin (trou, butte) pour se cacher, grimper, rouler... et éviter ainsi les structures en bois ».

TRAVAILLER AVEC LES PARENTS

INSUFFLER UNE
PEDAGOGIE
TOURNEE VERS LA
NATURE



« L'adulte reste parfois celui qui lui-même transmet à l'enfant ses réticences face à la nature, ce qui fait perdurer les blocages ».

« Le fait de vivre une « expérience nature » avec son enfant est nécessaire au moins une fois pour que chacun puisse penser à reproduire l'expérience régulièrement et que le contact à la nature redevienne naturel dans des zones où il s'est considérablement appauvri, voire où il a quasiment disparu. Il est donc important de semer des initiatives pour que les parents deviennent les relais auprès de l'enfant de ces « expériences nature ».

« L'accompagnement d'un très jeune enfant vers la nature amène le parent à changer de posture en adoptant celle de leur enfant. L'adulte est touché par l'expérience nature de manière amplifiée, bien plus intimement que s'il allait pour une première fois tout seul au jardin ».

LA
MULTIPLICITE
DES ACTEURS



LA MULTIPLICITÉ DES ACTEURS ET LE "RÉFÉRENTIEL JARDIN"

LE
"REFERENTIEL
JARDIN"



« Il est difficile de faire collaborer entre eux les différents services qui interagissent sur les jardins de crèche : petite enfance et espace vert. Chacun est dans son segment et ne cherche pas à comprendre la réalité de l'autre. On est trop dans une logique fonctionnelle et économique. Les jardiniers n'ont parfois pas l'information et ne posent pas de question ».

« Depuis un an, un travail a commencé entre le service enfance du département et le service des espaces verts pour faire prendre conscience des démarches respectives et faire évoluer les modes d'entretien. Il faut que l'on soit dans la co-construction ».

ÉVITER L'ÉCUEIL DU "JARDIN-MUSÉE"

« On parle beaucoup de prendre soin, d'esthétique... mais un enfant aime aussi écraser la petite bête, arracher l'herbe, cueillir la fleur. Il y a une part de destruction dans tous les jeux. (...) Il ne faut non plus qu'on émerveille tellement le jardin, qu'il en devienne si beau, que ça ajoute de nouveaux interdits ».

« C'est intéressant de pouvoir casser les orties. La possibilité de pouvoir réagir et de ne pas être submergé par un jardin merveilleux qui nous impose ses lois et dans lequel on n'a plus de place ».

« C'est important pour les enfants que le jardin ne soit pas un endroit sacralisé ».

« Dans la nature, une destruction est une création parce qu'elle amène à former quelque chose de nouveau. Donc il faut percevoir la destruction que peut amener l'enfant dans un jardin comme une trace, une participation à un écosystème qui se forme et qui n'est jamais figé dans le temps ».

LE JARDIN,
PARADIS PERDU OU
ESPACE NATUREL?





RAPPORT AU VIVANT
&
RAPPORT À L'HUMAIN

Au fil de la journée, plusieurs auteurs, jardiniers, chercheurs ont été cités. Les participants se sont parfois réapproprié leurs paroles.

Voici un petit tour d'horizon des auteurs cités, quelques mots sur ce que nous en avons dit et un lien vers la source de l'information.

RAPPORT À LA NATURE ET RAPPORT À L'HUMAIN

Les adultes qui ont une attention au vivant prononcée sont majoritairement des gens qui avaient un jardin entre 0 et 3 ans. Le rapport au jardin et au vivant dans l'enfance participe au rapport au vivant effectif à l'âge adulte. On note une certaine ouverture d'esprit qui accompagne ces personnes dans l'attention à l'autre. Elles ont un sens du partage accru, elles sont souvent investies dans des associations et dans la transmission du rapport au vivant et d'un jardinage favorable à la biodiversité. Ce sont des adultes qui ont une conscience environnementale plus large que le jardin. Le jardin est aussi une manière de prendre soin de soi et des autres.

Référence bibliographique : *Les habitants et leur jardin* / Mathilde Riboulot-Chetrit ; sous la direction de Laurent Simon. Thèse de doctorat – Géographie. Paris 1, 2016

Pour lire un résumé de la thèse : www.ladyss.com/riboulot-chetrit-mathilde

LES LIBRES JARDINS

La mauvaise graine, expression récurrente dans nos échanges de la journée, est vertement critiquée par Gilles Clément, jardinier qui pratique le « libre jardin » et en développe le principe dans différents ouvrages. Gilles Clément a souvent été cité au cours de la journée, il a fortement inspiré la création du Jardin d'Émerveille.

Vers le site de Gilles Clément : www.gillesclement.com

LA "TROISIÈME NATURE"

La première nature est la nature sauvage dans laquelle l'homme était en combat existentiel. Il devait survivre à cette nature. Avec l'arrivée de l'agriculture, l'homme a domestiqué, a cultivé, a sélectionné, a créé ses plantes. La troisième nature consiste en une réinvention de notre rapport à la nature, en réinterrogeant les liens éco-systémiques, la chaîne de l'écologie : la question du rapport des êtres vivants ensemble.

Référence bibliographique : *Pour une troisième nature* / Ouvrage de Christine et Michel Pena, paysagistes

Vers le résumé de l'ouvrage : www.eyrolles.com/BTP/Livre/pour-une-troisieme-nature-christine-et-michel-pena-9782916977126

L'EXTINCTION DE L'EXPÉRIENCE NATURE

Comment faire en sorte que l'enfant puisse développer un réel attachement à la nature et au vivant ?

Anne-Caroline Prévot, chercheuse au Muséum d'Histoire Naturelle, est intervenue il y a quelques années lors des journées « L'enfant, l'art, la nature ». Elle racontait que quand on organise une action d'initiation à la nature pour des enfants scolarisés, ceux qui sont déjà sensibles à la nature le restent. Ceux qui n'y étaient pas sensibles, ne le sont toujours pas. Ça n'a aucun impact réel. Les seuls impacts réels résultent d'actions très en amont, au moment où le cerveau est en train de se structurer, c'est-à-dire dans la petite enfance. Les enfants en grandissant, vont oublier ce qu'ils ont vécu avant 3 ans, mais c'est fondateur. Car on s'est adressé au cœur le plus intime de l'être à venir.

Référence bibliographique : Anne-Caroline Prévot, Chercheuse CNRS au Centre d'écologie et des sciences de la conservation (CESCO) au Muséum National d'Histoire Naturelle

Pour lire un article d'Anne-Caroline Prévot dans la revue « Espaces naturels », juillet 2015 - n°51 : www.espaces-naturels.info/se-mobiliser-contre-extinction-experience-nature



LE RAPPORT DE L'ENFANT À L'ENVIRONNEMENT, UN RAPPORT D'EMPATHIE

Nous sommes des êtres foncièrement empathiques. La corrélation a été prouvée entre l'empathie existante chez une personne pour des non-humains (plantes, insectes, animaux...) et sa faculté d'empathie pour les humains. Or notre civilisation limite l'empathie pour les non-humains, ce qui nous mutile dans notre faculté à être réellement humain, c'est-à-dire être soucieux des autres. La question se pose donc de savoir comment se développent les sphères de l'empathie dans la petite enfance ?

Par le jardin l'enfant explore le vivre ensemble, l'harmonie. Juger du beau du bon ou du bien, est d'abord une faculté naturelle, qu'on peut choisir de jardiner ou non. Et c'est là l'enjeu de la culture. Qu'est-ce qu'on jardine de soi-même et du monde ?

Référence bibliographique : *Libre Jardin d'Enfants - Vivre et penser une culture naturelle* / Vincent Vergone. Editions Ressouvenances, collection Pas à pas
Vers le résumé de l'ouvrage : www.ressouvenances.fr/Vincent-Vergone-Libre-jardin-denfants



MERCI AUX PARTICIPANTS

Sylvie **Ammiche**, Claire **Barbotin**,
Anne-Marie **Bignard**, Pauline **Blisson**,
Stéphane **Boulangier**, Jennifer
Charbonneau, Dominique **Colland**,
Frédérique **Decampenaire**, Anne **Desdoigts**
Carrier, Agnès **Desfosses**, Léila
Deshuis, Dominique **Duthuit**, Camille
Felix, Sophie **Fernandes**, Cécile **Fraysse**,
Guillaume **Gaudry**, Maya **Gratier**, Fumie
Hihara, Laurence **Jezequel**, Louisa
Krambi, Odile **Le Faou**, Aurore
Lionnet, Emilie **Lucas**, Elise **Mareuil**,
Mariana **Montoya Yepes**, Cyprien **Morel**,
Héloïse **Pascal**, Anne **Postaire**, Mathilde
Riboulot-Chetrit, Justine **Rigault**, Agnès
Scheveiler, Michel **Scrive**,
Lucas **Selig**, Delphine
Sénart, Nadia **Teles**,
Vincent **Vergone**,
Gaëlle **Vizy**.

193.SOLEIL!



Cette journée a été une collaboration entre 193 Soleil ! et le Praxinoscope. Elle a été rendue possible par le soutien financier du Conseil Départemental de la Seine-Saint-Denis. Merci au parc de la Poudrerie pour son accueil.



© Photo : Agnès Desfosses
© Son : Dominique Duhuit



L'appel dans la forêt.

Ni chaises, ni tables, ni murs. Au Danemark, des milliers d'enfants sont scolarisés en pleine nature. Outre leur faible coût, ces écoles maternelles en forêt présentent de nombreux avantages pour le développement des élèves. À tel point que cette pédagogie s'exporte en Europe et dans le reste du monde. PAR MOÏNA FAUCHIER-DELAUVIGNE — PHOTOS MARIE HALD



L'école maternelle Skoven, située en bordure d'une forêt de hêtres, comprend des constructions fabriquées au fil des années, comme un grand tipi en bois parfois utilisé l'hiver.

APRÈS CHACUN D'UNE PETITE SCIE, Bertram et Hjalte, âgés tous deux de 4 ans, entament leur après-midi d'école en s'attaquant à une planche en bois. Ils l'ont calée dans un étau, au coin d'une épaisse table carrée, à leur hauteur. Debout, ils ont ôté leurs moufles et travaillent, concentrés. Aucun adulte ne semble les encadrer. L'affaire paraît d'abord laborieuse. Difficile d'imaginer qu'ils viendront à bout de leur projet. Mais, dès que Lars, un des enseignants, vient les voir, les enfants lui demandent une plus grande scie. Ce dernier leur prête le matériel demandé et reste à proximité.

Nous sommes à l'école maternelle Skoven, non loin de la petite ville d'Holeby, sur l'île de Lolland, au Danemark. Cette école est une *skovbørnehaver*, littéralement un « jardin d'enfants de forêt ». Ils sont vingt-neuf, de 3 à 6 ans, à fréquenter l'école dehors, en bordure d'une forêt de hêtres, tous les jours. Dans ce qui ressemble à un joyeux camp de trappeurs, l'espace est vaste et plutôt étonnant. Outre une petite maison jaune à colombages et en toit de chaume, on y recense de nombreuses constructions en bois, fabriquées au fil des années : un atelier de bricolage, des bancs, un foyer, un four à pain, des totems sculptés et une cabane pour la sieste des plus jeunes. Il y a aussi un mini-terrain de foot, des balançoires, une piste pour des tracteurs en plastique, une botte de foin et des crânes d'animaux qui font office de décoration. Mais également, dans un autre abri, une bibliothèque fournie et des étagères remplies de boîtes contenant du matériel pour les

mathématiques et d'autres choses propres à une classe de maternelle...

En cette journée de début mars, le ciel est dégagé, la température dépasse à peine zéro degré et le sol tourne à la gadoue. L'endroit est parsemé de jeunes pousses d'ail des ours à l'odeur entêtante. D'ici peu, leurs fleurs blanches vont éclore. Tous les enfants sont équipés d'une combinaison d'hiver, de bottes fourrées, d'une cagoule et de moufles. « *Il n'y a pas de mauvais temps, il n'y a que des mauvais vêtements* », dit ici le dicton. C'est uniquement en cas de tempête ou d'intense brouillard que le groupe se replie à l'intérieur. À l'heure du déjeuner, tous s'asseyent dans la véranda attenante à la maison : ils gardent leurs combinaisons et retirent juste leurs gants pour pique-niquer.

« *Cet hiver, on a passé cinq jours dedans, bien plus que l'an dernier* », regrette Ragna, l'enseignante qui a créé Skoven (« forêt », en danois) il y a vingt-six ans. Elle travaillait alors à la maternelle de Holeby, dirigée par Jesper Lund. Tous deux ont voulu ouvrir une classe supplémentaire, dans la forêt. Pour eux, une salle de classe fermée ne pouvait être le lieu le plus adapté à l'épanouissement des enfants. Les recherches du biologiste suédois Patrik Grahm, qui a étudié les bénéfices d'un contact quotidien avec la nature sur les enfants – ils sont moins souvent malades, plus sociables et ont une meilleure concentration –, les ont confortés dans leur choix. Depuis 1992, donc, les enfants de Skoven se réunissent tous les matins à la maternelle « en dur » à Holeby et prennent le bus jusqu'à leur base en forêt.

Des écoles comme ça, il y en a quelque 700 au Danemark : environ 20 % des classes maternelles sont établies dans la nature. Le premier « jardin d'enfants de forêt » a vu le jour en 1952, quarante ans avant Skoven, dans une ...



... banlieue cossue de Copenhague, Søllerød. Ella Flatau, qui enseigne alors la musique, lance d'abord une école privée : « *la maternelle itinérante* ». Elle accompagne tous les jours un groupe d'enfants dans la forêt. Deux ans plus tard, les autorités commencent à encourager la création de ce type de scolarité. L'objectif est avant tout économique : ces écoles, qui nécessitent peu d'infrastructures, permettent d'accueillir plus d'enfants à une époque où les femmes commencent à entrer en nombre dans la vie active. « *Une époque aussi où le bon air était considéré comme la solution à tout* », raconte Sisse Trolle-Laiq, conseillère chargée des maternelles à la municipalité de Copenhague.

Soixante ans plus tard, de nombreuses études ont confirmé les bienfaits de l'école en plein air à la fois sur le psychisme et sur les capacités d'apprentissage de l'enfant. Jouer à l'extérieur met plus souvent les élèves en situation d'expérimenter de nouvelles choses et de prendre des risques (mesurés), ce qui leur permet d'avoir moins peur de faire des erreurs, la clé pour devenir un bon élève.

À Skoven, Bertram est finalement venu à bout de sa planche. « *Lars, regarde !* », lance-t-il, victorieux, avant de se remettre à l'ouvrage. Non loin, Matilde et Clara, 4 ans également, taillent un morceau de bois à l'aide d'un couteau. Puis Bertram, aidé de son comparse, s'installe à un chevalet pour s'occuper d'une bûche. Pour un enfant si jeune, il coupe étonnamment bien du bois mais, surtout, il aura choisi une activité, s'y sera consacré et sera parvenu à la mener avec succès. De quoi développer ses capacités de motricité, sa concentration et sa confiance en lui. Selon de nombreuses études, passer beaucoup de temps en plein air permet aussi aux enfants de développer leur conscience environnementale.

Pour Lone Svinth, chercheuse en psychologie de l'éducation à l'université d'Aarhus, ces écoles offrent quelque chose de très précieux :

“Selon la tradition nordique, nous n'avons pas peur que les enfants tombent. Ils ont le droit de grimper aux arbres, de jouer dans l'eau...”

Sisse Trolle-Laiq, conseillère chargée des maternelles à la municipalité de Copenhague

« *Non seulement une connexion au quotidien avec la nature, mais aussi la possibilité d'être un enfant de façon différente. Dans une classe à l'intérieur, les enfants sont toujours en conflit avec leur environnement. Ils manquent de place. Les adultes interfèrent beaucoup plus et leur interdisent de crier, de courir... Alors que dehors ils peuvent avoir des interactions plus riches avec les enfants, qui ont l'espace et le temps pour pouvoir se concentrer.* »

Entre deux activités, Bertram et son compère ont d'ailleurs passé une demi-heure à courir et à sautiller, en hurlant, munis d'une mini-tronçonneuse en bois, imitant le geste et le bruit des bûcherons. À Skoven, il n'y a pas de récréation puisque pas de classe au sens où on l'entend en France : l'ambiance est affairée et apaisée, et les tensions entre enfants sont rares. Selon Jesper Lund, « *on se bagarre moins ici que dans une école fermée* ».

S'ils jouissent d'une large autonomie, les enfants sont encadrés par trois enseignants. Comme dans toutes les maternelles du pays, on compte ici au maximum 11 élèves par adulte. Loin de la moyenne française : 23. Même si les enfants ont le droit de grimper sur presque

tout, il n'y a guère de danger. Les petites scies, peu coupantes, sont en libre-service, mais un éducateur doit toujours être présent pour les plus grandes, accrochées en hauteur. Lars précise : « *Les plus jeunes commencent d'abord avec un épluche-légumes et écorcent des branches pour apprendre le mouvement. Ensuite, ils sont autorisés à utiliser des outils plus dangereux.* » Depuis dix ans à Skoven, l'enseignant apprécie la pédagogie à l'œuvre. « *L'endroit leur appartient. Ils en ont conscience* », fait-il remarquer, montrant les poutres qui soutiennent le toit de l'établi, que les enfants ont écorcé.

« *Ça fonctionne très bien parce que nous avons une vision libérale et non restrictive des enfants*, explique Sisse Trolle-Laiq. *Selon la tradition nordique, nous n'avons pas peur que les enfants tombent. Ils ont le droit de grimper aux arbres, de jouer dans l'eau...* » Et « *on trouve que c'est bon signe quand ils sont couverts de boue en fin de journée* », poursuit Kirsten Nilsson, journaliste chargée de la famille pour le quotidien de centre gauche *Politiken*.

Comme dans n'importe quelle école danoise, Skoven suit le programme de maternelle : développement personnel, social, du langage,



Les activités de plein air permettent de développer les capacités de motricité et de concentration des écoliers.



Le Magazine

connaissance du corps, éveil à la culture, expression artistique et développement de l'esprit de communauté. Quant à la sensibilisation à la nature, « elle a été modifiée dans le nouveau programme, se félicite Sisse Trolle-Laiq. Il est dorénavant spécifié "nature, vivre dehors et science". On considère donc qu'il est indispensable de sortir. »

Après leurs années à Skoven, les enfants intègrent le primaire et passent plus de temps à l'intérieur. Ni enseignants ni parents n'ont relevé de problèmes d'intégration et les jeunes élèves suivent sans difficulté. « Depuis le début de ces écoles, au Danemark et en Scandinavie, toutes ces idées progressistes sur la façon d'éduquer les enfants, de les respecter, de les laisser jouer se sont largement généralisées. Et les maternelles en forêt font aujourd'hui partie intégrante du système éducatif grand public », explique Ning de Coninck-Smith, historienne de l'éducation à l'université d'Aarhus. Kirsten Nilsson le confirme : « Ces écoles sont tellement ancrées dans le paysage qu'elles ne font même plus débat. » À tel point que personne n'a ressenti le besoin de comparer la réussite des élèves issus de ces écoles avec celle des enfants ayant suivi un cursus classique.

Mille, 17 ans, a passé ses trois années de maternelle dans une *skovbørnehaver*. Elle se souvient des escargots, de la neige, des grenouilles minuscules, de la cuisine sur le feu... « Avec ma meilleure amie, j'adorais attraper des gros crapauds. On les posait sur notre tête et on essayait de les faire tenir le plus longtemps possible », raconte-t-elle, mi-amusée, mi-dégoûtée. Elle a adoré cette période, même si elle trouvait parfois difficile de rester toute la journée dehors en hiver. Mille termine aujourd'hui son lycée dans un établissement du centre-ville de Copenhague. Elle habitait déjà dans la capitale quand ses parents l'ont inscrite à l'école en forêt. Lotte, sa mère, explique qu'à élever ses deux filles en ville, loin

de la nature, lui donnait mauvaise conscience. Car, si Lolland, dont dépend Skoven, se trouve en zone rurale, les écoles dans la forêt sont paradoxalement un phénomène plutôt urbain. À Copenhague, on parle de maternelles « en mouvement ». Sur la carte du bureau de Sisse Trolle-Laiq, on distingue 85 écoles de ce type – que ce soit dans la forêt, à la plage, en roulotte – basées dans tous les quartiers de la ville. Dans la plupart d'entre elles, les enfants sont dehors tous les jours, mais certaines proposent ce type d'enseignement une semaine sur deux ou certains jours seulement. Des bus les emmènent chaque matin à la « campagne » et les ramènent à Copenhague après la classe.

S

I LES PARENTS QUI CHOISISSENT DE METTRE LEUR ENFANT DANS CE TYPE D'ÉCOLE N'ONT RIEN DE MILITANTS écologistes ou de bobos excentriques, Niels Ejbye-

Ernst, chercheur en sciences de l'éducation, qui a publié une thèse sur le sujet en 2012, relève que le phénomène est plus répandu dans les milieux éduqués : « Les familles les moins favorisées ont plutôt tendance à inscrire leurs enfants dans l'école la plus proche. » Cependant, la plupart de ces écoles sont publiques et elles s'installent aussi dans des quartiers ou des villes en difficulté. C'est d'ailleurs le cas de Skoven. Malgré le bon air et le décor bucolique, l'île de Lolland, sur laquelle elle se trouve, n'a rien d'un paradis. Il s'agit d'un des endroits les plus pauvres du pays. La plupart des jeunes partent pour leurs études et ne reviennent pas. Conséquence : les actifs y sont moins nombreux qu'ailleurs. C'est aussi ici que l'espérance de vie est la plus basse : 77,4 ans, soit trois années de moins que la moyenne nationale.

Plébiscitées par les parents et encouragées par les recherches en sciences de l'éducation, les

skovbørnehaver sont toujours en développement au Danemark. Selon Niels Ejbye-Ernst, leur nombre a été multiplié par deux en quinze ans. Ces écoles ont aussi influencé les établissements classiques, qui portent une attention particulière au temps que les enfants passent dehors et y multiplient les activités qui ne se résument plus à la simple récré.

Depuis quelques années, le phénomène dépasse les frontières de la Scandinavie. La Britannique Jane Williams-Siegfredsen*, installée au Danemark depuis une vingtaine d'années, organise des formations sur la pédagogie danoise par la nature. Elle voit venir des éducateurs du monde entier : Australie, Autriche, Portugal, mais aussi États-Unis, Canada, Taïwan... « Mais personne n'est encore venu de France », note-t-elle.

C'est aujourd'hui l'Allemagne qui concentre le plus grand nombre d'écoles dans la forêt : il y en a plus de 2000. Petra Jäger a fondé le premier établissement de ce type à Flensburg, petite ville à un kilomètre de la frontière danoise. C'était il y a vingt-cinq ans. « Aujourd'hui, une école ouvre quasi chaque semaine », estime-t-elle. Par le biais du réseau Forest Kindergarten International Federation, qu'elle codirige, éducateurs et parents de ces structures partagent leurs expériences. Petra donne aussi des conférences à l'étranger. Elle s'était ainsi rendue en Corée du Sud il y a quinze ans. Une première école y a ouvert ses portes en 2008, deux cents autres ont, depuis, vu le jour.

C'est l'heure de la sortie à Skoven. Une mère vient récupérer Pilou et Ea, son fils et sa fille, âgés respectivement de 3 et 4 ans et demi. Pour cette ancienne garde forestière, les inscrire ici était une évidence : « Pourquoi devrait-on mettre les enfants toute la journée à l'intérieur ? Quand on y pense, c'est bizarre comme idée. Ils sont bien mieux dehors pour grandir. » ■

* *Understanding the Danish Forest School Approach: Early Years Education in Practice*, de Jane Williams-Siegfredsen (éditions Routledge, non traduit en français).

TOUT COMMENCE EN HIVER

Tout commence en hiver. C'est le temps de la rêverie, la projection dans le temps long. Choisir les arbres fruitiers que l'on plante avec la gourmandise des récoltes futures. Feuilletter les catalogues de graines pour compléter le choix des années passées. Réessayer à nouveau les aubergines, choisir la violette de Florence pour sa douceur et la promesse d'une récolte abondante. Réparer les outils. Ranger les graines par familles. Et surtout prendre soin de la terre, étaler des feuilles, du fumier, faire travailler les vers de terre tout l'hiver. Elle sera tendre et souple au printemps, prête à accueillir les semis sans plus de labeur qu'un petit trou à mains nues.

J'ai la chance d'être jardinière.

Dès janvier les amandiers sont en fleurs, je fais les premiers semis bien au chaud dans des caissettes. Je suis déjà dans les récoltes futures, j'oublie tous les échecs, la difficulté de faire pousser les légumes, les insectes qui vont tout dévorer avant moi, la chaleur de l'été qui va tout mettre au ralenti, je suis dans cette promesse de la graine qui va germer.

Le terreau est doux sous ma main, je dépose les graines une à une tous les 4 cm, je recouvre d'un peu de sable pour garder l'humidité et d'un peu de cendre tamisée pour éviter la fonte des semis. Je pose les caissettes tout près du poêle ou sur un radiateur, j'arrose quand le sable est sec et je guette chaque jour le tressaillement de la terre qui annonce la germination de la plantule.

Je reconnais la forme des graines, les radis toutes rondes, les poireaux noirs et anguleux, les betteraves grosses et compliquées, les salades allongées, du blond au noir, les tomates comme entourées de velours.

Il y en aura trop, il faudra en donner aux voisins, aux amis, faire des échanges.

C'est le printemps, la terre est toute aérée du travail hivernal des vers de terre. J'aime sa douceur, travailler sans gants, la toucher, à mains nues sans avoir eu besoin de retourner le sol. Je plante les tomates, encore toutes petites, sans les avoir repiquées pour que les racines descendent chercher l'eau des profondeurs. Je les protégerai encore quelque temps avec une bouteille en plastique posée dessus. Chaque année j'expérimente de nouvelles variétés de tomates, potiron écarlate pour une promesse de récolte, Prince Borghèse, pour un nom, russe, pour voyager. Le monde dans un sachet de graines.

Mon regard passe sans cesse du grain de terre que j'assouplie de ma main à ce paysage qui est devant moi, le grand chêne, les falaises de calcaire qui me dévoilent le centre de la terre, le vent qui me tient compagnie.

Tout est pensé pour que la tache reste accessible, faire les choses à temps, couvrir la terre de paillage pour limiter la pousse des mauvaises herbes, arroser juste ce qu'il faut, se laisser croire que l'on va y arriver.

Chaque geste est posé pour minimiser l'ensemble des efforts. Les artichaux régaleront les amis au printemps mais surtout donnent de l'élan par leur présence hivernale qui rend le jardin moins nu. Les romarins aussi ont ce rôle et fleurissent dès février en nourrissant au passage les abeilles dès leurs premières sorties. C'est ensuite la joie de la floraison des pêchers, abricotiers, pruniers. La délicatesse des fleurs comble mon âme contemplative. Les couleurs m'entraînent vers la peinture, je pense à Van Gogh.

Une grande citerne récolte la pluie récupérée du toit, transformant les jours de pluie en promesse d'abondance future.

Viendra le temps des récoltes, le panier qui déborde, les couleurs si intenses, l'oubli de ce temps consacré, ça ne compte pas, le jardin me donne tellement plus qu'une récolte de légumes. Aller au jardin, cueillir son repas. Récolter ses graines, les faire sécher dans des coupelles, les mettre dans des petits sachets confectionnés dans des enveloppes recyclées. Semer ses graines avec la mémoire du jardin.

Le jardin comme une expérience d'être au monde.

SPECTACLE JEUNE PUBLIC

Le Bal des bébés

THÉÂTRE DE LA GUIMBARDE
COMPAGNIE BALABIK



JEUDI 12, VENDREDI 13, SAMEDI 14, DIMANCHE 15 MARS 2015



PHILHARMONIE
DE PARIS

LES SPECTACLES JEUNE PUBLIC À LA PHILHARMONIE DE PARIS

Des compagnies et des artistes proposent aux enfants accompagnés de leurs parents des spectacles originaux et sensibles dans lesquels la musique classique, contemporaine, la chanson, des compositions d'aujourd'hui... se mêlent à d'autres arts : lanterne magique, danse, théâtre, marionnettes.



Le Bal des bébés

Musique et danse

Théâtre de la Guimbarde et Compagnie Balabik

Fabienne Van Den Driessche, violoncelle

Benjamin Eppe, percussions et métalophone

Lieve Hermans, danse

Noëlle Dehousse, danse (les 14 et 15 mars)

Véronique Marco, danse (les 12 et 13 mars)



Durée
du spectacle
30 minutes

Le spectacle

Sur la scène quelques bébés, quelques parents, deux musiciens et deux danseuses. Les artistes élaborent une série de motifs rythmiques et harmoniques. Ils improvisent en imaginant toutes sortes de scénarios : bercements, portages, danses énergiques... qui sont le prétexte de moments au cœur de l'intimité des familles. Danser avec son bébé dans les bras dans une ambiance musicale choisie, c'est se laisser aller au plaisir de la rencontre, de la découverte, de l'écoute mutuelle et du partage. Un bal qui se vit dans l'instant, alors que rien n'est fixé à l'avance de façon trop rigide.

Une pause en dehors du temps et du quotidien, un moment de rencontre entre les parents et leurs enfants autour de la musique et de la danse.



Jeux d'éveil

Comment installer un monde musical autour de son enfant ?

Le rôle des parents est essentiel. Plusieurs activités sont intéressantes et amusantes à réaliser pour accompagner son enfant dans ses découvertes sonores.



Le choix des musiques

Tout d'abord, on peut sélectionner des musiques variées :

- peu d'instruments / grande formation
- instruments acoustiques / sons électroniques
- instruments à cordes, à vent, à percussions
- styles différents : comptine, jazz, opéra, musiques traditionnelles, chanson, musique classique
- tempos différents : rapide, modéré, plus lent, très lent, musique pulsée (les temps sont bien marqués), non pulsée (il est difficile de trouver une pulsation, musique « planante »)
- nuances variées : doux, fort, *crescendo* (de plus en plus fort), *decrescendo* (de plus en plus doux)
- avec ou sans paroles
- etc.

Les oreilles des tout-petits sont très fragiles, évitez bien sûr les sons trop forts ou trop agressifs !

Le choix de la position, les gestes appropriés



Dans les bras. En position verticale, l'enfant ressentira le confort et la protection : au gré de la musique, des sensations, le parent le bercera, en fredonnant ou pas. Il peut rester sur place ou évoluer dans l'espace en faisant de petits pas, de grands pas, ou encore en tournant.

Sur les genoux du parent. Dans une position moins protectrice l'enfant conserve néanmoins le contact physique, le toucher : on peut encore le bercer comme précédemment, même si tout déplacement n'est plus possible.

Sur le dos dans son lit. En position horizontale dans un lieu qui est propre au bébé, il est à l'écoute de la musique et peut bouger de lui-même. Le parent peut aussi l'aider à suivre les mouvements de la musique.

Sur le sol. Installé sur un tapis et entouré d'objets familiers, le parent se mettra à son niveau pour bouger avec son enfant.



Combien de temps ? De petites séances, un ou deux morceaux.
Combien de fois ? En répétant souvent ces moments musicaux, l'enfant prend l'habitude de faire entrer la musique dans sa vie.
Une question que les parents se posent souvent : faut-il donner à son enfant un environnement sonore ? Les spécialistes le recommandent. Mais le silence est aussi un élément constructeur. Alors tout est une question d'équilibre !

Pour en savoir plus

L'éveil musical

Pourquoi aborder l'univers sonore si jeune ? Les spécialistes avancent que, par les arts, les plus petits peuvent s'épanouir, grandir ensuite et trouver l'équilibre nécessaire à la construction de chaque être humain. Alors qu'ils ne peuvent encore s'exprimer par la parole, les tout-petits entrent dans l'univers des sons, un monde qui leur est accessible : mélodie, rythme... Ils les entendent, les ressentent et les appréhendent avec leur corps dans les bras de leurs parents. Cette découverte, cette expérimentation des sons n'a nullement pour objectif d'en faire de futurs musiciens, mais de les ouvrir au monde qui les entoure.



La technique Alexander

À la fin du XIX^e siècle, Frederick Matthias Alexander, un comédien australien spécialiste du répertoire shakespearien, perd progressivement sa voix. Pour la recouvrer, il conçoit une méthode basée sur l'utilisation du corps et du « bon usage de soi ». Aujourd'hui cette méthode est régulièrement enseignée aux professionnels du spectacle.

Un univers sonore complémentaire : si le violoncelle met l'accent sur la mélodie, les percussions apportent l'aspect rythmique de la musique.

Le violoncelle



C'est l'instrument à cordes frottées dont la tessiture, c'est-à-dire l'échelle des notes qu'il peut émettre, se rapproche le plus de la voix humaine. Comme les autres instruments de la famille des cordes frottées, le violon et l'alto (tenus sur l'épaule) et la contrebasse (posée par terre), il possède quatre cordes frottées par un archet. On peut aussi les pincer avec les doigts.

Le métalophone, les percussions



Constitué de lames de métal posées sur un cadre, cet instrument à percussions permet d'allier une mélodie à un son percuté. Il est souvent utilisé dans les méthodes d'éveil musical et particulièrement adapté aux enfants lorsqu'ils commencent à pouvoir tenir les baguettes.



Les artistes

Le Bal des Bébés est une co-réalisation de la Compagnie Balabik (France) et du Théâtre de la Guimbarde (Belgique).

La compagnie **Théâtre de la Guimbarde** est née en 1973 avec un objectif : permettre à tous les enfants d'entrer en contact avec le théâtre, comme spectateurs mais aussi comme acteurs. Les créations de la Guimbarde naissent de l'envie d'aider les enfants à mieux appréhender la société dans laquelle ils vivent. La compagnie a initié la création théâtrale à destination des tout-petits (0 à 3 ans) et, depuis 2000, plusieurs spectacles destinés aux enfants des crèches ont vu le jour.

www.laguimbarde.be

L'originalité de la **Compagnie Balabik** réside en la création, depuis 1996, de spectacles en direction de la petite enfance (0 à 5 ans). Les spectacles en direction des tout-petits sont d'abord une première approche culturelle et sociale, et une possibilité nouvelle d'éveil des sens et des émotions. S'émouvoir de la variété des sons, des couleurs, des gestes, des formes, des voix, des langages, goûter au plaisir ou au déplaisir, danser avec son bébé blotti contre soi, chanter ou simplement prendre le temps d'être là, au spectacle, aux côtés de son enfant.

www.cie-balabik.com

Fabienne Van Den Driessche, violoncelliste diplômée des Conservatoires royaux de musique de Bruxelles et de Mons, a participé à la création de trois spectacles pour tout-petits en tant qu'interprète. Après *Duo des Voiles* et *Les Petits Cailloux* – création de l'Asbl L'imagerie toujours en tournée -, elle a participé à la création collective du spectacle *Bach... à sable*, donné à la Cité de la musique en 2009. Ces trois spectacles ont été conçus

en partenariat avec les professionnels de la petite enfance, chaque étape du travail de création étant testé en crèche.

Pianiste diplômé du Conservatoire royal de musique de Bruxelles et compositeur, **Benjamin Eppe** anime des ateliers d'écoute, de voix et de rythmique auprès des professionnels de la petite enfance. Comme père et musicien, il s'est très vite aperçu du vif intérêt qu'ont les bébés pour la musique et de leur sens de la pulsation rythmique. Il s'est produit avec son *Piano voyageur*, projet initié dans des crèches, à la Cité de la musique en avril 2014.

La danseuse et chorégraphe **Noëlle Dehousse** crée et interprète des spectacles pour les tout-petits depuis 15 ans. *Pestacle*, *Les Petits Riens*, *Ô*, *Loupiote*, *Air*, ... Élève de la méthode Alexander, elle anime des sessions d'éveil au mouvement dansé pour les tout-petits auprès des professionnels de la petite enfance.

Danseuse, pédagogue en mouvement, **Lieve Hermans** est professeur de la technique Alexander à partir de laquelle elle travaille la composition du mouvement instantané. Elle anime aussi des sessions de danse créative pour les enfants et des sessions pour les professionnels de la petite enfance.

Véronique Marco étudie au CNR de Montpellier la danse classique et contemporaine, puis suit un cursus à la Sorbonne, développe ses approches au travail du corps par différentes perspectives comme le hâta et kriya yoga. Elle travaille pour différentes compagnies de danse et de théâtre et enseigne la technique Alexander.



PROCHAINS SPECTACLES

AMPHITHÉÂTRE CITÉ DE LA MUSIQUE - PHILHARMONIE 2

DIMANCHE 12 AVRIL À 11H ET 15H30

Un concert de grands pour les petits – Baptiste Trotignon (Piano jazz)

Le pianiste fait chanter son piano, ses compositions et des chansons sans paroles !

Une musique parfois légère, parfois sérieuse, et beaucoup d'improvisation.

Dès 6 ans

SAMEDI 9 MAI À 11H ET 11H30 – DIMANCHE 10 MAI À 11H

Pas vu, pas pris – Hervé Suhubiette Trio (Poésie et swing)

Comptines, berceuses, devinettes et ritournelles sont accompagnées de deux

musiciens multi-instrumentistes. Une petite comédie musicale swinguante

sur les mots de Bernard Friot.

Dès 3 ans

MERCREDI 27 MAI À 15H

JEUDI 28 ET VENDREDI 29 MAI À 10H ET 14H30

SAMEDI 30 MAI À 11H ET 15H30 – DIMANCHE 31 MAI À 11H

Rick le Cube et les Mystères du temps – Duo Sati (Ciné-concert)

Un drôle d'œuf cube part explorer le monde. Un apprentissage de la vie,

une acceptation de la différence de l'autre. Ce film d'animation aux musiques

singulières, acoustiques et électroniques jouées en direct, a été réalisé par le duo.

Dès 5 ans

VISITES DU MUSÉE DE LA MUSIQUE

VISITES-CONTES VISITES-ATELIERS VISITES-DÉCOUVERTES VISITES EN FAMILLE...

Tous les samedis, dimanches et pendant les vacances scolaires, pour les 4-6 ans

et pour les 7-11 ans.

COLLECTIONS PERMANENTES

Audioguide gratuit avec un parcours adapté au jeune public. Livret-jeu pour les

enfants à partir de 7 ans qui visitent le Musée en famille. Mini-concerts tous les jours

de 14h à 17h.

Concert-promenade le 2^e dimanche du mois. Entrée gratuite pour les moins de 26 ans.

Dès 6 ans

Les sols



Exposition Philippe Parreno
Gropius Bau Berlin

shifts - art in movement



Direction artistique:

Malgven Gerbes &
David Brandstätter

Contacts:
malgven@s-h-i-f-t-s.org
06 43 77 79 66

Suivi de production
Alix Pellet
alix@s-h-i-f-t-s.org

Les sols

Création 2020

Note d'intention :

Le projet « *Les Sols* » est une pièce pour très jeune public de 0 à 3 ans, leurs parents et/ou accompagnateurs. Elle s'appuie sur l'instinct et l'observation du genre humain et sa sensibilité dès ses prémices, via le prisme de l'art chorégraphique, des innovations en éducations créatives et observations de la psychologie de la toute petite enfance et du lien parents/enfants. Les jeunes enfants viendront sur le plateau avec leurs parents. Ils s'assieront autour d'une surface performative de 6 mètres x 4 mètres. Cette surface atypique, pensée et réalisée par shifts en concertation avec l'architecte Jason Danziger, spécialiste des architectures pour tout jeunes enfants, et Camille Fontaine, peintre et graphiste, mettra en exergue les sensations tactiles et visuelles. Un trio dansé, d'une vingtaine de minutes, accompagné par une percussionniste, générera une étude complexe et contrastée de rythmes, formes et images. A l'issue de ce temps contemplatif pour les petits et leurs parents, les interprètes décrocheront progressivement des éléments du sol, attirant les jeunes enfants sur le tapis. S'ensuivra alors une découverte pour ces jeunes spectateurs de cet espace ludique et curieux, en lien avec leurs parents. Cette pièce sera présentée sur les scènes jeune public en France et à l'international ainsi que sous un format plus minimaliste dans des crèches françaises et allemandes ainsi que dans des lieux favorisant la rencontre art, parents, enfants; tels musées et centres sociaux, ceci en France et à Berlin.

« Les Sols » s'appuie sur l'instinct
et la sensibilité du genre humain,
dès ses prémices.

Et si tout était déjà là,
et que le chemin vers le spectateur,
n'était pas d'éduquer le regard,
mais tout simplement de le préserver
tout au long de la croissance ?

Investigations pour la toute petite enfance :

shifts - art in movement est une compagnie « d'investigations humaines » : chaque nouveau projet va à la rencontre d'un milieu et d'un groupe spécifique, et de là chaque création présente une physionomie différente. *shifts* attache particulièrement d'importance à la nécessité de prendre le temps de dialoguer et comprendre ses interlocuteurs et son sujet d'étude, afin de créer un langage chorégraphique et de communication avec le public, spécifique à chacune de ces aventures. Vivifié par ses expériences passées, *shifts* se tourne à présent vers la toute petite enfance.

Pédagogies alternatives :

C'est entre 1919 et 1939, motivées par un désir de mener à des citoyens pacifiques et éclairés, que les tentatives d'éveil de la petite enfance furent particulièrement courageuses, allant parfois au-delà même des conceptions actuelles. En témoigne le documentaire « Révolution Ecole 1918-1939 » de Joanna Grudzinska. A travers des expériences et tentatives au Royaume-Uni, en Italie, Allemagne, en France ou encore en Inde, les instigateurs de ces méthodes et écoles nouvelles découvrent alors la motivation créatrice innée à chaque être, ainsi que les modes d'accompagnement novateurs alliant : jeux, danses, théâtre, dessin, imprimerie, trames d'auto-explorations et de micro structures démocratiques. Ces découvertes de pédagogies dites aujourd'hui « alternatives », semblent retrouver une visibilité au sein du public parents-institutions-enfants, avec toutefois davantage de pudeur et d'ordre scolaire. D'où vient ce renouveau ? Comment ses investigations sont-elles réinventées, transformées et adaptées à notre contexte actuel ? En quoi ces recherches peuvent-elles influencer notre création ? Nous allons approfondir notre connaissance de ces enseignements; entre-autres du travail de Maria Montessori, Célestin Freinet, Ovide Decroly, Alexander Sutherland Neill, Paul Geheeb; afin d'affiner chorégraphiquement notre conscience des découvertes réalisées en rituels et des formes de communication destinées à accompagner et soutenir l'élan des plus petits.

Mission d'étude sociétale pour la toute petite enfance :

En contre partie d'une effervescence de la création pour jeune public et des élans pédagogiques créatifs et affectifs à l'égard des tout petits ; le secteur médical s'alarme aujourd'hui face à une décroissance générale du lien parents-enfants et à une augmentation de la pauvreté culturelle, décelées dans tous les milieux sociaux. Ceci étant en partie dû aux faits que l'enfant avant la parole n'est pas toujours considéré comme une personne à part entière, au manque de temps dû à la charge de travail, à la surconsommation numérique, parfois même une course à la connaissance. Depuis les découvertes de la plasticité cérébrale et la compétition des marchés internationaux, le tout petit est éloigné d'une découverte sensorielle progressive et d'un accompagnement serein de son environnement. Face à cette situation, le ministère de la culture a mandaté Sophie Marinopoulos, psychologue clinicienne, psychanalyste et conférencière, d'une étude approfondie auprès d'artistes, éducateurs spécialisés, directeurs de théâtres, ayant pour objectif d'observer les besoins et accompagnements artistiques des tout petits et ainsi d'être force de proposition face à ce nouveau contexte. *shifts* a été invité à participer à cette mission et recherche, dans laquelle la compagnie s'est activement engagée depuis le mois de septembre 2018.



Parc et conférence des enfants
crèche-Kita, Berlin

Visualisation :

L'accueil et le dialogue spécifique au projet tout jeune public :

Une étude approfondie permettra de créer les dispositifs bénéfiques pour l'accueil du tout petit spectateur, affinant les espaces et les dialogues en amont, pendant et après le contexte de représentation.

Une scénographie sur mesure :

Nous envisageons la création de 3 surfaces de sols afin de concentrer l'attention sur chacune des étapes de la petite enfance, l'une après l'autre : de 0 à 1 ans, de 1 à 2 ans et de 2 à 3 ans. Chacune apportera une spécificité, telles; surface 1 : matières souples et suspensions ; surface 2 : bas-relief et couleurs; surface 3 : volumes et narrations. Chaque surface fera appel à un temps de représentation différent. D'une création à l'autre, shifts procède selon une démarche scénographique minimaliste très approfondie. Une collaboration avec la peintre Camille Fontaine, l'illustrateur Yoann Bertrand, l'architecte Jason Danziger et une étude du design italien de Bruno Munari, viendront enrichir le projet.

La conception de la scénographie apportera les fondations, sur lesquelles viendront s'appuyer la danse et la musique et les petit spectateurs.

L'Eveil :

Les premières 20 minutes seront une forme contemplative à proximité des tout petits, de leurs parents, dans une jauge réduite favorisant la qualité de la rencontre. La danse, telle une exploration, en moments de solos, duos et trios, des danseuses interprètes : Hyoung-Min Kim, Anuska Von Oppen et Malgven Gerbes; fera découvrir la scénographie, mettant en exergues successivement : formes, rythmes, sons, lumières, contrastes, nuances, visible, invisible, mouvement des pensées, intuition, poésie silencieuse, jeux de causalités.

Les très jeunes enfants sont particulièrement sensibles au rythme, à la mélodie, au chant. La percussionniste Robyn Schulkowsky apportera un humour, une énergie, une inventivité et délicatesse musicale, stimulants l'ouïe des enfants comme de leurs parents. Un temps d'éveil sensoriel du tout petit et de sa curiosité, de ses émotions et un temps de partage d'égal à égal avec son parent l'accompagnant.

Interactivité, jeux et témoins complices :

A l'issue de ce temps contemplatif pour les petits et leurs parents, les interprètes décrocheront progressivement des éléments du sol, attirant les jeunes enfants sur le tapis. S'ensuivra alors une découverte pour ces jeunes spectateurs de cet espace ludique et curieux, avec l'aide de leurs parents. Nous assisterons alors sûrement à une scène-témoin surprenante quant au comportement des très jeunes enfants. Face à l'offre qui leur est faite de venir se déplacer sur l'espace scénique, d'interagir avec les interprètes et les éléments de la scénographie : une scène d'hésitations, d'observations, de temps de réflexions des plus petits aura lieu. S'ensuivra leurs prises de décisions, leur investissement de l'espace dans un langage du corps des plus complexes.

C'est partant d'une observation précise de ce type d'expérience, de moments de réflexions et d'actions chez les plus jeunes que shifts souhaite créer cette pièce. Zoomer à l'intérieur de ces expériences et prises d'orientations des très jeunes enfants.

Il est fascinant d'être témoins de la compréhension innée de l'être humain à ses prémices ; de ses réactions spontanées et créatives aux formes, sons, rythmes, émotions, pensées, aventures, à l'inconnu. Et si tout était déjà là, et que le chemin vers le spectateur, n'était pas d'éduquer le regard, mais tout simplement de le préserver tout au long de sa croissance ?



Who is choreographing Whom ? Gagosian
Katrina Brown, ETSBeast



Hyoun Min Kim, Ciper
Katrina Brown, ETSBeast
Robyn Schulkowsky, composition John Cage

Démarche de conception :

Le projet débute sous forme d'immersion avec observations, interviews, tests de formes chorégraphiques progressives, en crèches françaises et en dialogues avec les théâtres, la Caisse d'Allocation Familiale, en Normandie, Avignon, Paris et autre ville invitant le processus de création ; ainsi qu'en cheminement miroir en Allemagne : en «Kita»-crèches et «Familien Zentrum»-centre des familles à Berlin. Nous n'excluons pas les démarches in-situ en parcs, lieux de toutes les rencontres parents-enfants. Nous bénéficierons de l'expertise et de l'expérience des éducatrices et éducateurs de ces pédagogies alternatives et du dialogue avec les familles, afin de nous approcher de leurs modes de « holding » - soutien aux enfants, de la communication, d'organisation de la journée et des liens créés et existants au sein d'un petit groupe. Nous souhaitons par ailleurs approfondir les concepts d'éducation prônés en pays scandinaves, (tel mentionné dans le film " Demain " de Cyril Dion et Mélanie Laurent), afin de compléter ces perspectives par un tiers regard.

Des représentations tests auront lieu en crèches, en première section de maternelle, au sein de la Caf et des « Familien Zentrum » allemands, mais également en théâtres tels, à Paris, La Maison des Pratiques Artistiques Amateurs (intérêt mutuel confirmé, discussion en cours), en Normandie, au Volcan - Scène Nationale du Havre (intérêt artistique mutuel confirmé, nouvelle rencontre à venir), au Phare-CCN du Havre lors du festival « Phare en famille 2019 » (confirmé), au CDCN-Les Hivernales d'Avignon dans le cadre d'une collaboration entre shifts et des experts de la toute petite enfance et en vue d'une première aux Hivernales/HiverÔnômes d'Avignon 2020, ainsi que dans des théâtres conventionnés jeune public tels que le Très tôt Théâtre à Quimper, le théâtre de Coutances en Normandie (rencontres en cours et à venir).

Création augmentée :

shifts a toujours à cœur de partager sa recherche et ses découvertes à tous les niveaux possible de rencontres. Le terme « création augmentée » suggère ainsi les déclinaisons de partages par la pratique et le dialogue autour de la création : Enrichissant la communication avec le public, parents et institutions culturelles, une **publication** synthétisant nos axes de recherches et découvertes en textes et images sera partagée. Un **blog** suivant les étapes du projet sera mis en ligne afin de rendre le processus accessible, au fur et à mesure, aux personnes intéressées. Un court-métrage **documentaire** permettra de retracer certains moments phare du projet. Des **ateliers d'explorations** et de mobilité des tout petits accompagnés par les parents et/ou accompagnateurs pédagogiques auront lieu.



Parc et crèche-Kita Berlin

Equipe artistique et production :

Projet, Chorégraphie : Malgven Gerbes & David Brandstätter

Danse : Hyoung-Min Kim, Malgven Gerbes, Anuska Von Oppen

Technique : Ruth Waldeyer

Musique, percussions : Robyn Schulkowsky

Scénographie : Malgven Gerbes en concertation avec les illustrateurs, graphistes, Architectes : Camille

Fontaine, Yoann Bertrand, Jason Danziger

Production - diffusion : Alix Pellet

Production shifts-art in movement

Co-production : Les Hivernales d'Avignon, Maison des Pratiques Artistiques Amateurs Paris, CCN Le Phare Le Havre Normandie.

Dialogues en cours : Theatre On Berlin, TanzZeit Berlin ; Le Volcan, Scène Nationale du Havre ; le Très tôt Théâtre Quimper.

Date de création : février 2020 lors des Hivernales/ Hiverômomes d'Avignon, représentation confirmée également à Pharenheit de janvier 2020.

Malgven Gerbes - Chorégraphie et Interprétation - Co-directrice artistique de shifts - art in movement, profil détaillé en pages 9 à 11. **David Brandstätter** - Chorégraphie - Co-directeur artistique de shifts - art in movement, profil détaillé en pages 9 à 11.

Hyoung-Min Kim - Interprétation et collaboration artistique :

Après des études de danse à la Korean National University of Arts, Hyoung-Min Kim s'installe en Europe en 2002 où elle travaille en tant que danseuse et performeuse, notamment pour la chorégraphe Constanza Marcra/Dorky Park. Chorégraphe, Hyoung-Min Kim est saluée par la critique pour ses pièces Gelbe Landschaften et The story of those who left. Elle a présenté son travail entre autres à la Tanzhaus de Düsseldorf, au théâtre Winterthur, à la Rôle Fabric de Zürich, au Sidance festival de Séoul, au LOFFT Theater de Leipzig et à l'Académie du Théâtre et de la Danse d'Amsterdam.

Anuska Von Oppen - Interprétation et collaboration artistique :

Née à Los Angeles, Anuska étudie la danse et le théâtre aux Etats Unis et en Europe, et travaille entre Berlin, Bruxelles et Los Angeles. Elle a dansé et collaboré artistiquement pour et avec notamment : Toulia Limnaios (DE), Adekwhat- Philippe Blanchart and Gemma Higginbotham (SW/UK), Hyoung - Min Kim (DE), Tommi Zeuggin (DE), Opera House Stadsteatern Gothenborg (SW), Los Angeles Poverty Department en collaboration avec SOIT and The Box Gallery, Memoryhouse Productions (BE), Rising Horses/Louise Vanneste (BE). Depuis 2006, elle est danseuse et assistante artistique de la compagnie Bruxelloise, SOIT/ Hans Van den Broeck avec qui a collaboré sur plus de 10 productions.

Robyn Schulkowsky - Musique, percussions :

Née aux Etats-Unis, dans la région du Dakota du Sud, Robyn Schulkowsky, a consacré son parcours professionnel à l'innovation et à la collaboration. Explorant continuellement de nouvelles dimensions sonores et acoustiques, elle a développé et créé de nombreux instruments, parfois surprenant et inhabituels. Robyn Schulkowsky a par ailleurs collaboré sur des projets multimédias avec le célèbre percussionniste africain Kofi Ghanaba, l'artiste avant-gardiste Guenther Uecker, l'actrice Edith Clever ou encore la chorégraphe berlinoise Sasha Waltz. Elle est également créatrice, avec Stephen Andreae, le festival annuel de percussion, " Drum Summit " à Bonn et joue régulièrement au Philharmonie de Berlin.

Ruth Waldeyer - Lumières:

Designer son et lumière, musicienne/performeuse, et professeur de boxe Thaï, Ruth Waldeyer a créé la lumière et le son pour de nombreuses pièces de théâtre et de danse, et a collaboré, entre-autre, avec Clément Laves, Alice Chauchat, Frédéric Gies, Good Work, Annie Dorsen. Musicienne et performeuse pour les groupes « The King Anabels », « The Best Intentions », « The Wedding Band » et « The Swan Song ». Elle donne des émissions radio ensemble avec « Uli Ertl & SissiFM » - la radio féministe sur re--- boot.fm ; organise des festivals et des stages de bricolage techniques ; participe à la direction technique d'Ausland/ Berlin.

Camille Fontaine - Collaboration Scénographie :

Diplômée de l'École Nationale Supérieure des Arts Décoratifs de Paris, Central Saint Martins de Londres et des Beaux-Arts de Tokyo. Camille Fontaine travaille la vidéo, le textile, la scénographie, la gravure, la sérigraphie, la communication visuelle et principalement la peinture. Ses motifs, souvent réduits à l'essentiel, parfois ambigus, constituent l'inventaire du monde. Son travail a notamment été exposé à la Asian Art Biennale au Bangladesh, au Salon d'art contemporain de Montrouge, à la Galerie Sho, la Galerie Olivier Nouvellet. Sa sensibilité très particulière pour la couleur et la poésie des formes, la perspicacité de

ses sujets d'investigation ainsi que son intérêt pour le monde de l'enfance sera une contribution particulièrement stimulante pour le projet.

Jason Danziger - Collaboration Scénographie :

Jason Danziger a fondé le bureau d'architecture thinkbuild à Brooklyn, New York puis en 2000 à Berlin, tout en enseignant à TU-Berlin. Ses projets architecturaux offrent une architecture contemporaine, techniquement très adaptée pour la petite enfance.

Christoph Lemmen - Documentation vidéographie :

Diplômé de l'école de cinéma de Potsdam-Babelsberg, Christoph Lemmen se spécialise dans le documentaire. Il a notamment gagné, au festival international d'arts numériques de Clermont Ferrand, le Prix VIDEOFORMES 2016 pour SPYR, co-réalisé avec Ruth Wiesenfeld.

Alix Pellet - Suivi de production, communication, diffusion de shifts - art in movement.

Alix Pellet fait des études de langues étrangères à l'Université de Bordeaux, puis de chinois et Relations Internationales à l'INALCO Paris. Elle part ensuite en Chine où elle travaille à l'Alliance française de Wuhan en tant que responsable de projets culturels, en 2007 et 2008 ; avant de devenir chargée de projets et responsable de la coordination du Festival Croisements à Pékin - festival annuel et pluridisciplinaire encadré par l'Ambassade de France en Chine et proposant plus de 150 projets par an à travers la Chine. Alix Pellet travaille avec shifts depuis 2014 pour la communication et les suivis de production et diffusion.

Calendrier de création :

Automne/ hiver 2018 :

shifts fait partie du groupe de travail - **mission Culture petite enfance et parentalité** - coordonnée par Sophie Marinopoulos sur demande du ministère de la Culture.

Périodes d'observations dans les crèches en France et Allemagne, rencontre des pédagogues, parents, enfants.

Mars - avril 2019 : Dialogues et maquettes avec les collaborateurs architectes, scénographes, graphistes et danseurs.

Mai/Juin 2019 : 4 semaines de répétitions, Berlin - Tanzfabrik

Oct/Nov/Dec 2019 : 6 semaines de répétitions

CCN d'Orléans (dossier déposé), **CCN de Tours** (dossier déposé), **CDCN Les Hivernales**, **CCN Le Phare Le Havre**

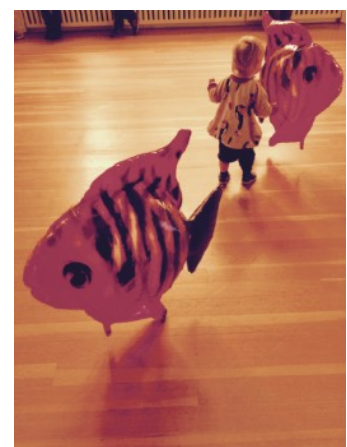
Etape de travail ouverte au public : **Le Phare en famille - automne 2019**

Avant-première : **Phahrenheit Janvier 2020**

Première dans le cadre des Les HiverÔmomes d'Avignon - février 2020

Autres représentations envisagées :

TanzZeit Berlin, Maison des pratiques amateurs, Le Volcan, Le Très tôt Théâtre, Quimper; prospection complémentaire à venir : Ice Hot Islande décembre 2019.



Exposition Philippe Parreno
Gropius Bau Berlin

shifts - art in movement

Malgven Gerbes et David Brandstätter

chorégraphes de l'organisation artistique « shifts - art in movement »

- « *shifts* » implique en anglais une dynamique de changements -

Qu'est ce qui nous anime ?

Nous nous sommes rencontrés aux Pays-Bas, pays tiers pour nous deux, en 2002. A la fin de nos études nous avons directement été travailler en **Asie** et avons créé notre compagnie à **Berlin**, tout en continuant de travailler entre l'Asie et l'Europe. En 2012 nous avons érigé notre compagnie en double structuration entre la **France** et l'**Allemagne**; notre association en France ayant ses fondations en **Normandie**. Nous avons présenté notre travail dans plus de **20 pays** à travers le monde et notre équipe artistique, se compose aujourd'hui de **25 nationalités** de danseurs, chorégraphes, cinéastes, artistes visuels, écrivains, penseurs, musiciens, architectes. Nous travaillons sans division aucune entre le local et l'international, dans un flux constant, considérant les deux comme un ensemble.

Nous avons toujours été animés par la création de langages chorégraphiques ciblés et diversifiés, offrant différents niveaux de lectures dans la dramaturgie et s'adressant ainsi à tous et toutes. Nos créations consistent en tentatives constantes de **dépassement des frontières** que nous avons pu rencontrer, qu'elle soient **géographiques ou de conventions**. Pour citer quelques exemples dans nos pièces : *Notebook* : dans laquelle nous dépassons les frontières entre les esthétiques occidentales et orientales (dans un carnet de voyage chorégraphique à travers la Corée et le Japon) ; *Festina Lente* : dépassement des frontières entre les spectateurs et les interprètes (dans une oeuvre interactive-collaborative) ; *AIR* : dépassement des frontières entre différentes branches esthétiques au sein même de la danse contemporaine européenne (dans une narration documentaire) ; *Cartographie* : dépassement des frontières entre l'architecture - le dessin et la danse ; *Freiheit* : dépassement des frontières entre la danse, le cirque, le théâtre et la philosophie autour du sujet de la liberté ; *Krump'N'Break Release* : dépassement des frontières entre la rue et le plateau ; *Feeding Back* entre l'analogique et l'ère digitale. Ceci nous a toujours amené à de nouvelles rencontres, nous permettant d'accéder à de multiples manières de penser et d'élargir, au fur et à mesure, notre champs d'action.

Aimant franchir les frontières, nous avons été intéressés par le **dépassement des cadres** et natures de rencontres, et avons ainsi déployé la culture chorégraphique et ses investigations dans des lieux où elle n'est pas toujours facilement accessible : à travers un projet de danse féminine au Pakistan, une stratégie chorégraphique pour non-voyants à Pékin, la création d'un collectif de jeunes chorégraphes au Mexique, où au cours de projets intergénérationnels à la rencontres de publics scolaires ou retraités, amateurs, initiés ou novices.

Notre démarche nous permet d'activer constamment de **nouveaux terrains de jeu, d'enjeux**, de surprises et de désirs, augmentant les chances de partages sensoriels intenses avec nos collaborateurs et avec le public.

Références



Malgven Gerbes

- Diplômée du département chorégraphique d'ArtEZ Arnhem aux Pays-Bas / European Dance Development Center.
- Diplômée d'Olivier de Serres / l'ENSAAMA - Ecole Nationale Supérieure des Arts Appliqués et Métiers d'Arts de Paris, Département Design d'Espace.
- Architecte pour Le Bon Marché - Groupe LVMH pendant deux ans.
- Chorégraphe, nombreux projets et contextes depuis 2007.

David Brandstätter

- Diplômé du département chorégraphique d'ArtEZ Arnhem aux Pays-Bas / European Dance Development Center.
- Etude de musicologie à Hambourg.
- Jongleur, motocycliste, pratiquant d'arts martiaux japonais de haut niveau dès l'âge de 15 ans
- Chorégraphe, nombreux projets et contextes depuis 2007.

Collaboration marquantes et ou régulières de shifts - art in movement :

Théâtres :

- la fabrik Postdam
- Le Phare - Centre Chorégraphique National du Havre Normandie
- Les Hivernales d'Avignon
- le CCN de Tours
- Sophiensaele Berlin
- festival DANCE Munich
- Kunstfest Weimar
- Seoul Performing Arts Festival en Corée
- Shanghai Grand Théâtre en Chine
- Session House Tokyo
- CEPRODAC Mexique
- Les Rencontres chorégraphiques internationales de Seine-Saint-Denis
- Institut Français et Goethe Institut Karachi Pakistan
- L'Arsenal Val-de-Reuil
- Le Triangle - Cité de la danse de Rennes

Universités :

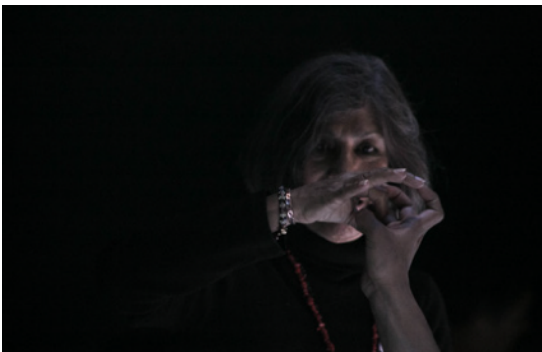
- MAC et Ernst Busch Masters en chorégraphie Berlin
- ArtEZ Arnhem aux Pays- Bas
- Dartington Falmouth College of Arts au Royaume-Uni
- KNUA - National Korean University of Arts

En 2019 - 2020 - 2021, shifts - art in movement sont artistes associés du Phare - Centre Chorégraphique National du Havre Normandie.

2019- 2020 - 2021 : Trois axes majeurs d'investigations :

A travers nos recherches et créations nous explorons :

- **les questionnements liés à notre ère numérique** et ses implications dans notre quotidien : Notre prise de conscience, les potentiels et axes de résistances à négocier ; que nous interrogeons notamment à travers la création de la pièce « **Feeding Back** ».
- **la rencontre in-situ des publics** à travers des **dispositifs chorégraphiques co-constructifs**, dans la rue, en villes et campagnes, en France et à l'international : à Berlin, Hambourg, Mexico et Eleusis, Grèce - capitale Européenne de la Culture 2021. Ceci afin de réinjecter sur les plateaux de théâtres une matière d'échanges tangibles entre les préoccupations, elles aussi complexes, des citoyens et les réflexions chorégraphiques.
- **le monde de la toute petite enfance**, avec une création pour spectateurs de 0 à 3 ans « **Les sols** » s'appuyant sur l'instinct et l'observation du genre humain et sa sensibilité dès ses prémices.



Créations
shifts-art in movement
Festina Lente
Freiheit

Liens vidéos

Mot de passe pour toutes les vidéos : **s-h-i-f-t-s**

Créations et répertoire en tournée :

Feeding Back

Zoom sur les répétitions

<https://vimeo.com/293854625>

Festina Lente : Make haste slowly ; Installation chorégraphique interactive ;
Création 2013 ; 5 interprètes

> **En Europe**

TRAILER

vimeo.com/110029410

CAPTATION COMPLÈTE

vimeo.com/108985289

REPORTAGE TV KUNSFEST WEIMAR

vimeo.com/106837038

> **Au Mexique**

CAPTATION COMPLÈTE - Musée de Chopo

<https://vimeo.com/245236586>

INTERVIEW YUCATAN FESTIVAL

<https://www.facebook.com/yucatan.escenica/videos/1693428997367974/>

Freiheit : Un solo à propos de la liberté ; Performance et installation ;
Création 2014

TRAILER

vimeo.com/121060431

CAPTATION COMPLETE

vimeo.com/188906856

Air : Parcours biographiques et chorégraphiques à travers l'Europe ;
3 interprètes ; Création 2015

TRAILER

vimeo.com/145805155

CAPTATION COMPLETE

vimeo.com/206441755

Champs d'espaces - Raumfelder : Créer de l'espace pour créer du temps entre nous ;
5 interprètes, en cours

TRAILER

vimeo.com/163397128

Krump'N' Break Release : Performance Documentaire sur le Krump et Break ;
5 interprètes ; Création 2015

TRAILER

vimeo.com/92169577

Yes No Maybe

Sculpture en mouvement et manifestes

CAPTATION COMPLETE version Les Hivernales, février 2017

<https://vimeo.com/206165131>

Cartographie

solo de Malgven Gerbes en dessins et en mouvements

TRAILER

<https://vimeo.com/54277364>

CAPTATION COMPLÈTE

<https://vimeo.com/53827624>

Notebook

Duo Carnet de note à travers l'Asie

TRAILER

<https://vimeo.com/32667025>

Exemples d'actions culturelles et masterclass :

Les beaux jours, projet sénior : <https://vimeo.com/291934853>

Cie shifts Junior au Triangle de Rennes : <https://vimeo.com/122067859>

Collectif de chorégraphes Mexico : <https://vimeo.com/206458765>

Festina Lente miniature avec le collège de Dieppe : <https://vimeo.com/105540397>

Stage professionnel Jin Xing Dance company/ Shanghai: <https://vimeo.com/134180434>

Informations complémentaires : www.s-h-i-f-t-s.org

Nous restons à votre disposition pour toute information complémentaire,

L'équipe de s h i f t s - art in movement

Malgven Gerbes

Co-directrice artistique

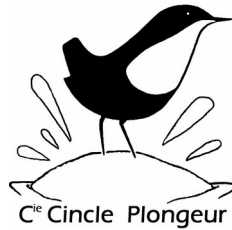
David Brandstätter

Co-directeur artistique

Alix Pellet

Administration, production et diffusion





Parcours et articles de presse

Création 2018 *Là (et ici aussi)*

Conception, chorégraphie et interprétation: Anne-Laure Rouxel

Composition musicale, vocale et interprétation: Julie Bonnie

Regard extérieur : Isabelle Carré

Lumières : Franck Thévenon, Costumes : Céline Haudebourg

Ce spectacle est une promenade poétique, une rencontre avec les mots, la musique et le mouvement du corps, mais aussi avec soi, avec l'autre, avec un temps présent, un espace, un « là » ou un ailleurs. Avec sa voix sensible, sa guitare ou son violon, Julie Bonnie déroule le fil délicat et joyeux de sa composition (paroles et musique) et accompagne la danse intuitive d'Anne-Laure Rouxel. Le geste va à l'essentiel, fait naître un état émotionnel, tisse un lien avec le public et entre en symbiose avec l'univers sonore, les effets de lumière. Une belle traversée en danse et en chansons des états d'être et de leurs variations : être là ou pas, l'important, c'est d'y être pleinement.

Françoise Sabatier-Morel

Noté **TT** par Télérama | le 01/02/2018



Création 2016 *Un tiroir de neurones miroirs*

Conception, chorégraphie et interprétation: Anne-Laure Rouxel

Composition musicale, vocale et interprétation: Julie Bonnie (voix, violon et guitare)

Lumières : Franck Thévenon, Costumes : Céline Haudebourg

Qui n'a jamais ressenti de tristesse ou de joie face à la mélancolie ou à l'euphorie de l'autre ? La chorégraphe et danseuse Anne-Laure Rouxel a cherché à comprendre le processus de cette « contagion » spontanée de l'émotion.

En explorant du côté des neurosciences, elle s'est intéressée au phénomène des neurones miroirs et au développement du cerveau de l'enfant, pour créer une matière scénique vivante, destinée au tout-petit. La démarche, originale, donne naissance à un réjouissant spectacle musical et dansé.

Toute une palette, du rire aux pleurs, s'exprime dans l'échange avec sa complice, Julie Bonnie, au chant, guitare, violon et à la composition musicale, parfois assez rock et superbe. Le fil émotionnel se tisse sur scène grâce au ballet de ces deux fées, tout de blanc vêtues, mais également en interaction avec la salle. Un spectacle pour ouvrir grand l'espace des sentiments.

Françoise Sabatier-Morel.

Noté **TTT** par Télérama | le 14/03/2016



Création 2013 *ōuli*

Conception, chorégraphie et interprétation: Anne-Laure Rouxel

Composition musicale, vocale et interprétation: Julie Bonnie (voix, violon et guitare)

Lumières : Franck Thévenon, Décor : Patrick Genty, Costumes : Catherine Lourieux,
Son : Anne-Laure Rouxel, montage : Nivek, Assistantes à la chorégraphie : Maïle Kaku, Manochhaya
et Frédérique Grange, Régisseur général : Marine Pourquoié



Parcours étonnant que celui de la danseuse et chorégraphe Anne-Laure Rouxel. Convertie à la danse traditionnelle hawaïenne, elle travaille un geste mixte enraciné dans les traditions polynésiennes et ciselé par un esprit d'aujourd'hui. Avec *ōuli* ("nature" en hawaïen), sa nouvelle pièce, elle se métamorphose en princesse mi-animale, mi-végétale, pour oser une nouvelle vie en prise directe avec soi-même, ses besoins et ceux d'une planète qui ne sait plus dans quel sens elle tourne. A découvrir dans le cadre de la deuxième édition du festival des arts d'Hawaï, au Musée du Quai Branly à Paris.

*Rosita Boisseau
Télérama - Sortir- juin 2014*

Création 2011 *L'Inouïte*

Conte chorégraphique et théâtral pour enfants de 5 à 105 ans
Anne-Laure Rouxel / Joël Jouanneau

d'après le livret « Oummikouloutoumik » publié chez Actes Sud, « Post-scriptum » de Joël Jouanneau

Chorégraphie et interprétation : Anne-Laure Rouxel
Texte et collaboration artistique : Joël Jouanneau

Lumières : Franck Thévenon, Costumes Sabine Alziary, Scénographie : Claire Sternberg, Son : Pablo Bergel, Régies : Marine Pourquoié



Qui est cette enfant qui suit une étoile ? Où est elle ? Est-elle perdue ? Vêtue d'une peau d'ours, elle se trouve quelque part dans le Grand Nord. Seule sur la banquise, elle s'amuse à prononcer son nom, Oummikouloutoumik, d'autres mots compliqués, durs, les siens ou ceux d'une voix off, elle les répète et danse au rythme de la voix. Dans ce projet porté et imaginé à deux, l'histoire en filigrane, l'écriture de l'auteur, Joël Jouanneau, s'associant aux sons et aux mouvements de la danseuse, Anne-Laure Rouxel. Le conte, chorégraphique et exigeant, se goûte en se laissant porter par l'émotion, la poésie et la beauté du geste.

Françoise Sabatier Morel Télérama juin 2012

Noté **TTT** par Télérama

Compagnie Cincle plongeur - L'Inouïte

8 ans. Le 13 juin, 15h, le 16 juin, 18h, le 17 juin, 16h. Théâtre Dunois, 7, rue Louise-Weiss, 13^e, 01 45 84 72 00. (6,50-16€).

TTT Qui est cette enfant qui sult une étoile ? Où est-elle ? Est-elle perdue ? Vêtue d'une peau d'ours, elle se trouve quelque part dans le Grand Nord. Seule sur la banquise, elle s'amuse à prononcer son nom, Oummikouloutoumik, d'autres mots compliqués, durs, les siens ou ceux d'une voix off, elle les répète et danse au rythme de la voix. Dans ce projet porté et imaginé à deux, l'histoire se lit en filigrane, l'écriture de l'auteur, Joël Jouanneau, s'associant aux sons et aux mouvements de la danseuse, Anne-Laure Rouxel. Le conte, chorégraphique et exigeant, se goûte en se laissant porter par l'émotion, la poésie et la beauté du geste.

L'EXPRESS

Les 3 coups de cœur de la semaine

de la semaine



Scènes
JOËL JOUANNEAU

Un festival rien que pour lui ? Quel bonheur ! Depuis plus de vingt ans qu'il fait du théâtre pour la jeunesse avec une fantaisie qui n'appartient qu'à lui, cet ENCHANTEUR au cœur tendre n'a cessé de regarder l'enfance cabossée qui lui est si chère. Comme cette Inouïte inouïe, oubliée sur la banquise au milieu des enfants pingouins de la tribu des Agaklaks qui ont pour dieu la lettre K. Comme « KARABISTOUILLE » et « karamba » ! Les plus de 5 ans adorent ! LL

L'INOÛTE, jusqu'au 17 juin, puis **L'INCONSOLÉ**, jusqu'au 21 juin. Théâtre Dunois, Paris (XIII^e).

Création 2009



Etre ou ne pas être dans les nuages !

Chorégraphie et interprétation : Anne-Laure Rouxel

Musique originale : Anne-Laure Rouxel / musiques: Les Frères Guillemain, Nayan Gosh, Paul Grant, Johannes Speth, Jacques Prévert et Joseph Kosma- Lumières : Franck Thévenon
Costumes : Sabine Alziary - Assistantes à la chorégraphie : Manochhaya et Frédérique Grange -
Régisseur général : Marine Pourquié

Grâce à la magie de la danse et à son geste poétique, la comédienne danseuse Anne-Laure Rouxel donne à voir et à entendre quelques mots des poèmes de Jacques Prévert. « Un spectacle vivant, un être dansant, une brouette avec des choses dedans », c'est ainsi qu'elle résume son nouveau spectacle. Elle danse 18 poèmes et demi où l'on rencontre le soleil et la terre. On passe de la pluie au beau temps, du jour à la nuit ; on fait connaissance avec une girafe, des hirondelles, des cerises et leurs noyaux ; on découvre un immense brin d'herbe et une toute petite forêt. Anne-Laure Rouxel, véritable poétesse du mouvement, danse les mots, et le rêve et la poésie entrent au théâtre. De son réveil dans sa brouette jusqu'au final où elle se rendort, elle ensorcelle enfants et parents grâce à la magie dont elle enveloppe les magnifiques et parfois méconnus poèmes de Prévert.

TJP Centre Dramatique Nationale d'Alsace à Strasbourg

Tel un oiseau gai, Anne-Laure Rouxel danse et enchante 18 poèmes de Jacques Prévert. Sur la pointe de ses rimes, la comédienne charme les enfants en ouvrant le monde enchanté de Jacques Prévert grâce à la magie dont elle enveloppe le soleil, la terre, le jour et la nuit. Ici, les enfants feront connaissance avec des hirondelles ou encore une girafe. De son réveil dans sa brouette jusqu'au final où elle se rendort, Anne-Laure valse, s'envole, crée des arcs-en-ciel devant les yeux ébahis du public. Quand la poésie entre au théâtre, ce n'est que du bonheur.

La Tribune de Tours mars 2012

Création 2006



Ouïe, peut-être

Chorégraphie et interprétation : Anne-Laure Rouxel
Musique originale : Anne-Laure Rouxel et Woudi

Lumières: Franck Thévenon, Costumes: Sabine Alziary, Régie générale : Nicolas Guellier ou Marine Pourquoié

« Sur ce fond musical Anne-Laure Rouxel calque une chorégraphie tout en souplesse tour à tour sautillante, apeurée, souriante, détendue, avec une précision de métronome... »

« A la fois étrange et merveilleux, ce spectacle a exercé un pouvoir magique sur la petite enfance et l'intérêt ressenti par les parents... »

« Les petits yeux et les petites oreilles se sont remplis de rêve et de poésie... »

La Nouvelle République décembre 2006

Après 66 milliards/cm²/seconde en 2003 et Hopo'e en 2005, Anne-Laure Rouxel revient au TJP pour présenter son nouveau spectacle inspiré directement de notre vie de tous les jours. Accompagnée de son complice, le musicien Woudi, elle piège depuis 10 ans les sons du quotidien : la mare aux grenouilles, l'approche d'une motocyclette, un chanteur jouant de la guitare dans le métro, le recyclage du verre, les caisses d'un supermarché... Peu à peu, ils composent la partition de son spectacle où la danse permet de créer des paysages, de dessiner des sentiments et des histoires : le corps écoute, il est touché, bercé, porté par ces univers sonores.

Ouïe, peut-être éveille la curiosité des petits pour ces sons qui nous environnent quotidiennement et les émotions qu'ils procurent.

Une approche du monde aussi intense que celle offerte par le regard.

TJP Centre Dramatique National d'Alsace

Pas de décor, seule la lumière redessine les espaces pour intensifier le langage du corps, sensoriel celui-là même qui parle aux enfants : et nos petits sont bouche bée à capter toute cette émotion au travers d'un battement de cils, d'un sourire, d'un mouvement de main de la danseuse... qui porte même un « tutu » rigolo en tuyaux, qui fait du bruit lui aussi.

Maman ! magazine avril 2007

48 petits bouts de vie composent le tissu sonore de son spectacle... Anne-Laure Rouxel danse cette partition curieuse et sensible de la vie. Une création à découvrir.

Le Figaro avril 2007

Création 2004



Hopo'e

**Chorégraphie et interprétation : Anne-Laure Rouxel et
Maïle Kaku ou Sandra Kilohana Silve**

Musique originale: Woudi, Lumières: Franck Thévenon, Costumes: Sabine Alziary assistée de Christian Courcelles, Régie générale : Nicolas Guellier

« Féerie des couleurs, grâce du geste léger et primitif, glissement furtif dans la luxuriance tropicale : Hopo'e nous offre un enchaînement rythmé de plaisirs. »

Le Dauphiné libéré

« Hopo'e suggère le mystère de la matière et le miracle du vivant. »

Rosita Boisseau - Le Monde

« Un voyage au cœur des vibrations intimes du monde... »

Rosita Boisseau – Télérama TT

« Anne-Laure Rouxel et son « maître à danser hawaïien » Sandra Kilohana Silve dansent leur amour de la nature et nous enchantent de leur grâce »

Le Parisien

«...elles recréent un univers d'une grande beauté. Escalade poétique et onirique sur l'île d'Hawaïi. Du grand art. »

Le Nouvel Observateur

Création 2002



66 milliards/ cm²/ seconde

Chorégraphie et interprétation: Anne-Laure Rouxel

Musique originale: Woudi, Lumières: Franck Thévenon, Costumes: Sabine Alziary, Régie générale : Nicolas Guellier

« Fascinée par le mystère des neutrinos, l'artiste s'est immergée dans l'univers explosif de ces particules...elle y a puisé une chorégraphie contrastée qui mêle l'infiniment petit et l'infiniment grand dans les tourbillons d'une silhouette légère et vaporeuse...»

La Nouvelle République

« ...Cette libellule sidérale, nous entraîne dans son univers, où flocons de lumière et éclats de miroir, s'agitent comme des étoiles filantes... des étincelles de grâce ... »

Le dauphiné libéré

« Anne-Laure Rouxel oscille entre douceur et explosion. Elle se mue en neutrinos. Les petits et les grands sont fascinés par cette idée d'infini ... »

Zurban Paris

« Anne-Laure Rouxel, poétiquement, se convie - et nous aussi, par la même occasion - à cette danse incessante. Nous la suivons du regard bouche-bée. La belle étoile. F I L A N T E .»

Paris MOMES/ Libération

« Ce spectacle de danse était splendide : intelligence des mouvements, qualité des éclairages et bande sonore extrêmement intéressante. En un mot "chef d'œuvre". »

J.Delcambre

Dans le cadre de Neutrino 2004 (Conférence Internationale sur les neutrinos) Paris Juin 2004 Labo. Physique de hautes énergies CNRS

S P E C T A C L E

CHANSONS DE GESTE



Photo Alexandre VILLU/DR

Vous avez déjà rêvé les yeux ouverts? *Les Petites pièces chorégraphiques* d'Anne-Laure Rouxel, c'est quarante-cinq minutes d'onirisme où le corps en apesanteur apprivoise la légèreté. Sur un plateau habillé d'une lumière changeante comme un ciel breton, alternativement puis ensemble, cette chorégraphe et sa compagne de scène (Judith Perron) chantent avec des gestes quatre petites histoires sensibles : *Des petits riens*, *Météo marine*, *Tout toudou* et *Ding dong*. Ces histoires ne cherchent ni à prouver, ni à démontrer. Ce sont juste des morceaux de temps découpés avec des ciseaux de poète où la parole gestuelle, ample ou vive, joue avec la musique et se joue d'elle. On voit toute l'intelligence du projet à l'écoute de cette symphonie de bruits collés, rythmés. De ces petits riens familiers (un animateur dans un supermarché, la sonnerie du métro quand la rame ferme ses portes, etc.) qui ne relèguent pas le corps au rang de serviteur mais qui au contraire l'invitent à assumer sa liberté. Musique et danse constituent un écheveau féérique dans lequel les petits se retrouvent car les deux danseuses parlent leur langage sans les imiter, sans bêtifier, sans démagogie et avec une dignité joyeuse (observez leurs visages aussi limpides que ceux des déesses indiennes). Tout se joue à la fois sur la globalité du corps (son mouvement dans l'espace) et dans le tout petit détail : la main qui s'ouvre comme une fleur. Le corps n'est pas la cage mais au contraire l'oiseau, il possède son autonomie, il parle et habite l'espace. C'est un spectacle magique, d'une sensualité brute et d'une émotion d'autant plus forte qu'elle ne se répand pas. ■

Dès qu'on sait parler avec les mains. *Petites pièces chorégraphiques* par la C^e Cincle plongeur. Le 24 mai à 15h; les 25 et 26 mai à 10h et 14h30; le 27 mai à 19h et le 28 mai à 16h30. Plein tarif : 50 F, tarif réduit : 35 F. Théâtre Dunois, 108, rue du Chevaleret. Paris 13^e. M^o Chevaleret ou Bibliothèque François-Mitterrand. Tél. : 01 45 84 72 00.

n° 15
avril - mai 2000

LE PARIS DES ENFANTS DE 0 A 12 ANS

PARIS
MÔMES

Paris Mômes - Mai 2000 - Théâtre Dunois 75013 Paris

Création 1997 *Polypode*

Chorégraphie: Anne-Laure Rouxel

Interprétations: Jean-Claude Grenier et Anne-Laure Rouxel

Musique originale et arrangements : Woudi, Lumières: Franck Thévenon, Décor: Jacques Gabel,

Costumes: Sabine Alziary, Accessoires: Jean-Marc Mouligné, Régie générale: Serge Richard

Strasbourg

CULTURE

Polypode au Théâtre Jeune Public

●●● «Polypode», chorégraphie d'Anne-Laure Rouxel, clôture la saison du Théâtre Jeune Public. Ode au mouvement qui nettoie l'oeil, elle témoigne d'un certain goût pour les paris fous.

Sur le plateau nu, ils sont deux : elle, Anne-Laure Rouxel, la jeune et jolie danseuse-chorégraphe qui n'a pas froid aux yeux ; et lui, Jean-Claude Grenier, acteur atteint depuis sa naissance d'une redoutable maladie, qui le condamne au fauteuil roulant et fait de lui un être humain de 45 cm. Jusqu'ici, tenace et immobile, il vivait replié dans sa sphère du dedans.

Anne-Laure Rouxel a souhaité apprendre la danse au petit homme immobilisé. Durant trois ans, ils se sont apprivoisés ; ils ont fait des exercices d'assouplissement ; ils se sont attachés à l'expressivité des yeux, des doigts et des poignets. Autour de leur deux corps aux habiletés différentes, la chorégraphe a alors construit une chorégraphie : *Polypode*.

Une histoire d'amour

Sur une musique composée de gouttes d'eau, ils se déplacent geste à geste. Elle, gracieuse, dessine dans l'espace des figures larges et déliées ; lui, à ses côtés, opère sur place des mouve-

ments serrés, concentrés, minimalistes. Bientôt, ils s'éclipsent pour revenir avec d'autres costumes. Tandis qu'ils dansent ensemble, elle debout et lui sur fauteuil, ils ont l'un pour l'autre des sourires, des tendresses, des attentions. Ils racontent avec leurs corps une histoire d'amour : l'acceptation de l'Autre dans son altérité la plus radicale.

Et Jean-Claude Grenier entame un solo, au son d'une musique rock et sous une lumière qui claque comme un éclair. Il effectue de grands déplacements rapides sur le plateau, grâce à son fauteuil : spécialement conçu pour le spectacle, à quatre roues, l'engin monte et descend, tourne sur lui-même. Du coup, le petit homme tourne - lui aussi. Le mouvement lui offre une sorte de passerelle entre l'intérieur et l'extérieur ; la danse, composant un milieu d'échange, lui permet d'agir sur le monde. C'est fort, poignant, violent. *Polypode* est une pièce étrange, presque onirique, d'une économie incroyable et en même temps très dense, tant impressionne la commune humilité des deux interprètes, leur effacement habités, leur engagement résolu.

Chloé Hunzinger

Samedi 16 mai à 20h30
et dimanche 17 mai à 17h
au TJP/grande scène -rue
des Balayeurs à Stras-
bourg. ☎ 03 88 35 70 10.



Anne-Laure Rouxel et Jean-Claude Grenier. Une pièce étrange, presque onirique... (photo A. Ville)

Dernières Nouvelles d'Alsace
Samedi 16 Mai 1998

Danse

miracle d'humour et de tendresse.

Polypode

ou la rencontre inattendue entre
l'homme des mots et la femme des gestes



Chorégraphie
Anne-Laure Rouxel

Avec
Jean-Claude Grenier et
Anne-Laure Rouxel

Coproduction
compagnie Cincle Plongeur /
L'Eldorado-Théâtre de Sartrouville.
Avec le soutien de la SACD-Studios,
de la fondation Beaumarchais,
du Studio du Moulin de la Pointe,
la participation financière du
conseil général d'Indre-et-Loire,
Défi Jeunes-ministère
de la Jeunesse et des Sports,
de l'AGEFIPH,
du conseil régional du centre,
de la société Sunrise Medical

Spectacle hors norme, *Polypode* est le fruit d'une longue et singulière aventure qui émeut. Non parce qu'un des danseurs est le comédien Jean-Claude Grenier, atteint, comme Michel Petrucciani, avec qui on le confond parfois, de la maladie des os de verre, mais par la magie d'un spectacle dont l'essence est l'amour, la rencontre de l'autre dans son altérité la plus radicale.

Il bouleverse par l'évidence artistique de la rencontre entre Anne-Laure Rouxel, jeune chorégraphe formée à la danse classique et contemporaine, et l'inquiétant et magnifique conteur de *La Main bleue* de Joël Jouanneau, pour qui Jean-Claude Grenier fut également le pitoyable et facétieux Nagg de *Fin de partie*.

De la piscine aux planches

La force imaginaire de celui qui « courait tellement en regardant les matches de foot à la télé que ma mère était obligée de me changer de maillot à la mi-temps », doublée d'une insatiable curiosité et d'une formidable appétence à vivre se devait de propulser le militant de l'Association des paralysés de France sur les planches. Le hasard des rencontres fit le reste et décida que tout commencerait par l'eau.

Venu à la piscine encouragé un ami qui disputait un match handisport, Jean-Claude Grenier rencontre Geneviève de

Kermabon qui lui propose le rôle du bonimenteur dans *Freaks*, l'adaptation théâtrale du film que Tod Browning tourna en 1932.

Depuis, au fil de ses affinités, le cirque Archaos, la Compagnie du troisième œil, le réalisateur Karim Dridi (*Pigalle*) et bien sûr Joël Jouanneau, Jean-Claude Grenier mène une vie d'artiste qu'il ponctue d'éclats de rire, de coups de gueule et de petits boulots alimentaires.

C'est du reste comme ça, devant la machine à café de l'institut de sondage BVA, où un break professionnel les avait conduit tous les deux, qu'il rencontre Anne-Laure Rouxel. Elle est danseuse et chorégraphe pour la compagnie Cincle Plongeur et vient, alors, de signer son premier spectacle *Peum-Peule*. Soucieuse d'explorer le territoire de la danse dans sa diversité et ses traverses, elle s'initie au flamenco, aux claquettes, au hip hop et à cet art très subtilement codé qu'est le kathak. Parallèlement elle travaille avec des compagnies et des chorégraphes de styles différents notamment, avec Philippe Découfflé avec qui elle interprète un pas de deux lors des cérémonies des Jeux Olympiques d'Albertville.

Et si l'on dansait maintenant

Entre le comédien et la danseuse, le courant passe si bien qu'ils décident de faire une

virée ensemble au Printemps des comédiens de Montpellier. Elle lui fait découvrir la danse à laquelle il ne comprenait rien. Lui, lui fait découvrir le théâtre qu'elle ignorait, le jugeant ennuyeux : « J'avais du mal à entendre les mots, je ne regardais que les mouvements ».

Un soir, après avoir vu *Le Saut de l'ange* de Dominique Bagouet, virevoltant plus que d'habitude dans son fauteuil, il suggère en boutade « et si on faisait un spectacle ensemble ! »

Pour Anne-Laure, il ne s'est pas agi de prendre son copain Jean-Claude au mot, mais d'une conviction profonde : « J'ai tout de suite eu envie de travailler avec lui, il a une très grande liberté dans son corps et, dans la manière dont il manipule son fauteuil, il révèle un tempérament de danseur ».



Elle est convaincue qu'ils pourront danser ensemble et déjà dans sa tête naît une chorégraphie qui allie « deux corps aux habiletés différentes ». Incrédule d'abord, mais poussé par son goût de l'aventure, l'indiscipliné Jean-Claude Grenier découvre la discipline de la danse et, par un lent et patient travail au sol, fait la

connaissance de zones inconnues de son corps. Petit à petit des gestes s'élaborent, des histoires s'inventent et surtout, une formidable complicité s'établit entre deux artistes que tout oppose. Lui, le comédien est un bavard impénitent, un tchatteur râleur. Elle, est silencieuse et souriante. Lui, c'est l'extraversion, l'exubérance, le mouvement perpétuel. Elle, c'est une certaine timidité, le besoin d'apporter une attention d'entomologiste à ces petits riens de la vie qui en font le suc. « Je suis entré dans son monde, et elle, dans ma gestuelle », explique Jean-Claude Grenier qui avoue n'avoir pas toujours été un interprète docile car « si je ne comprends pas l'idée, je refuse le geste, mais quand j'ai fait le geste je comprends. »

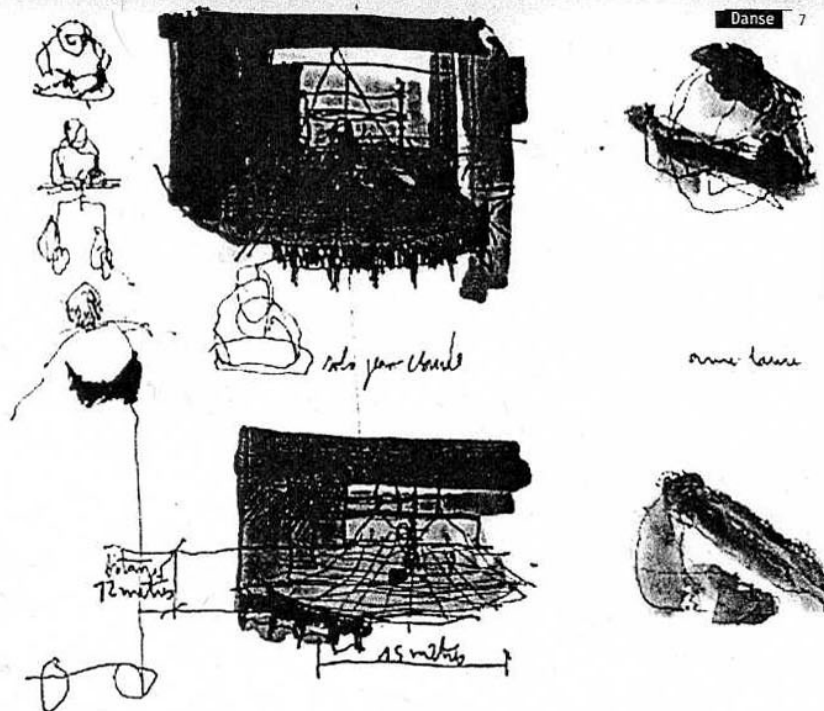
Un miracle d'humour et de tendresse

De la race des doux obstinés, Anne-Laure a su faire partager sa conviction à une noria de géniaux artisans. Woudi pour

la musique, Sabine Alziary pour les costumes, rencontrés à l'occasion des cérémonies d'Albertville auxquelles ils participaient, Jacques Gabel pour le décor et Franck Thévenon pour la lumière.

Spectacle en cinq mouvements avec duo et solo, *Polypode* est un petit miracle d'humour et de tendresse. La bande son est ludique comme la chorégraphie qui avoue ses penchants pour ce qu'il y a d'allègre et de mutin chez Découfflé et flirte avec le minimalisme et les couleurs du kathakali, avec, en plus, cette grâce naïve qui met la vie à fleur de gestes et de cils. Elle nous entraîne dans une belle et simple histoire d'éveil au rythme de gouttes d'eau, du sacré au profane, de la prière à la fête foraine, de l'indifférence à l'amour. C'est si beau, si prenant qu'on en oublie le fauteuil roulant. Oui, Joël Jouanneau à raison de dire « c'est magique, c'est de l'art pur ».

Dominique Darzacq



Petite enfance et mouvement dansé : de Fuveau à Charleroi

Marie-Hélène Hurtig

Marie-Hélène Hurtig, puéricultrice - coordinatrice à Fuveau, témoigne ici de ses expériences et rencontres en matière d'éveil artistique et culture en insistant sur leur articulation dans une démarche globale d'accueil de la petite enfance.

L'éveil artistique s'inscrit dans notre projet éducatif. Pour nous, il s'agit de contribuer à un projet de société, en donnant aux enfants le goût de la découverte, de l'ouverture à la nouveauté, et de développer ainsi leur curiosité et leur créativité. Le développement de la créativité passe, selon nous, par différents espaces d'exploration et de recherche qui offrent suffisamment de liberté, de souplesse, d'énergie pour permettre aux enfants de se construire et de devenir acteurs de leurs choix.

Nous veillons à ne pas «plaquer» la pratique artistique, que ce soit lors de la mise en place d'ateliers ou de l'accueil de spectacles. Il importe qu'elle entre en cohérence avec le projet global, et que chacun en soit partie prenante. Donner aux enfants le goût du sens esthétique, de la poésie, de l'imaginaire par le plaisir et les émotions procurées est une démarche éducative qui suppose des conditions précises et un travail préalable.

Il est en effet nécessaire que les adultes et les enfants soient prêts et souhaitent aller vers cet univers. Il faut que les professionnels dépassent leurs propres peurs pour s'engager dans une démarche créatrice et dans le plaisir de découvrir. Pour cela, grâce à des rencontres avec des artistes et à des ateliers d'éveil ouverts pour les adultes, les professionnels ont pu tout d'abord découvrir à leur rythme, pratiquer, toucher et se positionner dans leur goût et leur sensibilité individuelle. Il faut aussi que les enfants soient suffisamment sécurisés pour aller explorer, se diriger vers l'inconnu, accompagnés d'adultes qui ont

confiance en eux et ne les forcent à aucun moment. Les parents sont également partie prenante de ces projets : ils sont associés à la réflexion «qu'est-ce que l'éveil

musique, danse, etc.) ouverts aux enfants et à leurs parents. Un enfant qui se sent autorisé par ses parents à prendre du plaisir sans eux pourra vivre une exploration plus riche, et cela participe aussi au processus de séparation et d'individuation.

Toute l'équipe, et chaque professionnelle avec sa sensibilité, pratique avec les enfants de l'éveil artistique. Les objectifs sont les mêmes, les contenus diffèrent, ce qui permet une diversité dans les propositions. Certains se sentent plus à l'aise dans l'exploration tactile (tissus, plumes, manipulations diverses), d'autres dans la peinture ou la terre, la musique, le chant, les livres ou les contes etc. Le plaisir des adultes à partager l'activité avec les enfants est toujours un élément de valeur, porteur de qualité.

L'ouverture – les échanges avec l'extérieur – est également importante pour continuer de s'enrichir par d'autres pratiques professionnelles, par d'autres regards.

L'éveil au Mouvement dansé

Le projet «Eveil au Mouvement Dansé» est ainsi né de la rencontre, en 1999, avec la chorégraphe et danseuse Noëlle Dehousse.

Pourquoi l'éveil au mouvement dansé ? Parce que le développement psychomoteur entre 0 et 3 ans est extrêmement important (passage à la station debout et à la marche, développement du schéma corporel). Les enfants expérimentent avec leur corps et font des découvertes, s'appuyant sur l'imitation. Ils expriment avec leur corps, leur plaisir et leurs déplaisirs. Ils peuvent



artistique ?» et sont invités à partager des espaces sensoriels avec les enfants et à en comprendre le sens. C'est pour cela que nous invitons les parents lors de la présentation de spectacles et que nous organisons des ateliers (peinture, argile,

témoigner de leurs difficultés par des attitudes corporelles particulières (repli sur soi, agressivité, tensions). Comment aider les enfants, souvent objet de manipulations de la part des adultes lors des soins (changes, aide à l'habillage, aide aux repas), à s'appropriier leur corps, à en découvrir toutes les potentialités, à acquérir une aisance et un plaisir à bouger, mais aussi à apprendre à se contenir parfois, à gérer leur énergie, dans le respect de soi et des autres ?

La danse est apparue comme un moyen de répondre à ces questions, tout en les dépassant par l'entrée dans l'univers artistique. C'est un moyen d'approcher l'imaginaire et le rêve qui manquent si souvent dans nos structures et qui pourtant sont porteurs dans la construction de l'enfant.

Je cite Noëlle Dehousse : «Le corps est le premier média. A l'âge où le langage n'est pas vraiment en place, le petit enfant privilégie son corps comme support d'expression, de créativité et de mise en relation à l'autre. Or la danse, c'est la relation à l'autre. Pour moi, elle se définit comme un système d'échange avec des résonances multiples : le petit enfant qui s'éveille à la danse, éveille son corps et le met en résonance avec celui de l'autre, (enfant et/ou adulte participant, comme lui, à la séance), il mesure sa différence ou sa similitude. Il se met également en résonance avec l'Espace (prend des repères, évalue les distances, les proximités, s'approprie des aires de danse), et au Temps (le rythme, le tempo, la mélodie, le silence)».

L'important est de ne pas «faire pour faire», mais d'être dans une dynamique, dans des objectifs, et dans une cohérence éducative. Le fait de travailler autour du mouvement dansé était une demande de l'équipe. Tout le personnel de la crèche, y compris la cuisinière et les agents de service ont participé au projet. Les parents étaient partie prenante car, constitués en association (nous sommes dans le cadre d'une crèche municipale), ils ont été co-porteurs du projet.

Le projet, qui s'est déroulé sur 18 mois, s'est développé autour de trois axes :

- des ateliers d'éveil au mouvement dansé pour les enfants, animés par la danseuse accompagnée d'adultes de la crèche. Ces ateliers avaient lieu une fois par semaine avec 10 enfants et 2 adultes à tour de rôle. Ils ont été mis en place dès le début du projet. Les adultes de la crèche plutôt spectateurs au départ se sont lancés au fur et à mesure.
- des spectacles présentés aux enfants en présence des parents et de l'équipe. Trois spectacles ont ainsi ponctué le projet.
- une formation à l'éveil au mouvement dansé, animée par Noëlle Dehousse et plusieurs danseuses formatrices. Cette formation a duré 5 jours découpés en 4



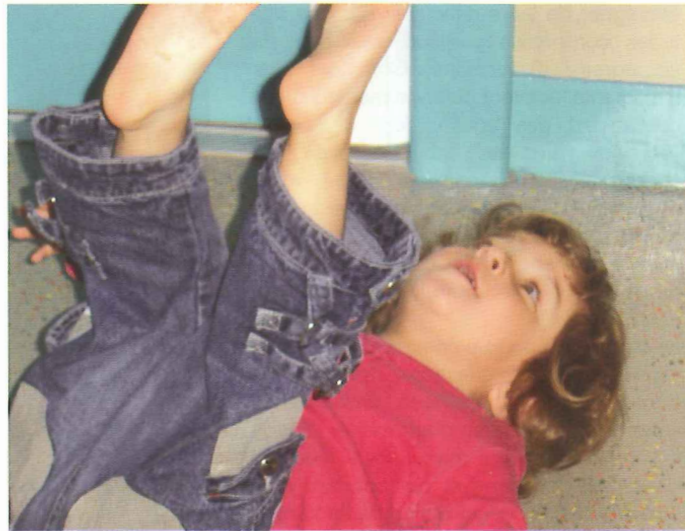
temps différents ; toute l'équipe y a participé sur la base du volontariat. Les adultes ont expérimenté dans leur propre corps des ateliers d'éveil, abordé des aspects théoriques et travaillé sur l'imaginaire. La formation est rapidement apparue comme transposable dans tous les gestes auprès des enfants : change, soins, portage, psychomotricité, et également dans la façon des adultes d'habiter leur corps et l'espace. Elle a aussi ouvert les portes de territoires inconnus comme la poésie, le rêve, la fantaisie.

Depuis 5 ans, un des membres de l'équipe s'est particulièrement investi dans l'activité et l'a fait évoluer. C'est la cuisinière, Pascale Roland, devenue «agent d'encadrement des enfants». Elle propose aux enfants de l'éveil au mouvement dansé de manière régulière. Noëlle Dehousse, lui a permis de rencontrer une auxiliaire de puériculture d'une crèche voisine, qui propose aussi ce type d'atelier. Elles font aujourd'hui des échanges et co-animent des ateliers. Le théâtre de la Guimbarde, co-organisateur du festival de Charleroi (Belgique) cherche à associer professionnels de l'enfance et artistes. Ils ont invité Noëlle Dehousse en tant que compagnie présentant ses spectacles. Celle-ci leur a proposé de nous inviter afin de témoigner de notre expérience et la faire partager. C'est dans cet état d'esprit, dans cette démarche d'ouverture et d'enrichissement mutuel que nous sommes allées à Charleroi.

Le Festival de Charleroi

Organisé depuis 2002 par La Boîte à Rêves (Service Jeunes Publics de l'Eden / Palais des Beaux Arts de Charleroi) et le Théâtre de la Guimbarde, ce festival international propose, en collaboration avec l'Office National de l'Enfance (ONE) de la Communauté française de Belgique, des spectacles destinés à la toute petite enfance et plus généralement une réflexion sur le sens de la culture pour les tout-petits. Charlotte Fallon, metteur en scène au Théâtre de la Guimbarde s'explique : «Nous ne souhaitons pas que les spectacles pour tout-petits deviennent un produit de consommation supplémentaire à destination d'un nouveau public. Nous cherchons davantage à ce qu'ils soient une première approche culturelle pour les petits et une possibilité nouvelle d'éveil des sens et des émotions. Cette proximité avec le monde sensoriel des petits et les questions qu'elle soulève nous amènent constamment à travailler également avec les professionnels qui les accompagnent».





Lieu de rencontre, ce festival réunit depuis 4 ans toutes les personnes qui entourent les bébés et sont intéressées par l'art à la crèche : professionnels de la petite enfance et de l'enfance et artistes. C'est dans le cadre de ces échanges que nous sommes intervenues, en participant à des rencontres et tables rondes avec différents artistes, professionnelles de l'enfance et représentants des institutions (direction des crèches de la ville, responsables de l'Office National de l'Enfance). Nous avons animé une conférence autour de notre expérience en présence de nombreux professionnels et artistes et présenté un film et des photos.

Nous avons également proposé des ateliers d'éveil au mouvement dansé dans différentes crèches de la ville. Les deux auxiliaires françaises se sont en effet rendues dans trois crèches belges afin d'y proposer ces ateliers : jeu de foulards et de tissus, imitation du mouvement des animaux, souffle du vent, travail sur le rythme, etc. étaient au programme.

Nous avons aussi assisté à des représentations et travaillé à des critiques et échanges. Ces débats autour de spectacles ont constitué un des temps forts du festival. Ils ont fait apparaître des divergences de points de vue pouvant exister entre artistes et professionnelles de la petite enfance. Si les premiers affirmaient qu'il faut - toutes proportions gardées, et après avoir bien évalué la capacité des enfants à trouver une résolution aux émotions vécues durant le spectacle - pouvoir leur proposer un monde émotionnel et sensoriel en rapport avec la vie, la naissance et la mort, les secondes étaient plus prudentes. Quelle responsabilité prend-t-on en accueillant dans sa crèche un spectacle qui pourrait éventuellement créer de l'angoisse chez certains enfants ? Le travail autour de la venue d'un spectacle en crèche a été souligné : cela peut être l'occasion d'un moment «fort», d'une découverte, puis

peut-être, d'un souvenir rare et précieux, d'une trace. Mais, là encore, il est nécessaire que les adultes soient prêts à recevoir et à respecter ce moment, car le spectacle peut être vécu comme une intrusion dans l'établissement, une difficulté de plus à gérer, une organisation qui bouscule les habitudes et qui est lourde à mettre en place, une action coûteuse et sans grand intérêt. Il y a alors fort à parier que le spectacle aura du «mal à passer», que cela va demander un énorme effort aux comédiens et que la magie des émotions aura des difficultés à se transmettre. Les tout petits sont «des éponges affectives» et le fait de sentir les réticences des adultes en qui ils ont confiance, va entraver ou parasiter leur capacité d'écoute. Si l'idée de spectacles à la crèche fait partie d'un projet, d'une dynamique avec l'ensemble de l'équipe, et que le spectacle est bon, l'alchimie pourra fonctionner. De plus, s'il est très intéressant, dans cette dynamique, que des spectacles entrent dans les crèches, il est aussi très intéressant que les enfants sortent de la structure et se rendent au théâtre. Car le spectacle, c'est aussi «aller vers», c'est un décor nouveau, un espace et des odeurs différents du quotidien. Les deux mouvements sont complémentaires. Belges et Françaises ont aussi souligné l'importance, au-delà de la démarche artistique, de pouvoir se rencontrer, partager leur vécu et échanger des pratiques quotidiennes. En effet, dans des métiers aussi menacés par la quotidienneté, découvrir d'autres manières de fonctionner se révèle très intéressant : rencontrer d'autres professionnelles, participer à un festival de ce type, tenter une aventure artistique, donne envie de transformer le quotidien des crèches, de trouver une motivation nouvelle, d'oser bousculer les habitudes, de redécouvrir ces enfants qui grandissent chaque jour à nos côtés. On a reconnu que la première étape de la démarche consiste bien à surmonter nos peurs : le regard des autres, le surplus de travail engendré par l'aventure, les réactions des enfants, notre propre

jugement sur ce que nous faisons, et qu'avec ce projet, nous avons redécouvert notre propre plaisir à travers celui des enfants ; nous nous sentons revalorisées dans notre métier, nous vivons une complicité nouvelle avec les enfants. Un espoir ? Celui de poursuivre l'aventure. L'art peut entrer à la crèche de mille façons. A travers toutes ces activités, c'est le plaisir du jeu que nous cherchons à (re)trouver et à transmettre. Au retour de Charleroi, chacune a rapporté dans sa structure, non seulement les rencontres et réflexions autour de l'éveil culturel, mais aussi les pratiques de puériculture observées. Les puéricultrices belges ont été invitées à venir passer une semaine dans les crèches françaises et nous espérons que ces échanges vont pouvoir se développer. Le théâtre de la Guimbarde a été accueilli dans les structures françaises en partenariat avec le festival marseillais «Les yeux dans la lune» pour présenter un spectacle intitulé «Terres». D'autres projets sont en cours, tous n'aboutiront peut-être pas, mais la dynamique et le mouvement sont là.

Marie-Hélène Hurtig, Puéricultrice – coordinatrice
Commune de Fuveau (13 710)
Email : mh.hurtig@wanadoo.fr

Photos de Marie-Hélène Hurtig

Théâtre de la Guimbarde
Bd Audent, 29
6000 Charleroi Belgique
Web : www.laguimbarde.be

Noëlle Dehousse
Email : cie.balabik@wanadoo.fr

Références

- Arpege- ACEP (1997) - Recueil d'expériences d'éveil culturel et artistique auprès de jeunes enfants. Gard.
- Baudelot, O. et Rayna, S. (coord) (1998) - Les bébés et la culture. Paris, INRP - L'Harmattan.
- Eveil Culturel et Petite Enfance (1995) - Guide d'accompagnement des pratiques d'éveil artistique et culturel dans les lieux d'accueil de la petite enfance. Paris.

Une exposition en Val d'Oise

Regarder ailleurs pour faire avancer nos pratiques en matière de créativité et sécurité

Agnès Desfosses

Dans le cadre d'un projet Grundtvig nous avons exploré des réalités d'accueil et les visions de l'enfant.

*L'exposition que j'ai conçue, **Enfances chercheurs d'or**. Regards et paroles croisés autour de la petite enfance dans cinq villes d'Europe, est une des réalisations du projet Grundtvig (2010-2012) « Parentalité, éducation, culture, art » qui réunit des artistes (dont je fais partie) de compagnies de cinq villes d'Europe : l'Auraco Dance theater, Helsinki (Finlande) ; La casa incierta, Madrid (Espagne) ; la compagnie ACTA, Villiers-le-Bel (France métropolitaine) ; l'Armestheater, Chemnitz (Allemagne) ; plusieurs artistes de Fort-de-France (France d'outre-mer). Chacun des artistes est fortement ancré dans sa ville par ses spectacles, ses recherches et ses ateliers. Tous ont participé et facilité les contacts avec les parents, les enfants et le personnel de l'enfance de leur ville pour que la préparation et le processus de création de l'exposition, basés sur la photo et la parole, portent ses fruits.*

Comprendre ce qui dans nos pratiques respecte, stimule ou freine la créativité des tout-petits.

En observant les très jeunes spectateurs, nous avons tous remarqué leur curiosité infinie, leur sensibilité, leur qualité de présence, de rêverie, de capacité à manifester des émotions, à recevoir et accueillir l'imaginaire d'un Autre à travers plusieurs langages artistiques.

Dans nos cinq villes nous avons effectué des prises de vue pendant *les activités quotidiennes* des enfants à l'extérieur et à l'intérieur des structures de la petite enfance ; lors *des ateliers proposés par les artistes* du projet Grundtvig ; lors *des ateliers « reflets »* que j'animais comme artiste.

Et nous avons recueilli les paroles échangées autour de ces prises de vues, paroles des enfants, des professionnels, des parents et des artistes de ces villes, ce furent des réflexions sur les pratiques de chacun, des interrogations, des souvenirs, des émotions, des jugements, des idées, des désirs...

La scénographie de l'exposition met en valeur et en espace les liens qui

résultent de cette mise en dialogue des paroles et des photos. Elle est à regarder, à lire, mais aussi à ÉCRIRE, car la réflexion locale et européenne commencée, continue à être partagée sous forme de *post-it* écrits, laissés par les visiteurs...

Ici et là-bas des activités à l'extérieur

C'est en photographiant, dehors, les activités des enfants, autour des structures, que sont apparues immédiatement des différences majeures, et aussi une corrélation entre créativité et sécurité. En venant six fois entre mars et juin dans les crèches et halte-jeux de Villiers-le-Bel, une seule fois les enfants de moins de 3 ans ont joué dehors dans une petite cour aménagée pour eux avec un sol mou, coloré et anti-choc où des jeux fixes sont installés. C'est si propre que presque tout le monde est en « sur chausson », comme à l'intérieur. Une autre fois, dans une crèche, j'ai vu les enfants prendre leur goûter assis dehors sur la partie cimentée de la cour, en attendant que les parents viennent les chercher. Personne sur la pelouse... En Martinique, les pluies tropicales de fin novembre empêchaient de jouer dehors. Dans ces deux pays, j'ai du prendre des

photos des enfants de moins de 3 ans presque uniquement en intérieur.

Par contre, à Helsinki, j'ai vu les enfants en activité à l'extérieur, quel que soit le temps, en avril, dans les *päiväkotis* pour les 1/6 ans, pendant plus de 3 heures par jour et ce, jusqu'à -16 °C « il n'y a pas de mauvais temps » me dit-on en Finlande, « il n'y a que de mauvais vêtements ». En novembre et janvier, à Chemnitz, dans des *kindergarten* pour les 2/6ans, on passe plus de 2 heures par jour dehors. Tout comme à Madrid où je suis allée en juin et janvier dans une *escuela infantil* pour les 3 mois/3 ans et au *colegio* pour les 3/12 ans.

Des temps en extérieur très différents...

En France, en école maternelle, les cours sont lisses, goudronnées avec le dessin de quelques marelles et quelques jeux fixes, où les enfants courent, font du tricycle ou jouent en s'appuyant sur l'invisible ou du presque rien.

Parfois les cours de Madrid, Helsinki, Chemnitz sont goudronnées, mais il y a aussi des jardins avec arbres, sable, eau, feuilles mortes, vieilles gamelles, rondins de bois, bâtons, buissons, cabanes en bois ou en plastique, plantation en pleine terre, balançoires, pneus, seaux... Le *colegio* espagnol et un des *Kindergarten* allemand ont même un accès direct du jardin à la forêt pour des sorties quotidiennes. Ainsi les enfants peuvent grimper, se suspendre dans les arbres, sauter de roche en roche, s'enfouir sous les feuilles mortes, glisser sur la neige, jouer à l'eau et au sable.

Longuement, les enfants de ces trois pays sont encouragés à développer par eux-mêmes un savoir expérimental. Les jeux libres sont reconnus comme processus : « Toute activité atteint son but en la faisant » (Liane Gunther). Le corps et la confiance en ses capacités sont valorisés. Le contact direct avec les matériaux de la nature stimule l'esprit d'observation, la rêverie et les sens. Les matériaux de la nature suffisamment suggestifs sont métamorphosés dans leurs propres histoires.

Il est interdit de... j'ai peur que...

En France, les sols sont anti-chocs, et, pour des raisons de sécurité, il est interdit de grimper aux arbres dans les cours d'écoles, pour des raisons d'hygiène de jouer au sable en extérieur... La nature n'est pas source d'apprentissage.

En regardant les photos prises à Helsinki, Chemnitz et Madrid, les professionnels, les parents et les enfants de ces trois villes ont trouvé des similitudes entre leurs activités et la façon d'être avec l'environnement. À Villiers-le-Bel et Fort-de-France, devant les mêmes photos, le mot « peur » n'a pas cessé d'être employé : Peur que les enfants se battent et se fassent du mal, peur qu'ils tombent, qu'ils se salissent, qu'ils attrapent froid, qu'ils se piquent (face aux photos d'enfants qui cousent très petits ou jeunes ? en Finlande), qu'ils se coupent (face aux photos d'enfants allemands qui coupent des pommes au milieu de plus petits).

La notion de sécurité divise les adultes entre eux. Les professionnels ont exprimé leur peur devant les réactions des parents : « On a les parents derrière nous »

Cette situation n'a pas lieu dans les pays où les parents sont considérés comme *co-éducateurs* et *partenaires* de la structure.

“ *Ce qui est interdit en France peut être autorisé dans d'autres pays et que ce que l'on prend pour des normes et des contraintes européennes ne sont souvent que franco-françaises : Penser hygiène et sécurité prioritairement n'est-ce pas restreindre les champs de la créativité des enfants ? Quelle place fait-on à la créativité ? Ne faut-il pas une éducation aux risques ? N'y a-t-il pas moins d'accidents lorsque les enfants apprennent par eux-mêmes à grimper dans les arbres et à sauter d'un rocher à l'autre plutôt qu'à leur interdire de le faire ? Faut-il passer le balai devant l'enfant pour que tout soit bien lisse devant lui ? ”*



L'enfant acteur ou spectateur ?

Là où, sans le vouloir, l'hygiène et la sécurité freinent les activités créatrices quotidiennes des enfants notamment avec la nature, c'est là aussi où les interventions d'artistes sont le plus encouragées et financées au sein des écoles maternelles et maintenant dans les crèches françaises. C'est là aussi que les festivals de spectacles vivants dédiés à la petite enfance et l'enfance jouent à guichets fermés : est-ce une compensation ?

Agnès Desfosses, Compagnie ACTA

Photos : © Agnès Desfosses : Escuela Infantil Los juncos - Madrid ; Päiväkotit Porolahti et Roihuvuori - Helsinki ; Colegio San Bartolome - Comunidad de Madrid



FOCUS. DES SPECTACLES JEUNE PUBLIC POUR TOUTE LA FAMILLE

CNAF | *Informations sociales*

2014/1 - n° 181
pages 96 à 99

ISSN 0046-9459

Article disponible en ligne à l'adresse:

<http://www.cairn.info/revue-informations-sociales-2014-1-page-96.htm>

Pour citer cet article :

« Focus. Des spectacles jeune public pour toute la famille »,
Informations sociales, 2014/1 n° 181, p. 96-99.

Distribution électronique Cairn.info pour CNAF.

© CNAF. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

Focus

Des spectacles jeune public pour toute la famille

Cyrille Planson – journaliste

Joël Simon – directeur de l'association Nova Villa

Il y a peu, pas plus d'une vingtaine d'années, la programmation de spectacles pour le jeune public était quasi exclusivement réservée au temps scolaire. Conduite en lien avec l'Éducation nationale, elle favorisait une pratique par essence démocratique, vecteur d'une démocratisation culturelle appelée de ses vœux par André Malraux et ses successeurs depuis la création du ministère de la Culture, en 1959. Ce mode de fonctionnement a permis à des enfants de bénéficier d'un premier contact avec les arts vivants. C'est en ce sens que très longtemps, programmateurs et enseignants s'attachaient à former, selon l'expression de l'époque, le « spectateur de demain ». Seuls quelques temps festivaliers précurseurs proposaient des séances aux familles.

Un basculement a commencé à s'opérer au début des années 1990. Sans remettre en cause pour autant la programmation en temps scolaire, les programmateurs pour le jeune public, du moins les plus convaincus, conscients à la fois de la qualité des propositions artistiques et du fait qu'elles étaient largement méconnues, se sont donné comme enjeu de croiser la réalité de ces œuvres à celle des familles. Une demande sociale réelle qui ne demandait qu'à s'exprimer dès lors qu'une première proposition était faite aux familles. La programmation en séance familiale est alors apparue comme une nécessité, avec des exigences de qualité, peut-être réévaluées. Le spectacle n'était plus

proposé pour une tranche d'âge en particulier (par exemple, « les enfants de 3 à 6 ans »), mais pour tous à partir d'un certain âge (par exemple, « à partir de 3 ans »). Dès lors, on ne parlerait plus de spectacle « pour enfants » mais de spectacle « pour les familles ». C'est la voie suivie par deux initiatives : à Reims, le festival « Méli'môme » compte 60 % de séances familiales dans sa programmation tandis que le festival nantais « Petits et Grands » a fait le choix de proposer la quasi totalité de ses représentations aux familles. Une étude sociologique exploratoire a été menée dans le cadre de ces deux événements ainsi qu'en milieu rural à Questembert (Morbihan), avec le soutien de la Cnaf. Elle comporte trois volets : la fréquentation du spectacle pour la petite enfance (volet quantitatif), la sortie au spectacle en famille (volet qualitatif), l'impact du spectacle vivant jeune public sur l'enfant spectateur (volet réalisé *a posteriori* auprès des jeunes de 16 à 29 ans). Ce travail montre l'attachement indéniable des familles pour la fréquentation du spectacle avec leurs enfants ⁽¹⁾.

Un temps de partage

Le temps du spectacle dans la société occidentale contemporaine est un temps très particulier. Dans un univers où les écrans sont omniprésents et multiples au sein d'une famille (télévision, ordinateur, smartphone, tablette...), les temps de partage, même devant un écran, sont extrêmement rares. Le spectacle vivant offre la

possibilité à toute une famille, les parents, voire les grands-parents, accompagnés de leurs enfants de vivre un temps commun. Le moment du spectacle est un temps de partage qui ouvre sur un dialogue autour de formes artistiques, du texte, de la sortie..., qui contribue à l'élaboration d'une mémoire familiale commune. Il est aussi un temps privilégié au sein d'une fratrie, offrant un espace où les personnalités se révèlent dans les émotions et les avis exprimés.

De plus, le regard que l'adulte porte sur l'enfant peut changer à l'issue des premiers spectacles. La mère d'un enfant de 13 mois témoigne : « J'ai été bluffée. Il est resté assis toute la durée du spectacle, la bouche ouverte tellement il était captivé !!! » Le parent découvre souvent son enfant sous un autre jour, avec une capacité de concentration, une sensibilité, une analyse et une compréhension que, souvent, il ne lui connaissait pas. Enfin, le temps du spectacle ne se limite pas à celui de la représentation. Il se prépare et s'anticipe, donnant lieu à la transmission des parents aux enfants des codes de socialisation propre à un lieu public, en l'occurrence un théâtre, et se prolonge à l'issue de la séance à travers le dialogue, les souvenirs et parfois des outils ⁽²⁾ que fournissent certaines structures. La présence des pères, encore absents de ces temps familiaux au début des années 1990, s'est aujourd'hui généralisée, leur donnant leur place dans le dialogue intra-familial.

Les familles ne s'y trompent pas. Les messages qu'ils adressent aux programmeurs en témoignent. Ainsi, à Reims, un père qui a pendant plusieurs années accompagné son fils aux spectacles de Méli'môme déclare que ce festival « l'entraîne ailleurs, là où le papa seul ne saurait le conduire, dans un petit tour du monde de l'art vivant, un cosmopolitisme qui fait grandir, développe son imaginaire, fait naître des émotions jusqu'alors ignorées, affûte

ses sens, agrandit le cœur ». Ailleurs, à Questembert, une maman estime, à la sortie d'un spectacle : « Peut-être que demain d'autres souvenirs, images viendront avec des mots... Peut-être... Mais est-ce si important ? L'essentiel c'est l'intensité d'un "bon vécu" ! ».

Constructions personnelles et familiales

Les programmations familiales ne doivent rien au hasard. La fréquentation du spectacle aide l'enfant à développer sa personnalité, à se positionner (au sein d'une fratrie, au sein de l'école...), à construire son rapport au monde. « L'art, c'est aussi un partage de la pensée et non pas seulement du sensible, explique une mère de famille. C'est au fond cette possibilité de rencontre qui m'intéresse. C'est permettre à mes enfants de penser, de créer, d'appréhender le monde dans lequel ils grandissent ». On sait aussi que ce rapport à la fiction, à une fiction bien vivante, représentée devant soi par des acteurs, offre une ouverture sans égale sur l'imaginaire. À l'opposé du caractère figé et imposé des images sur les écrans, le spectacle vivant montre le plus souvent que d'autres possibles s'offrent à nous et que le monde ne recèle pas « une » vérité. Il est porteur d'une autonomie car le spectateur y est actif, engagé et non passif comme il peut l'être devant un écran de télévision.

Par ailleurs, les programmations familiales de spectacles permettent aux auteurs de travailler sur des questionnements, que l'on sait nombreux chez les enfants, susceptibles d'être partagés en famille. Le répertoire de théâtre pour le jeune public est très riche ⁽³⁾, tandis que les spectacles proposés aux plus grands sont construits autour de textes forts, portés par des auteurs qui écrivent indifféremment pour les enfants et les adultes. Des auteurs tels que Philippe Dorin, Karin Serres, Sylvain Levey et bien d'autres témoignent de cette recherche artistique. Ainsi

avec *Vipérine* (4), qui portait sur la place de l'enfant qui reste après la disparition tragique de l'aînée dans une fratrie, ou encore *La mer en pointillés* (5), qui met en scène la situation de celui qui est sans-papier et ne maîtrise pas la langue du pays dans lequel il arrive. À Reims et à Nantes, les deux festivals offrent la possibilité aux auteurs d'aller chez l'habitant et de partager leurs textes avec les enfants et leurs parents, les rapprochant encore plus de leur public.

Tout ceci ne doit pas non plus faire oublier que le moment du spectacle est un moment jouissif, un moment de bonheur partagé. L'auteur Fabrice Melquiot (6) explique que l'on peut « parler de tout » lorsque l'on s'adresse à un enfant, « à condition de donner de l'espoir », d'ouvrir vers un demain. Cet auteur de renom, joué sur les plus grandes scènes, définit ainsi son adresse à l'enfant : « Le théâtre que j'écris essaie de vous dire que vous êtes des spectateurs d'aujourd'hui, des spectateurs à part entière, des lecteurs à part entière. Vous êtes entiers. Le théâtre vous prend pour de petites personnes bien entières. Vous avez vos doutes, vos peurs, vos désirs. Vous avez déjà des amis, des parents, avec qui parler de tout ça. Disons que le théâtre est parfois l'endroit où l'on parle de tout ça avec soi-même, ou avec le rêve auquel on assiste ».

Il ne faudrait pas ignorer la prise de risque inhérente à ce type de programmation. Certains spectacles traitant de sujets graves suscitent des réactions négatives de la part de parents, qui sont souvent liées à une projection fantasmée du monde de l'enfance et de l'imaginaire enfantin. Or, les artistes, à l'instar des psychologues, savent que l'enfance n'est pas un univers dont sont exclues les « grandes » questions propres à tout être humain (la mort, l'angoisse de la séparation, la crainte d'être incompris...). L'artiste Céline Schnepf, de la compagnie Un

château en Espagne, qui a mis en scène une adaptation/prolongation du *Petit Poucet* avec *Au fond du bois dormant*, a dû faire face à ce type de réactions et s'interroge : « Mais l'histoire du *Petit Poucet* est-elle, à l'origine, une histoire drôle et souriante ? ».

Accès au symbolisme et place de l'accompagnant

« Emmener un enfant au spectacle, c'est comme lui ouvrir une malle aux trésors remplie de signifiants, d'images, de mouvements, de lumières et de sons qui vont résonner pour chaque enfant de manière très singulière. Il s'agit du mystère de la rencontre avec l'artiste dont je parle, par le truchement du spectacle vivant, explique Cécile Elmehdi, psychologue clinicienne, à Saint-Nazaire. Il arrive même que le spectacle laisse apparaître une part invisible de l'enfant qu'il ne connaissait pas lui-même et qui va sortir de l'ombre grâce au spectacle. Sur le plateau, ça fait croire que "c'est pour de faux" mais il y a une part de vérité, d'humanité qui se dit dans le spectacle ; nos désirs de voler comme des oiseaux, notre peur du noir, nos rêves de toute puissance, nos rivalités infantiles... Finalement, l'enfant ne sera peut-être plus tout à fait pareil après qu'avant. C'est cela une rencontre, et cela peut l'aider à symboliser une part de ce qu'il ressent à l'intérieur de lui » (7).

La place donnée au parent accompagnateur, notamment pour les tout-petits, est pour elle centrale : « Aller au spectacle, c'est regarder ensemble. Les enfants sont accompagnés et l'accompagnateur tient une place essentielle parce qu'il va aborder par du familier l'avancée de l'enfant vers cette aventure étrange ».

Tous spectateurs

On ne dira jamais assez combien la fréquentation du spectacle en famille peut modifier les rapports entre parents et enfants ainsi qu'entre

frères et sœurs, en facilitant le dialogue et les échanges au sein de la famille, voire en favorisant une véritable complicité. Le regard de l'autre change. Les pratiques familiales aussi, car loin de s'adresser aux seuls enfants, le spectacle, dans son écriture, dans sa forme, dans l'adresse au public, s'adresse bien à tous, enfants et parents, tous spectateurs, tous au même niveau face à cette fiction. Une professionnelle de l'enfance, responsable de crèche, témoigne ainsi de sa propre expérience après un stage autour de la petite enfance pendant Méli'môme : « *Au départ, je me sentais complètement hermétique sur certaines propositions, cherchant à mettre du sens à tout prix. (...) J'ai joué le jeu, je me suis laissée aller. Et puis la présence et la réaction des enfants me montraient que tout cela avait bien un sens pour eux. (...) Le soir même j'entrepris de lire à mes enfants une histoire qu'ils adorent. Jusqu'à ce soir-là, je n'avais pas compris pourquoi ils aimaient autant ces histoires. Et là j'ai compris : quel plaisir de laisser aller l'imaginaire, la dérision, le non sens. Laisser place au désordre. Tout simplement ne pas chercher à comprendre pourquoi, mais à le vivre tout simplement* ».

Enfin, souvent lors de ces représentations familiales, le parent découvre aussi, ou retrouve, une pratique de spectateur. Il est peut-être venu « pour son enfant » et se laisse emporter par les émotions. Il renoue parfois avec une pratique de spectateur, abandonnée lors de l'entrée dans la vie active ou à l'arrivée du premier enfant ou bien ignorée dans les milieux les plus modestes qui vivent ici une expérience de socialisation nouvelle. Ici aussi, auprès des plus grands, les programmations familiales produisent avant tout du sens, créent du désir mais aussi du lien social.

Notes

1 – *Spectateurs d'aujourd'hui. Les publics des festivals jeune public*, par Manon Pasquier, préface de Sylvie Octobre, Observatoire de la jeunesse et des politiques pour la jeunesse, Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire (INJEP), avril 2013.

2 – Ainsi le « Carnet de mémoire » édité par le festival Méli'môme à Reims ou la carte « J'écris aux artistes » du festival Petits et Grands à Nantes.

3 – On lira à ce propos deux ouvrages sur le répertoire de théâtre contemporain pour la jeunesse : *À la découverte de cent et une pièces* (2006) et *Vers un théâtre contagieux* (2012), de Maria Bernanoce, parus aux Éditions théâtrales.

4 – *Vipérine*, de Pascal Brullemans, Lansman éditeur, 2012. Spectacle mis en scène par Nini Bellanger, Compagnie Projet Mû,

5 – *La mer en pointillés*, spectacle mis en scène par Serge Boulter, Compagnie Bouffou Théâtre, qui a reçu le Molière du meilleur spectacle jeune public 2007.

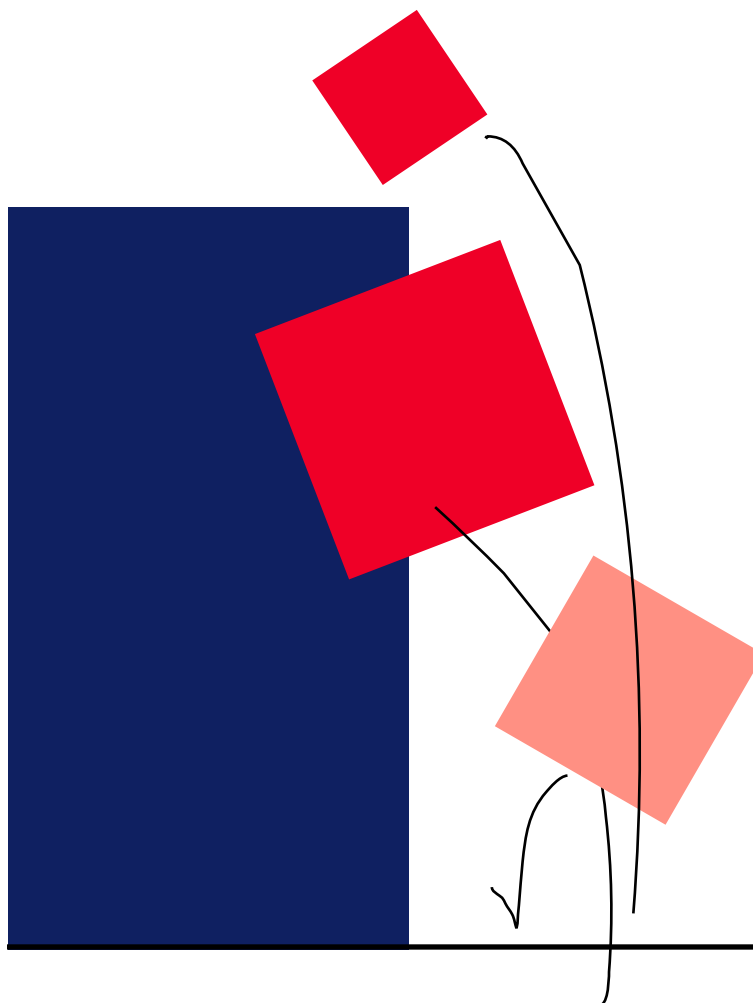
6 – Auteur, notamment, de *Bouli Miro, Bouli Miro redouble, Wanted Petula*.

7 – Article publié dans *Le Piccolo*, juin 2013.

Manifeste

pour une politique artistique
et culturelle du spectacle vivant
en direction de la jeunesse

**40 propositions
pour le jeune public**



FortEs de décennies d'inventions, d'expériences, de réussites artistiques et éducatives qui s'inscrivent dans la voie d'une authentique démocratisation culturelle du spectacle vivant, nous, artistes, professionnellEs de sa création, de sa diffusion et de l'éducation artistique, éducateurs-trices, parents..., constatons que l'absence prolongée d'une politique publique affirmée et pérenne en leur faveur pénalise les publics d'enfants et de jeunes.

Alors que ces publics sont des acteurs à part entière de la vie artistique et culturelle, l'attention portée à la place des jeunes spectateurs-trices et le respect du statut de l'enfant ou de l'adolescentE dans notre société sont encore insuffisants. Enfants et jeunes sont trop souvent considérés comme de simples consommateurs livrés aux industries culturelles, au risque d'une standardisation, d'un formatage des imaginaires et d'une privation de tout accès au symbolique et aux émotions artistiques.

Pourtant, l'effet émancipateur de l'accès à l'art, à la culture, et plus singulièrement au théâtre et aux autres arts de la scène, tout comme le droit à la culture, sont aujourd'hui unanimement reconnus, préconisés dans la plupart des pays européens et inscrits par l'Unesco dans la Convention Internationale des Droits de l'Enfant. Seul un réel projet de service public, dédié aux jeunes spectateurs-trices reconnuEs comme citoyenNEs d'aujourd'hui, garantira l'égalité d'accès à l'art pour tous et pour toutes, de la petite enfance à l'âge adulte, sur l'ensemble du territoire.

C'est pourquoi, en partageant les mêmes inquiétudes que l'ensemble des acteurs et actrices de la culture, les professionnellEs travaillant pour les publics d'enfants et de jeunes revendiquent auprès du Ministère de la Culture et de tous les pouvoirs publics, la définition et la mise en œuvre concertées, dans l'intérêt des enfants et des jeunes, d'une véritable politique de service public, ambitieuse et novatrice, située à hauteur de ces enjeux et adaptée aux exigences spécifiques du spectacle vivant.



Une dynamique fragile, tel est le nom de l'étude¹ réalisée par *Scène(s) d'Enfance et d'Ailleurs* entre 2006 et 2009. Cette photographie des conditions de production et de diffusion des spectacles adressés au jeune public en France a permis d'objectiver une vision jusque-là intuitive du spectacle vivant contemporain en direction du jeune public, et d'inscrire cette réalité au cœur de l'espace public.

Une dynamique qui a pris naissance dans le renouveau du théâtre, les pédagogies nouvelles et la mise en œuvre de la décentralisation. Si ces valeurs fondatrices sont toujours partagées, elles sont régulièrement mises à mal par les changements politiques entraînant leur précarité croissante.

exigence

Une dynamique de création exigeante, audacieuse, téméraire, foisonnante, aux formes artistiques multidisciplinaires, dégagée du tout-pédagogique et attentive au public auquel elle s'adresse. Celle qui permet la rencontre de l'enfant, de l'adolescentE et de l'adulte avec l'art vivant, celle qui ouvre à la **LIBERTÉ**.

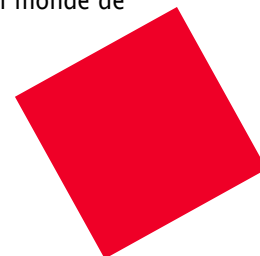
démocratie


Une dynamique portée par ceux et celles qui agissent pour que touTEs les enfants et les adolescentEs, en France ou à l'étranger, accèdent au spectacle vivant, quelle que soit leur situation sociale, familiale, physique et quel que soit leur territoire géographique. Celle qui lutte contre le désert culturel et fonde la démocratie en promouvant des parcours d'**ÉGALITÉ**.

vivre-ensemble

Une dynamique où le vivre-ensemble est une réalité dont la conquête est perpétuellement remise en jeu, portée par celles et ceux qui rêvent d'un monde de **FRATERNITÉ**.

1. *Photographie d'une dynamique fragile*. Etude sur les conditions de production et de diffusion des spectacles adressés au jeune public en France. Saison 2006 / 2008. Publication Les études - Bureau de l'observatoire du spectacle vivant. Ministère de la Culture et de la Communication / DMDTS Mai 2009. <http://www.scenesdenfance.com/etude>





Les mots nés des chantiers en témoignent :
échange, partage, mise en commun ou
en réseau, mutualisation, coopération,
croisement, implication, compagnonnage...

Des mots comme des outils pour bâtir, en
réponse aux enjeux éducatifs et sociaux, des
projets artistiques et culturels qui, malgré
l'inégalité des conditions de réception des
œuvres, rassembleront enfants et adultes
pour le partage du sensible et le plaisir du
temps suspendu.

échange

Magie du « theatron », « le lieu où l'on voit »,
magie du théâtre et de ses arts frères qui
aident à découvrir le monde.

partage

mise en
commun

compagnonnage...

mutualisation

coopération

croisement

implication

Ce manifeste s'adresse à touTEs
celles et ceux qui peuvent œuvrer pour
l'accès des enfants et adolescentEs à
une création artistique exigeante et
multiple, à sa connaissance et à son
accompagnement.

Ce manifeste concerne touTEs les
acteurs-trices de la vie politique, les
représentantEs éluEs des collectivités
territoriales et locales, la représentation
nationale, les tutelles, le mouvement
associatif citoyen, l'école, la famille.

Ce manifeste associe touTEs les
artistes, technicienNEs, opérateurs-
opératrices, formateurs-formatrices,
personnels éducatifs, personnels
administratifs, chercheurs-chercheuses,
élèves qui créent, transmettent et
reçoivent des œuvres artistiques
vivantes.

création

Issues de cette concertation nationale, les **40 propositions** qui suivent reposent sur **3 principes** fondamentaux: **création, diffusion et transmission**. Elles sont animées d'une volonté de redéfinir le sens et la place de nos actions et métiers dans la société.

diffusion

Il est urgent d'instaurer partout les possibilités d'une vraie création artistique dédiée aux jeunes publics, de dessiner conjointement des cadres exemplaires de diffusion de cette création vers tous les publics et d'associer les partenaires concernés par cette rencontre entre l'art et la jeunesse.

Aussi il est urgent :

- De **soutenir** la création jeune public dans la pluralité de ses formes, de ses langages, de ses publics et de ses territoires, à parité avec la création pour adultes.
- De **faire circuler** partout cette création vivante et son répertoire, dans un projet politique de service public.
- D'**enrichir** les politiques de médiation et les dispositifs d'accompagnement des publics, dans le cadre d'un vaste projet d'éducation artistique.
- D'**inscrire** les questions du rapport de l'enfant et de l'adulte avec l'art dans toutes les formations professionnelles de la culture et de l'éducation.
- De **donner** au secteur jeune public des structures pérennes et des moyens nouveaux afin d'assurer sa visibilité et d'accroître sa dynamique.

I À parité avec la création pour adultes, soutenons la création jeune public dans la pluralité de ses formes, de ses langages, de ses publics et de ses territoires.

1- Ancrons toute la création en direction des enfants et des jeunes sur l'ensemble des territoires de notre pays, pour toutes ses disciplines et pour tous les âges, dans des cadres favorables et pérennes.

2- Dans toutes les instances existantes sur le plan national, régional, départemental, local, (comités d'expertEs, services culturels, commissions culture...), mettons en place des moyens de repérage, de soutien et d'accompagnement des artistes engagés qui portent des projets forts et sincères en direction des publics jeunes.

3- Dans chaque région, créons un pôle de soutien à la production de spectacles vivants jeune public, afin de soutenir toutes formes de création, petites et grandes, de toutes les disciplines, d'artistes confirmés et émergents. Relions ces pôles à d'autres territoires (régionaux et internationaux) afin de multiplier ouvertures et croisements artistiques.

4- Encourageons les résidences dans tous les lieux d'accueil (théâtres, festivals, établissements scolaires, lieux hospitaliers, salles municipales, espaces publics...) et les dispositifs à travers lesquels les structures pourront s'impliquer dans le soutien à la création artistique jeune public. Facilitons le contact des jeunes publics avec la création sur leur propre territoire.

5- Grâce à ces résidences, multiplions les espaces-temps de rencontres, d'expérimentation, de maturation et de réflexion artistiques, afin de doter la création pour le jeune public de bases saines, solides et pérennes qui renforceront sa relation avec le public auquel elle est destinée.

6- Encourageons les rencontres artistiques entre artistes français et internationaux afin de développer la richesse, l'ouverture et l'inventivité de notre création jeune public. Donnons les moyens aux compagnies, structures, associations, lieux ressources de s'investir dans ce sens.

7- Considérons le potentiel artistique de la création jeune public à s'adresser au plus large public possible d'enfants et d'adultes de toutes origines sociales et culturelles, dès l'écriture et la conception des spectacles. Encourageons les partenariats et moyens en production favorables à un rayonnement international, ainsi que les coproductions européennes et internationales. Développons des moyens humains et techniques pour penser l'accessibilité des œuvres françaises en tournée internationale.



II.

Dans un réel esprit de service public, faisons circuler partout cette création vivante et son répertoire.

8- Donnons une **vraie place** aux spectacles en direction des enfants et des jeunes, sur l'ensemble de nos **territoires** géographiques (de métropole et d'outre mer, urbains, périurbains, ruraux, zones sensibles ou quartiers résidentiels).

9- Soutenons largement la **pluralité** des structures de création et de diffusion qui accueillent des spectacles jeune public, qu'il s'agisse de lieux labellisés, de réseaux de petites et moyennes salles, de coopératives de programmation ou de festivals, sans oublier les lieux non spécialisés pouvant parfois accueillir ces spectacles.

10- Encourageons le développement de **partenariats** et de réseaux entre tous les lieux : partenariats transversaux en fonction de compétences artistiques, sociologiques, partenariats verticaux entre des structures de différentes ampleurs, partenariats financiers de lieux ou associations regroupés en coopérative de moyens.

11- Créons et attribuons des **aides** spécifiques favorisant les tournées en milieu rural et les séries de représentations dans les communautés de communes, afin d'irriguer profondément chaque territoire.

12- Offrons aux spectacles jeune public les mêmes moyens d'accompagnement qu'aux spectacles pour adultes en vue d'une diffusion internationale, parce qu'ils contribuent, eux aussi, au rayonnement de la culture française en Europe et dans le monde. Favorisons les **réseaux** professionnels jeune public européens et internationaux.

13- Faisons connaître la **pertinence** artistique de la création jeune public à l'ensemble de la profession et au grand public, qui la qualifient souvent de genre mineur, afin qu'ils et elles en aient une image plus juste et positive, et qu'ils et elles y trouvent eux un plaisir de spectateur. Forgeons les outils de ressource et d'information qui leur permettront d'identifier les lieux de diffusion de spectacles révélateurs de l'**exigence** de cette création.

14- Encourageons l'équilibre et la **diversité** des programmations jeune public afin de mettre en lumière toute la richesse de cette création, la diversité de ses disciplines, de ses esthétiques, de ses formes et langages (des plus traditionnels aux plus innovants). Des programmations qui reflètent aussi notre société en termes de genres et de représentations sociales.

15- Encourageons les structures labellisées à soutenir la **diffusion** des compagnies jeune public de leur région (notamment émergentes), dans leur théâtre mais aussi hors les murs, seules ou en collaboration avec d'autres partenaires.

16- Rédigeons une charte du jeune public qui **engage** les lieux de programmation à consacrer aux spectacles de ce secteur les mêmes moyens techniques, logistiques et de communication qu'aux spectacles adultes.

III.

Enrichissons les politiques de médiation et les dispositifs d'accompagnement des publics.

17- Rendons la création de spectacles vivants jeune public **accessible** à touTEs, quels que soient leurs milieux sociaux, économiques, culturels, leurs validités ou leurs handicaps...

18- Prenons l'**enfant** ou l'**adolescentE** spectateur-trice réellement en compte, en tant que spectateur-trice d'aujourd'hui, porteur-se d'émotions et de jugements propres, dont la particularité contribue à la richesse du public contemporain.

19- Conduisons les enfants et les adolescentEs vers une pratique **autonome** de fréquentation des spectacles vivants, en développant pour eux-elles des parcours favorisant la richesse de la découverte de formes multiples, la connaissance du répertoire et des œuvres contemporaines, et la pratique artistique qui ne peut se faire qu'en lien avec l'approche des œuvres.

20- Donnons aux enfants et aux adolescentEs leur **vraie place** de spectateurs-trices en les considérant socialement avec leurs établissements scolaires mais aussi avec leurs accompagnantEs périscolaires ou sociaux, et leurs familles et adultes de référence dans le cadre de représentations tout public.

21- Introduisons l'approche active des œuvres du répertoire dans les programmes scolaires, notamment les **textes** contemporains, notamment ceux écrits par des auteurs-autrices vivantEs. Valorisons ce répertoire soutenu par la production éditoriale indispensable à la vie des œuvres.

22- **Relions** les pratiques artistiques des jeunes à celles des professionnellEs, mettons en œuvre des réalisations communes ambitieuses, affirmons leur place dans les programmations.

23- Encourageons les **partenariats** tripartites écoles ou structures sociales - artistes - structures culturelles, sur le terrain, réfléchis en amont et accompagnés par une concertation croisée des ministères et tutelles concernés.

24- En parcours scolaire, faisons **circuler** le jeune public dans une vraie diversité de structures, tant sur le plan de l'importance des moyens, de la taille des lieux, du style de programmation que de la distance. Développons les liens entre apprentissage artistique et **découverte** des œuvres.



IV

Inscrivons les questions du rapport entre l'adulte, l'enfant et l'art dans toutes les formations professionnelles du théâtre, du spectacle, de la culture et de l'éducation.

25- Introduisons un volet « jeune public » **obligatoire**, adapté à chaque cursus de formation initiale, dans toutes les écoles d'arts de la scène et techniques du théâtre, conservatoires, instituts et universités. Favorisons l'émergence des jeunes compagnies en les accompagnant dans leur **désir** de s'adresser aussi aux enfants.

26- Formons les artistes, les technicienNEs et les administratifs-tives à **intervenir** auprès d'enfants et de jeunes, en milieu scolaire, en centres sociaux, en centres de loisirs, en maisons des jeunes et de la culture. Reconnaissons statutairement ces interventions professionnelles dans le décompte des heures d'intermittentEs du spectacle et dans le calcul des revenus d'auteurs-autrices.

27- Introduisons un volet « jeune public » obligatoire dans la **formation** de toutEs les enseignantEs, afin de leur donner le goût du spectacle vivant et les former à accompagner enfants et adolescentEs dans leur rencontre et leur rapport à l'art. Intensifions les formations initiales et continues pour toutEs les professionnelLEs qui peuvent participer à cette **transmission** (éducateurs-trices, bibliothécaires, personnels petite enfance,...).

28- Dès leur cursus initial, puis en formation continue, formons aux **spécificités** de ce public jeune, touTEs les prescripteurs-trices et les éluEs dans les secteurs concernés par cette rencontre avec l'art. Puis convions-les régulièrement à toute réunion, colloque, etc., en lien avec les associations professionnelles et les milieux universitaires, afin d'**échanger** expériences, ressentis et projets.

29- Facilitons la « sortie au théâtre » des jeunes spectateurs-trices et de leurs accompagnantEs, assouplissons les contraintes administratives attachées aux sorties, poursuivons une politique tarifaire attractive et continuons à développer les outils d'**accompagnement** des jeunes spectateurs-trices.

30- Travaillons en **réseaux** à toutes les échelles, et appuyons-nous davantage sur des **initiatives** locales et de co-construction (stages, compagnonnages, jumelages, résidences, co-productions...) qui permettent de croiser professions, budgets et missions au service et à la rencontre des publics.





Donnons au secteur jeune public des structures pérennes et des moyens nouveaux afin d'assurer sa visibilité et d'accroître sa dynamique.

31- Réclamons de l'État une **impulsion** nationale et concertée (culture, éducation, affaires sociales, décentralisation, affaires étrangères...) pour tisser les fils de ces collaborations dans des constructions cohérentes et complémentaires.

32- Impliquons toutes les instances, de l'État à la Région, des départements aux intercommunalités et aux municipalités, pour créer les outils concertés de la création, de la diffusion et de **l'éducation artistique** équitablement installés sur tous les territoires.

33- Créons un Observatoire National du spectacle vivant jeune public, qui permettra d'en **actualiser** la connaissance et d'**archiver** ses données concrètes tout en mettant en perspective économiquement, sociologiquement et culturellement la réalité de ce champ professionnel. Via cet Observatoire, commandons des études spécifiques, par secteur artistique, tranche d'âge et/ou toute question fondamentale nécessitant des données chiffrées et à jour.

34- Créons un Centre National du jeune public qui permettra à touTEs l'accès à ces données, organisera la **ressource** en centre documentaire, servira de point de contact essentiel avec les partenaires et professionnELLEs étrangerEs et deviendra un lieu de rencontre et de formation ainsi qu'un point d'ancrage pour les réseaux de toutes tailles et tous genres.

35- Créons ou labellisons des Centres de Ressources régionaux, **relais** du Centre National et lieux potentiellement spécialisés selon leur implantation, en direction d'un âge, d'une partie du champ artistique ou d'une forme spectaculaire précise.

36- Créons un portail numérique du jeune public qui fera **résonner** et **raisonner** les données de l'Observatoire National, qui diffusera en ligne et sans restriction de distance ni de quantité toutes informations de formation et ressources en ligne, venues de tous les endroits, et issues d'**expériences** singulières.

37- Faisons figurer **l'histoire** et **l'actualité** des formes et des forces des arts dédiés aux jeunes publics dans toute anthologie, étude ou analyse traitant de théâtre ou d'autre langage scénique.

38- Évaluons la part des spectacles jeune public dans l'économie globale du spectacle vivant et mettons-la en relation avec les moyens qui lui sont accordés. Dans toute étude statistique dans le champ du théâtre, du spectacle ou des arts scéniques, prenons systématiquement en compte le nombre des artistes et des spectateurs-trices concernéEs par la question des publics jeunes. Soyons **vigilants** à la parité hommes/femmes, notamment dans les postes à responsabilité.

39- Appelons à **une/des Saison/s Jeune Public**, soutenue-s par les pouvoirs publics, à toutes les échelles, et rendons-la-les visible-s dans tous les lieux de culture et d'éducation.

40- Faisons connaître partout ce manifeste et jalonons sa sortie d'événements publics, conférences, colloques et réunions de toutes tailles. Donnons de l'écho à cette large concertation positive et sans précédent des professions de l'art, de la culture et de l'éducation qui travaillent en direction des publics enfants et adolescentEs.

Dès demain, AGISSONS
et proposons :

des expertEs–conseillerEs–
ambassadeurs–ambassadrices
engagéEs

et des créateurs–créatrices,
explorateurs–exploratrices
libres et regardéEs

des compagnonnages
pluridisciplinaires et
intergénérationnels

des pôles qui nous épaulent

des sources et des ressources

une transmission de l'art
via l'art de la transmission

des parcours artistiques
au long cours

l'équité territoriale,
culturelle et sociale

des esprits critiques
et des approches sensibles

un solide maillage des réseaux

le décroisement de la création

des esthétiques en phase
avec les avancées de la recherche
scientifique, sociologique

toute la richesse des langages
scéniques sensibles,
poétiques, politiques

toute la richesse
du champ–chant des langues

pour que le spectacle
en direction du jeune public,
dans toute sa diversité
artistique et professionnelle,

passé d'une dynamique «fragile»
à une dynamique pérenne,
rayonnante et
stimulante.

RAYONNONS!



Ce manifeste de 40 propositions a été rédigé à l'initiative de *Scène(s) d'Enfances et d'ailleurs*, en partenariat avec :

l'Association Nationale de Recherche et d'Action Théâtrale (ANRAT)

l'Association du Théâtre pour l'Enfance et la Jeunesse (ATEJ)

le Festival Mondial des Théâtres de marionnettes de Charleville-Mézières

LAB007, réseau international d'invention, d'expérimentation et de réflexion dans le théâtre contemporain pour la jeunesse

la Ligue de l'Enseignement

la Maison du Geste et de l'Image

l'Office Central de Coopération à l'Ecole (OCCE)
théâtre-enfants.com

le Théâtre de la Marionnette à Paris,

à partir des contributions des 500 participantEs aux 50 chantiers menés en 2011 et 2012 sur l'ensemble du territoire français : professionnelLEs de la culture, artistes, comédienNEs, auteurs-aatrices, metteurEs en scène, traducteurs-traductrices, technicienNEs, directeurs-directrices de lieux de spectacle ou de festivals, enseignantEs, programmateurEs-programmatrices, médiateurEs-médiatrices, étudiantEs, animateurEs-animatrices, chercheurs-chercheuses, libraires..., qu'ils et elles travaillent pour la petite enfance, les enfants ou les adolescentEs.

Qu'ils et elles soient ici remerciés.

Le détail des participantEs et la synthèse de chaque chantier est consultable sur :
www.scenesdenfance.com

Directrice de publication : Geneviève Lefaure,
présidente de *Scène(s) d'Enfances et d'ailleurs*

Comité de rédaction : Dominique Bérody,
Christian Duchange, Geneviève Lefaure,
Karin Serres, Maude Vincent

Graphisme: Ludovic Bronner

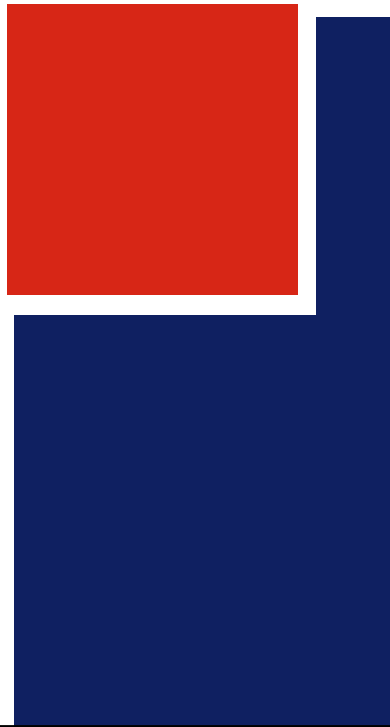
Scène(s) d'Enfances et d'ailleurs
est subventionnée par Ministère de la Culture
et de la Communication

En 2011, un collectif d'associations s'est réuni autour de *Scènes d'Enfance et d'Ailleurs* pour lancer un appel commun à l'écriture collective d'un manifeste en faveur de la création des arts vivants de la scène adressée aux enfants et aux jeunes.

Une profession s'est mise en mouvement, forte du sens de son action et du désir de sa reconnaissance.

A travers une **cinquantaine de chantiers** thématiques menés sur tout le territoire français, plus de **500 professionnellEs** du spectacle vivant pour le jeune public ont débattu ensemble d'enjeux artistiques et esthétiques, de politique d'aménagement culturel du territoire et d'égalité des chances.

Fruit d'une démarche participative sans précédent, le présent manifeste appelle à construire et pérenniser une politique en faveur du jeune public. **Pour passer d'une dynamique "fragile" à une dynamique pérenne, rayonnante et généreuse.**





ASSOCIATION DES LUDOTHÈQUES FRANÇAISES
7, IMPASSE CHARTIÈRE - 75005 PARIS
TÉL. 01 43 26 84 62 FAX. 01 43 26 81 73
courrier@alf-ludotheques.org
www.alf-ludotheques.org

Charte de Qualité des Ludothèques Françaises

PRÉAMBULE

Adoptée par l'assemblée générale du 21 mars 2003, la charte de qualité des ludothèques est désormais un cadre de référence pour toutes les ludothèques françaises.

Tout en précisant l'identité de la structure ludothèque, la charte de qualité des ludothèques est à caractère incitatif. Elle détermine ce vers quoi les ludothèques doivent tendre pour aller vers plus de professionnalisme et plus de qualité, et par conséquent une meilleure reconnaissance.

Attention ! Les différents éléments contenus dans la charte ne sont en aucun cas des normes, avec l'obligation d'application que comporte une norme.

Cette charte de qualité est le résultat de réflexions, de débats et d'écritures menés depuis 1997, dans le réseau des ludothèques, avec la participation de ludothécaires volontaires de 15 régions françaises, à savoir 408 personnes. Le croisement des données recueillies sur chaque région a été ensuite finalisé par une commission de délégués des associations régionales, soit 27 ludothécaires réunis pendant 3 jours en 2002 à La Rochelle.

Expérimentée au Québec autour de la reconnaissance de métiers sociaux nouveaux, la méthodologie employée pour élaborer cette charte de qualité a fait appel à l'analyse de la pratique quotidienne, aux réalités concrètes dans les échanges et a sollicité chaque participant. Toutes les décisions ont été prises par consensus, excepté dans la phase finale où le vote a parfois été nécessaire. Dans le cadre de l'analyse institutionnelle, la technique appelée « du groupe nominal » a été ici adaptée au contexte. Initié et supervisé par Denise Garon, psychopédagogue québécoise, ce travail a été dirigé et animé par Alice Lucot, déléguée nationale de l'ALF.

Le résultat se présente sous la forme de 11 thèmes généraux couvrant toutes les composantes de la ludothèque, avec la déclinaison sous chacun des thèmes de 10 critères objectifs de qualité s'y rapportant.

De même que pour la conception, l'application de cette charte de qualité relève d'un processus dynamique et progressif. Il doit aboutir à une libre appropriation de cet outil par les ludothécaires pour auto-évaluer leur travail, mais aussi pour négocier des moyens vis à vis des pouvoirs publics et des employeurs. La charte de qualité part de l'existant, elle se veut fédérative, ouverte, et en même temps elle a l'ambition d'aller de l'avant.

Construite par les ludothécaires (tout statut, toute fonction et tout grade confondus, bénévoles et salariés ensemble), elle a été pensée en fonction du ludothécaire, de l'utilisateur de la ludothèque et de la structure ludothèque. Elle concerne tous les types de ludothèques et tous les ludothécaires. Elle énonce les critères de qualité à rencontrer et sur certains critères elle précise les aspects à observer.

Cette charte de qualité sera évolutive dans le temps. Une grille d'auto-évaluation, réalisée ultérieurement, y sera jointe. Elle devra énumérer systématiquement les aspects à observer et à mesurer. Elle pourra donner des pistes et des recommandations.

La formulation des principales conditions d'exercice d'une profession est une responsabilité qui revient naturellement à ceux qui vivent quotidiennement au cœur de l'action. C'est pourquoi l'ALF s'est investie dans cette vaste entreprise pendant plusieurs années afin que, pour les ludothèques, ce soit le milieu lui-même qui se donne des critères de qualité.

1 - ETHIQUE ET ROLE D'UNE LUDOTHEQUE

- Avoir le jeu et le jouet au centre de tout projet et de toute action entreprise en ludothèque.
- Promouvoir l'activité ludique et faire partager le plaisir de jouer.
- Favoriser et promouvoir le jeu libre (libre choix du matériel, de son utilisation et de ses partenaires de jeu), savoir être non interventionniste, respecter le jeu et le non-jeu.
- Savoir jouer avec les jeux, les présenter, transmettre les règles et les adapter aux différents publics (âges, handicaps...) et aux différentes situations.
- Etre garant des règles des jeux, de la règle du lieu et être vigilant sur le respect entre joueurs.
- Valoriser le patrimoine ludique en possédant des jeux de différentes époques et de différentes cultures.
- Permettre aux adhérents d'expérimenter une grande diversité de jeux pour favoriser l'esprit critique.
- Préserver le jeu des récupérations pédagogiques, thérapeutiques, commerciales, idéologiques...
- Etre vigilant à maintenir la neutralité du lieu ludothèque.
- S'informer sur les conditions de fabrication des jeux et jouets.

2 - PROJET

de la création de la ludothèque aux actions à plus ou moins long terme

- Faire un diagnostic préalable : étude du milieu et des besoins.
- Définir les objectifs à atteindre (généraux, spécifiques, à court et long terme...) ainsi que les priorités.
- Déterminer les actions à réaliser et établir un échéancier.
- Définir et rechercher les moyens nécessaires (humains, financiers, matériels...). Analyser la faisabilité des actions.
- Rédiger un projet cohérent en adéquation avec le diagnostic et comportant les différentes étapes de réalisation et le budget.
- Savoir présenter et défendre son projet.
- Mener et maîtriser les actions correspondant aux objectifs visés.
- Prévoir des évaluations en cours d'action (à moyen et long terme) pour réajuster si nécessaire.
- Prévoir des temps de concertation avec les différents acteurs responsables du projet ainsi qu'un bilan.
- Réaliser une évaluation quantitative et qualitative.

3 - PARTENARIAT

- Affirmer son identité ludothèque vis à vis des partenaires.
- Participer activement au réseau des ludothèques, développer les échanges et mettre en place des actions communes. Etre affilié au réseau national des ludothèques.
- Identifier les partenaires (institutionnels et associatifs) potentiels sur le secteur géographique d'implantation, connaître leur fonctionnement et leurs missions.
- Se faire connaître auprès de ces partenaires potentiels en entrant en relation avec les diverses institutions et structures de l'environnement de la ludothèque.
- Identifier les différents financeurs possibles, leurs domaines d'intervention et leurs exigences.
- Avoir connaissance des orientations et des choix politiques des collectivités territoriales (communes, départements, régions).
- Connaître l'environnement socioculturel, éducatif et se situer dans la complémentarité.
- Développer des partenariats avec d'autres structures en construisant des projets communs ou en participant à des activités qu'elles mettent en place.
- Etablir des liens, voire des partenariats, avec les professionnels du jeu et du jouet (créateurs, distributeurs, fabricants...).
- Définir la place et les actions de chacun dans le partenariat.

4 - EQUIPE

- Avoir du personnel salarié diplômé.
- Avoir du personnel en nombre suffisant en fonction du projet et des activités.
- Avoir du personnel qualifié dans les domaines d'activités exercées.
- Définir les rôles, les tâches et les responsabilités de chacun.
- Favoriser la complémentarité des compétences et la mixité.
- Adhérer au projet de la ludothèque.
- Créer une dynamique d'équipe et motiver le personnel.
- Participer à des actions de formation continue dans les domaines du jeu, du jouet et des ludothèques.
- Avoir des réunions d'équipe régulières.
- Favoriser la stabilité de l'équipe.

5 - TYPES DE SERVICES OFFERTS

- Prêt gratuit/payant.
- Jeu libre sur place.
- Jeu sur place animé.
- Organisation de manifestations et création d'animations thématiques autour du jeu et du jouet.
- Animation de jeux en extérieur et dans d'autres structures.
- Atelier de fabrication et de création de jeux.
- Documentation, information, conseil concernant le jeu (choix, utilisation, intérêt...).
- Formation sur le jeu, le jouet et l'activité ludique, accueil de stagiaires, de porteurs de projets.
- Ludobus et autres services itinérants.
- Tests de jeux et jouets.

6 - LOCAUX/ESPACES

- Avoir des locaux réservés uniquement à la ludothèque et disposer d'un espace extérieur de jeu.
- Avoir une superficie suffisante en fonction des activités et des publics accueillis.
- Avoir les types de locaux nécessaires pour le fonctionnement de la structure (locaux pour l'accueil du public, locaux techniques, administratifs, sanitaires...).
- Faciliter l'accès de la ludothèque aux publics : proximité des lieux d'habitation, transports en commun, parking...
- Avoir des locaux accessibles à tous (fauteuils roulants, landaus, etc...).
- Avoir des locaux clairs, insonorisés, isolés, aérés...
- Respecter les règles de sécurité et d'hygiène.
- Aménager les espaces ouverts au public en fonction des âges, des types d'activités et des services offerts.
- Avoir du mobilier modulable et fonctionnel, adapté aux différents publics, aux jeux, aux activités.
- Avoir des locaux attrayants (couleurs, éléments décoratifs, esthétique du mobilier, propres, rangés ...).

7 - FONDS DE JEUX/JOUETS

- Avoir une bonne connaissance matérielle, technique, psychologique, pédagogique, historique, culturelle des jeux et jouets et actualiser ses connaissances.
- Avoir du matériel ludique diversifié, en quantité suffisante en fonction des projets, des activités et des publics accueillis.
- Proposer du matériel ludique conforme aux normes de sécurité.
- Avoir des jeux et jouets en bon état, complets, bien conditionnés et propres.
- Préparer la mise en service des jeux et jouets : protection, cotation, inventaire, enregistrement, marquage, apprentissage...
- Utiliser une classification commune aux ludothèques pour analyser le matériel ludique.
- Utiliser une méthode de rangement des jeux et jouets adaptée aux publics (repérage simple et accessibilité).
- Gérer le stock de jeux et jouets de l'achat à la mise hors service (connaissance de l'état du stock, renouvellement régulier...).
- Faire connaître, promouvoir et valoriser tous les éléments du fonds de jeux/jouets.
- Connaître les différents réseaux de fabrication, d'édition, de distribution du matériel ludique et les auteurs de jeux.

8 - FONCTIONNEMENT

- Avoir un règlement intérieur.
- Avoir des jours et heures d'ouverture réguliers adaptés aux publics visés et aux projets.
- Etablir un emploi du temps : ouverture aux publics, accueil des collectivités, interventions extérieures, manifestations, rangement, entretien...
- Avoir des tarifs (adhésion, prêt) accessibles à tous.
- Avoir des temps spécifiques et suffisants pour la sélection, la découverte, l'apprentissage, la préparation et la gestion du matériel ludique, l'aménagement des lieux...
- Avoir une gestion rigoureuse et statistique de la fréquentation des publics, des prêts, des adhésions...
- Avoir une adéquation entre projets et budgets et réaliser un rapport annuel d'activités.
- Avoir connaissance de la législation en vigueur (locaux, publics, activités...).
- Assurer ou participer à la gestion administrative et financière de la structure ainsi qu'à la gestion du personnel.
- Etre équipé de matériel informatique permettant une bonne gestion de la structure.

9 - PUBLIC(S)

- Accueillir les différents publics sans discrimination d'âges, de cultures, de handicaps...
- Favoriser les rencontres et les échanges entre ces publics.
- Etre à l'écoute des attentes des différents publics et savoir s'adapter à leurs demandes.
- Avoir des connaissances sur le développement de l'enfant, la psychologie de la personne, les particularités des publics spécifiques.
- Respecter le rythme et les compétences des publics dans leur appropriation du jeu.
- Responsabiliser le public dans l'utilisation du jeu et du lieu.
- Permettre aux joueurs le partage des connaissances et des savoir-faire concernant les jeux.
- Favoriser la relation parents/enfants par la pratique du jeu.
- Aller à la rencontre de nouveaux publics.
- Favoriser l'implication des adhérents dans la vie de la ludothèque.

10 - ACCUEIL

- Avoir une personne disponible pour l'accueil.
- Avoir un point d'accueil identifié et aménagé pour l'accueil.
- Etre disponible et avoir une attitude accueillante.
- Présenter les règles de vie et le fonctionnement de la ludothèque.
- Avoir une bonne connaissance du public pour personnaliser l'accueil.
- Aménager l'espace, sélectionner et préparer les jeux en fonction des publics attendus.
- Etre attentif à ce qui se passe, observer et créer les conditions permettant à chacun de trouver sa place dans le respect des autres.
- Faire preuve de souplesse en s'adaptant au cas par cas tout en faisant respecter le règlement intérieur.
- Savoir écouter sans jugement et rester discret.
- Avoir le souci de rester dans son rôle de ludothécaire et, en fonction des demandes, orienter vers d'autres professionnels.

11 - COMMUNICATION

- Se donner une identification spécifique (nom, logo...).
- Savoir présenter la ludothèque et son fonctionnement.
- Diffuser une plaquette de présentation de la ludothèque et de son fonctionnement.
- Avoir une bonne signalisation permettant de localiser la ludothèque.
- Afficher diverses informations sur le fonctionnement à l'entrée et à l'intérieur de la ludothèque.
- Figurer dans les répertoires accessibles au public sous la dénomination ludothèque et dans les répertoires professionnels. Etre équipé d'outils de communication (téléphone, fax, internet...).
- Entretenir des relations régulières avec les médias, les financeurs et les partenaires.
- Organiser des manifestations ouvertes à tous et participer aux événements de la vie locale dans le but de promouvoir la ludothèque.
- Informer des manifestations par des supports particuliers tels que affiches, tracts....
- Archiver et mettre à disposition la mémoire des événements de la vie de la ludothèque (articles de presse, photos...).



ASSOCIATION DES LUDOTHÈQUES FRANÇAISES
7, IMPASSE CHARTIÈRE - 75005 PARIS
TÉL. 01 43 26 84 62 FAX. 01 43 26 81 73
courrier@alf-ludotheques.org
www.alf-ludotheques.org



PROJET POLITIQUE DE L'ALF (ASSOCIATION DES LUDOTHEQUES FRANÇAISES)

Sommaire

Préambule	p. 2
1. L'ALF, un mouvement d'éducation populaire	p. 3
2. Démocratie interne de l'ALF	p. 5
3. Intentions-effets :	p. 6
3.1 Intentions-effets concernant les ludothèques	p. 6
3.2 Intentions-effets concernant les ludothécaires	p. 7
3.3 Intentions-effets concernant le réseau ALF	p. 8
3.4 Intentions-effets concernant le public des ludothèques	p. 9



Préambule

Il convient de préciser les principales modalités et articulations qui ont gouvernées les conditions de réalisation et de rédaction de ce document.

Pour s'affirmer d'éducation populaire (cf. 1.), partant du principe qu'il n'existe pas de définition unique de ce mouvement, il nous a fallu la définir et nous définir nous-mêmes.

Nous, l'ALF, en passant par le ludothécaire, la ludothèque et ses publics.

L'éducation populaire, avec ses composantes et ce en quoi nous affirmons nous y inscrire.

Nous nous sommes donc appuyés sur les actions portées par les ludothèques à travers leur définition du jeu et son inscription dans une démarche d'éducation populaire qui vise à :

- *permettre à chacun-e de prendre conscience de sa situation,*
- *s'inscrire dans une démarche de transformation sociale.*

Afin de rester cohérent dans la démarche, il nous a fallu également repenser notre démocratie interne (cf. 2.) en lien avec ces principes et articuler cela avec les intentions et effets escomptés.

Aussi, concernant les intentions et les effets (cf. 3.), il s'agit de ce que nous définissons comme intentions (ce que l'on doit faire), pouvoirs (ce qu'il faut mettre en œuvre pour cela), et effets attendus. Concernant les usagers des ludothèques (cf. 3.4), il n'y a que des effets (car ce n'est pas l'ALF qui préconise ce qu'ils ont à faire ou à mettre en œuvre).

Pour l'ALF, le groupe des rédacteurs
(membres du conseil d'administration et ludothécaires du réseau).



1. L'ALF, un mouvement d'éducation populaire

L'ALF est l'association nationale qui fédère, représente et accompagne les ludothèques françaises,

Les ludothèques ont pour mission de donner à jouer, d'accompagner les mises en jeu, et de diffuser la culture ludique.

Le fait de jouer présuppose une action libre, gratuite, fictive, réglée et incertaine. Par libre, nous entendons une action reposant sur les décisions des joueurs, leur choix de jouer, leur choix d'actions dans le jeu ; par gratuite, une action pour laquelle il n'y a pas d'attentes de résultat, on joue pour jouer ; par fictive, une action au second degré, en dehors de la réalité ; par réglée, une action qui se déroule selon des règles existantes ou se construisant au fil du jeu ; par incertaine, une action dont l'issue ne peut être déterminée par avance.

Nous pensons que l'action de jouer, d'observer ou d'accompagner un jeu déclenche une mise en mouvement physique et mentale, qui peut provoquer du plaisir, des évolutions personnelles, renforcer des apprentissages, faire vivre ou libérer des émotions dans le fictif permettant de mieux les gérer dans la réalité... Nous nommons ces potentialités les "effets induits". Nous affirmons que les ludothèques, par leur démarche construite autour de ces effets induits et de la liberté des joueurs, sont des structures profondément ancrées dans l'éducation populaire.

En adhérant à l'ALF, nous nous reconnaissons dans la définition d'éducation populaire énoncée ci-dessous, et affirmons notre volonté de les mettre en œuvre tant dans la conduite de nos actions, que dans la gouvernance de notre association (horizontale, démocratique et participative).

Notre définition de l'éducation populaire :

“Si par votre action, vous permettez une éducation complémentaire à celle qui est dispensée dans le cadre des structures traditionnelles ou institutionnelles ;

Si par votre action, vous permettez une éducation de chacun-e pour chacun-e qui permette à chacun-e de prendre conscience de sa situation ;

Si par votre action, vous permettez l'accès à différentes formes de culture, (qu'elles soient ludiques, scientifiques, techniques, artistiques), quelle que soit la place qui leur est donnée dans les hiérarchies sociétales, symboliques, ou institutionnelles ;

Si par votre action, vous accompagnez l'émancipation des personnes en développant un pouvoir d'agir qui permette à chacun de prendre sa place de citoyen-ne, et de s'inscrire dans une démarche de transformation sociale ;

Alors votre action s'inscrit probablement dans les valeurs de l'éducation populaire !”

Association des Ludothèques Françaises

■ 180 bis rue de Grenelle – 75007 PARIS ■ Tél. : 01.43.26.84.62 ■

■ <http://www.alf-ludotheques.org> ■ e-mail : courrier@alf-ludotheques.org ■

■ n° Siret : 37 762 980 300 067 ■ Code APE : 9499 Z ■

Notre action permet une éducation complémentaire à celle dispensée dans le cadre des structures traditionnelles ou institutionnelles parce que :

- les ludothèques sont des espaces permettant une découverte du jeu pour lui-même, dans toute sa diversité, avec des ludothécaires en capacité de les mettre en espace et d'en démontrer les multiples intérêts ;
- les ludothèques accueillant potentiellement tous les publics, des personnes très diverses entrent en relation.

Et parce que l'ALF œuvre à la formation, à la professionnalisation des ludothécaires et plus largement des équipes travaillant en ludothèques et des gestionnaires de structures.

Notre action permet une éducation de chacun-e pour chacun-e qui permette à chacun-e de prendre conscience de sa situation parce que :

- au sein des ludothèques nous n'avons pas pour objectif de produire un effet identique ou prédéterminé sur toutes et tous, mais de créer les conditions permettant à chacun-e de faire ses propres expériences et de trouver matière à se nourrir au contact des autres ;
- au sein des ludothèques nous favorisons l'autonomie et le libre choix en proposant le jeu dans un cadre ludique cohérent, avec un ou une professionnelle non intrusive, qui sait rester disponible, permettant à chacun-e d'y trouver sa place en toute sécurité, à son rythme, et selon ses propres envies ;
- le jeu et les pratiques ludiques permettent d'échanger, de se construire, de mieux se connaître et de mieux connaître les autres.

Et parce que l'ALF entretient des veilles autour du jeu, des évolutions sociétales et des politiques publiques pour permettre à ses adhérent-e-s de mieux situer leur action, et qu'elle se positionne en tant que groupe d'influence capable d'affirmer son projet et d'en défendre les intérêts.

Notre action permet l'accès à différentes formes de culture (ludique, technique, artistique...), quelle que soit la place qui leur est donnée dans les hiérarchies sociétales, symboliques ou institutionnelle, parce que :

- la diversité des médias jeux et des univers ludiques proposés en ludothèque permettent la découverte et l'exploration de champs culturels variés ;
- les médias jeux sont porteurs de valeurs, d'histoire, et sont des vecteurs de transmissions entre époques, générations, cultures... ;
- la diversité des publics accueillis en ludothèque favorise les rencontres entre générations, cultures et milieux sociaux.

Et parce que l'ALF a une mission de centre de ressource permettant de recenser, de créer et de diffuser des contenus et des outils autour du jeu, des pratiques ludiques, des ludothèques et de leur organisation.



Notre action accompagne l'émancipation des personnes en développant un pouvoir d'agir qui permet à chacun-e de prendre sa place de citoyen-ne, et de s'inscrire dans une démarche de transformation sociale parce que :

- au sein des ludothèques, nous accompagnons et valorisons les personnes dans leurs décisions, leur ouvrant la possibilité de faire des choix conscients et de développer un esprit critique,
- dans le jeu, chacun-e se confronte à la règle, en expérimente les limites, la nécessité, et les moyens de la faire évoluer collectivement,
- les personnes accueillies sont invitées à s'impliquer dans la vie et les actions de nos ludothèques,
- au sein des ludothèques nous accompagnons les personnes à l'autonomie et à la liberté, renforçant leur estime, leur confiance et l'affirmation d'elles-mêmes nécessaires à leur émancipation et à la construction d'une pensée libre.

Et parce que l'ALF a pour mission d'animer et de développer le réseau des ludothèques, permettant à chacun-e d'être accompagné-e, de prendre sa place et/ou d'être représenté-e au niveau local, régional, national et international.

2. Démocratie interne de l'ALF

Faisant nôtre la définition inspirée des écrits de Paul Ricœur¹ et reprise de façon collective par Franck Lepage, Luc Carton et Alexia Morvan², nous reconnaissons comme démocratique un mouvement qui se reconnaît diviser, c'est à dire traversé par des contradictions d'intérêt et qui se fixe comme modalité, d'associer à part égale, chaque adhérent-e dans l'expression de ces contradictions, l'analyse de ces contradictions et la mise en délibération de ces contradictions, en vue d'arriver à un arbitrage.

Nous réaffirmons notre volonté que cette démarche démocratique traverse notre mouvement dans son organisation et dans ses choix, et nommons démocratie interne l'ensemble des processus permettant d'y parvenir.

Nos intentions sont de :

- garantir des conditions permettant à chacun-e d'être au même niveau d'information et de pouvoir prendre ses décisions en conscience ;
- permettre le recours à des ressources extérieures pour alimenter les débats et réflexions,
- avoir un mode de gouvernance et des modalités d'échanges permettant l'expression et la prise en compte réelle de chacun-e ;
- avoir des modalités d'arbitrages équitables et démocratiques pour les prises de décisions.
- savoir analyser les conséquences des décisions prises sur notre action pour en évaluer la pertinence.

¹ Philosophe français (1913-2005).

² Société coopérative et participative *Le Pavé*, coopérative d'éducation populaire,
<http://www.scoplepave.org/>



3. Intentions-effets

3.1 Intentions-effets concernant les ludothèques

Les ludothèques sont des équipements culturels qui mènent des actions autour du jeu en tant que pratique: l'acte de jouer ; et en tant que patrimoine: les jeux et les jouets (Jeux sur place, prêt, animation, conseil/formation...). Ce sont des lieux ressources gérés par des ludothécaires, ouverts à toutes et tous, qui ont pour mission de donner à jouer, d'accompagner les mises en jeu, de diffuser la culture ludique, et de préserver le jeu de toute récupération.

Nous pensons que l'être humain est fondamentalement joueur et que les ludothèques, par le cadre ludique qu'elles mettent en place (professionnel, espaces, objet-jeux, règles), sont des espaces favorisant le jeu, sa qualité, et la rencontre des personnes entre elles, et avec leurs jeux et jouets.

A cette fin, les ludothèques doivent :

- accueillir tous les publics, sans aucune distinction,
- proposer un aménagement qui donne sa place à chacun et facilite les échanges,
- proposer un accueil de qualité, favorisant la convivialité et permettant à chacun de se sentir légitime en son sein,
- favoriser l'accès à la culture ludique dans sa diversité et au plaisir qu'il y a à jouer,
- proposer des espaces de jeux cohérents et suffisants pour accueillir le public le plus large,
- favoriser l'introduction de temps de jeux en un maximum de lieux,
- être des lieux ressources autour du jeu, du point de vue matériel, en termes de conseil ou de formation.

Pour permettre cela il est nécessaire pour les ludothèques de :

- mettre en place des partenariats avec différentes structures pour diversifier son public, et mutualiser des ressources,
- aller à la rencontre de publics variés ou de les recevoir dans un espace adapté et identifié comme tel,
- s'inscrire dans des partenariats avec les autres acteurs ludiques,
- gérer un fond de jeux suffisant et de qualité,
- recruter du personnel qualifié en capacité de répondre aux objectifs définis par les différents documents édités par l'ALF.

Les effets escomptés de ces actions sont que :

- les ludothèques soient identifiées comme lieu de jeu et de ressources pour le jeu par les institutions et les acteurs des territoires ;
- l'image des ludothèques évolue pour les décloisonner et en casser les stéréotypes ;
- les ludothèques soient connues et fréquentées par un plus grand nombre de personnes ;
- les ludothèques favorisent le sentiment de légitimité et l'implication des personnes en leur sein ;

Association des Ludothèques Françaises

■ 180 bis rue de Grenelle – 75007 PARIS ■ Tél. : 01.43.26.84.62 ■

■ <http://www.alf-ludotheques.org> ■ e-mail : courrier@alf-ludotheques.org ■

■ n° Siret : 37 762 980 300 067 ■ Code APE : 9499 Z ■



- les ludothèques soient reconnues comme "3ème lieu" en tant qu'espace de proximité, propice à l'échange, à la conversation et au partage avec autrui ;
- les ludothèques puissent proposer un large éventail de la culture ludique et renouveler régulièrement leurs espaces et propositions de prêts.

3.2 Intentions-effets concernant les ludothécaires

Les ludothécaires sont des spécialistes du jeu et du jouer qui savent poser un cadre ludique en adéquation avec le projet de l'ALF, conseiller et accompagner leur public à améliorer leurs expériences de jeu.

A cette fin, les ludothécaires doivent :

Maîtriser les savoirs et savoirs faire tels que définis par la fiche métier. De la même manière, toute personne non ludothécaire travaillant en ludothèque doit maîtriser les savoirs et savoirs faire de la fiche métier ayant trait à ses missions spécifiques.

Toutefois, il y a plusieurs éléments qui nous paraissent important à réaffirmer concernant leurs postures professionnelles :

- ils savent être disponibles pour faciliter l'entrée en jeu. Ils sont en capacité de répondre aux besoins des joueurs et accompagnateurs. Ils savent adapter leur position dans le jeu ou le non jeu pour proposer ou accompagner sans être intrusifs ;
- ils savent poser un cadre et en être le garant, prenant notamment garde à préserver une atmosphère bienveillante propice à la sécurité affective des joueurs. Pour cela, ils essaient de rester en position d'observer les interactions entre les joueurs et l'appropriation des espaces ;
- en restant ouvert-e-s aux autres pratiques, ils savent transmettre le projet des ludothèques et en être garant-e-s auprès des différents partenaires avec lesquels ils travaillent ;
- ils savent s'adapter en prenant en compte les envies, le vécu, les contraintes, les représentations et/ou l'expérience ludique de leur public. Ils savent donner à chacun une place juste, qui préserve la qualité du jeu et des échanges ;
- ils savent valoriser la pratique des participants pour casser la relation spécialiste / néophyte.

Pour permettre cela il est nécessaire pour les ludothécaires de :

- se former et/ou de valider leurs expériences,
- avoir des retours sur leur travail, des temps d'analyse de leurs pratiques et postures professionnelles pour enrichir leurs savoirs et savoirs-faire,
- participer aux temps formatifs organisés par l'ALF,
- conduire des expériences et de les analyser pour en proposer des retours.

Les effets escomptés de ces actions sur les ludothécaires sont de :

- gagner en compétence et développent leur expertise,
- posséder des bases théoriques, intentions et pratiques mieux partagées, plus cohérentes et homogènes,
- pouvoir partager des outils et méthodes,
- améliorer leur rapport au jeu, aux différents types de joueurs et de publics accueillis,

Association des Ludothèques Françaises

■ 180 bis rue de Grenelle – 75007 PARIS ■ Tél. : 01.43.26.84.62 ■

■ <http://www.alf-ludotheques.org> ■ e-mail : courrier@alf-ludotheques.org ■

■ n° Siret : 37 762 980 300 067 ■ Code APE : 9499 Z ■



- améliorer leur capacité à formuler et à transmettre leur expérience,
- renouveler les expériences ludiques et innovent dans leurs pratiques,
- animer un réseau local de joueurs, d'usagers et de partenaires qui contribuent à tisser du lien social.

3.3 Intentions-effets concernant le réseau ALF

Nous pensons que l'ALF est un réseau de ludothèques et de structures ludiques qui partagent un projet et des façons de faire autour du jeu.

A cette fin, l'ALF doit répondre à :

- une mission de formation et de professionnalisation,
- une mission d'animation et de développement de réseau,
- une mission de centre de ressources,
- une mission de veille et groupe d'influence,
- des exigences de transparence et de fonctionnement démocratique en cohérence avec ses valeurs.

Pour permettre cela il est nécessaire que l'ALF :

- organise des formations pour les équipes des ludothèques, ainsi que pour les bénévoles et/ou gestionnaires ;
- accompagne et soutienne les différentes ALF adhérentes en région, et en favorise la création là où il n'en existe pas. Les missions et obligations réciproques de différentes parties doivent être clairement définies ;
- incite ses adhérents à collaborer, en partageant leurs pratiques et leurs ressources, au local comme au national. Elle peut également valoriser des pratiques innovantes qu'elle jugera pertinente ;
- mette en place des temps de regroupement des salariés, bénévoles et/ou gestionnaires de ses structures adhérentes, avec à minima un regroupement annuel. Elle incite à la mise en place de tels espaces au niveau régional ;
- soit à l'initiative et coordonne des manifestations ludiques au niveau national ;
- mette en place les outils de communication internes favorisant les échanges et une bonne lisibilité de ses actions et de celles de ses adhérents ;
- soit à l'initiative d'échanges et de recherches sur la question du jeu pour produire des ressources et alimenter les acteurs de son réseau. Elle doit également maintenir une veille sur les travaux menés par ailleurs et y prendre part à chaque fois que ce sera possible ou pertinent ;
- mette en exergue les qualités intrinsèques du jeu et le préserve de toute récupération ;
- affirme son projet et celui des ludothèques auprès de tous les acteurs avec lesquelles il y a des partenariats à envisager ;
- œuvre à la reconnaissance du métier de ludothécaire, représente et défend les intérêts des ludothèques et de leurs équipes auprès des organismes et des pouvoirs publics qu'elle identifie comme pertinent ;

Association des Ludothèques Françaises

■ 180 bis rue de Grenelle – 75007 PARIS ■ Tél. : 01.43.26.84.62 ■
■ <http://www.alf-ludotheques.org> ■ e-mail : courrier@alf-ludotheques.org ■
■ n° Siret : 37 762 980 300 067 ■ Code APE : 9499 Z ■



- mette en place une veille sur les initiatives et évènements ludiques du réseau, et sur les actions des autres acteurs en France et à l'étranger ;
- collecte des données quantitatives et qualitatives sur les ludothèques et leurs actions sur l'ensemble du territoire.

Les effets escomptés de ces actions sur l'ALF sont de :

- disposer de documents sur son histoire et celle des ludothèques, d'outils théoriques et techniques qu'elle partage avec ses adhérents, contribuant ainsi à développer leur culture commune ;
- évaluer son projet et d'envisager les évolutions à venir ;
- mieux identifier ses partenaires potentiels, d'élargir son réseau, et d'ouvrir de nouvelles opportunités pour ses adhérents ;
- œuvrer à la professionnalisation des équipes des ludothèques, améliorant ainsi la qualité et la cohérence des actions des acteurs du réseau ;
- rassembler d'avantage d'adhérents, de susciter plus d'implication et d'engagement des personnes en son sein ;
- avoir une meilleure reconnaissance des ludothèques et du réseau dans leurs missions et leurs intérêts ;
- favoriser une évolution du discours et des pratiques autour du jeu ;
- permettre une augmentation du nombre de joueurs, de ludothèques, et de leur diversité ;
- acquérir meilleure connaissance et une meilleure diffusion de la culture ludique.

3.4 Intentions-effets concernant le public des ludothèques

Les effets potentiels de ces actions sur les personnes ayant usage de la ludothèque sont que :

- elles soient mise en mouvement par le jeu, qu'elles ressentent du plaisir, vivent des émotions, mobilisent des compétences. Que ça les nourrisse, participe à leur développement moteur, social, cognitif et affectif, et renforce leurs savoirs ;
- elles prennent conscience des intérêts, des limites et des possibles des différents types jeux. Qu'elles en découvrent des facettes auxquelles elles n'auraient pas eu accès par ailleurs, et développent ainsi une curiosité ludique et un esprit critique. Qu'elles deviennent alors des prescriptrices averties qui contribuent à la construction d'une culture ludique commune, et adoptent des démarches de consommation raisonnée ;
- elles créent des liens de confiance entre elles et avec les ludothécaires, que ça les sécurisent, leur permette de trouver leur place et d'être plus autonomes dans la ludothèque. Qu'ainsi, elles puissent s'exprimer plus facilement sur leurs attentes, expérimenter de nouvelles choses, se sentir légitime à transmettre à leur tour et à s'impliquer dans la vie de la structure ;
- elles entrent en relation avec des personnes qu'elles n'auraient pas rencontrées par ailleurs grâce à la diversité des publics accueillis en ludothèques, faisant ainsi évoluer leurs préconçus et leurs relations interpersonnelles ;
- leurs représentations sur le jeu et les pratiques ludiques évoluent, entraînant celles de leur entourage ;



- elles aient envie de renouveler et de diversifier leurs expériences de jeu, qu'elles les enrichissent, les prolongent en différents lieux. Qu'elles contribuent ainsi au développement de la culture ludique et d'une approche consciente de l'action de jouer ;
 - tout cela contribue à leur émancipation en leur permettant d'être les joueuses qu'elles désirent, de mieux comprendre le monde qui les entourent, mieux se l'approprier, s'y positionner, pour pouvoir agir dessus.
-



Contribution pour une politique culturelle à dimension sociale en faveur du lien parent/enfant

L'Espace Andrée Chedid – Issy-les-Moulineaux (Hauts-de-Seine), un lieu unique et original pour les familles alliant clinique, social et culture pour favoriser la qualité du lien parent/enfant

Structure portant des actions labellisées du réseau des « Écoles des parents et des éducateurs » (*)

Expérimenter le chant pré- et postnatal, s'approprier avec la danse parent-bébé, jouer avec les matériaux lors d'ateliers d'arts plastiques, mouvoir son corps avec d'autres dans un espace chaleureux, s'éveiller au sensible et à l'imaginaire avec des contes ou de la poésie, s'émerveiller d'un spectacle ou d'un concert jeune public, découvrir des peintures contemporaines intenses d'émotion, autant de propositions culturelles présentées par l'Espace Andrée Chedid pour les jeunes enfants et leurs familles.

Géré par l'association *Cultures Loisirs Animations de la Ville d'Issy-les-Moulineaux (CLAVIM)*, cet établissement d'un nouveau genre s'est ouvert, en février 2014, après une restructuration profonde conduite sous l'impulsion d'André SANTINI, Maire d'Issy-les-Moulineaux et assurée avec élégance par l'architecte Pierre-Louis FALOCI, lauréat du Grand Prix de l'Architecture du Ministère de la Culture (2018). Il rassemble, sur trois étages, des espaces fonctionnels permettant l'accueil de nombreuses structures pour des utilisations permanentes ou ponctuelles.

L'Espace Andrée Chedid s'adresse à toutes les générations et notamment aux plus petits. Sa démarche se déploie et s'articule autour de la culture, du social et de la clinique. Ces trois axes constituent les sommets d'un triangle équilatéral avec, au cœur, le sujet dans sa singularité, sa spécificité et son unicité. La culture, comme le social, participe de la constitution des jeunes enfants, de leur épanouissement comme de leur bien-être. Il y a pour les enfants de nombreuses opportunités de jeu libre, de rencontres avec les autres, de dialogues entre l'enfant et ses parents ou grands-parents, de découverte de soi-même et des adultes. De la bienveillance à la bienveillance naissent la sécurité ontologique des jeunes enfants. De l'altérité à l'hospitalité naissent la fraternité. L'Espace Andrée Chedid constitue ainsi un espace intermédiaire qui permet aux familles des allers et retours entre des structures éducatives, sociales, sanitaires et artistiques et offre aux enfants la traversée de ces différents lieux entre autonomie et protection.

Ainsi, ouvert à toutes les configurations familiales, l'Espace Andrée Chedid conjugue un lieu d'accueil enfant-parents (LAEP), une halte-garderie, des lieux d'accueil et d'écoute pour adolescents, des structures dédiées aux relations enfants-parents-grands-parents (notamment un Espace Parent-Enfant) et constitue un pôle multi associatif centré sur la famille... Des partenaires prestigieux contribuent à l'aide, l'information et le soutien des parents et jeunes enfants, citons entre autres l'établissement public de santé Erasme, l'association Périnat 92, la Maison des Adolescents des Hauts-de-Seine, l'Institut du Virtuel, le Laboratoire de Psychologie clinique, de Psychopathologie et de Psychanalyse de l'université Paris V.

L'Espace Andrée Chedid se propose également d'impulser et de coordonner des animations poétiques et philosophiques et de programmer des spectacles, lectures, mises en espace, théâtre d'objets, marionnettes ou contes en complémentarité des équipements et structures de la Commune. Sont mobilisés pour ces initiatives : l'Institut Mémoires de l'Édition Contemporaine (IMEC), les associations *Le Printemps des Poètes* et *Poésie en Liberté*, le pôle culture du Conseil Départemental des Hauts-de-Seine.

L'Espace Andrée Chedid s'est par ailleurs donné pour mission de faire connaître la personnalité et l'œuvre d'Andrée Chedid avec ses multiples facettes : *la poète, la conteuse, la nouvelliste, la romancière, la spirituelle, la féminine...* par des expositions et animations autour de l'œuvre singulière et emblématique de cette femme exceptionnelle.



Les membres du Collège de l'Espace Andrée Chedid et du Conseil Scientifique de l'Espace Parent-Enfant accompagnent les équipes dans l'animation de cet équipement « mosaïque ». Leurs propos bienveillants nous invitent à mieux comprendre la condition des familles, les enjeux de l'éducation et l'accès à la culture. Vaste programme...

Véritable laboratoire des idées, l'Espace Andrée Chedid s'affirme résolument comme le lieu de métissage des savoirs et des champs disciplinaires, un espace des possibles au service du dialogue en famille et de la transmission entre les générations, entre les cultures. Laissons la parole à Andrée Chedid.

L'Autre

« Mon autre
Mon semblable
En cette chair
Qui nous compose
En ce cœur
Qui se démène
En ce sang
Qui cavalcade
En ce complot
Du temps
En cette mort
Qui nous guette
En cette fraternité
De nos fugaces vies
Mon semblable
Mon autre
Là où tu es
Je suis »

(*) A propos du réseau des Écoles des parents et des éducateurs (EPE)

Les Écoles des parents et des éducateurs et les structures labellisées « EPE » interviennent dans le champ de l'éducation, entendue comme l'ensemble des savoirs, savoir-faire et savoir-être favorisant notamment le développement du jeune enfant au sein de la famille. Dans une optique de prévention et de coéducation, les EPE contribuent à rendre acteurs de leur vie les parents et les enfants, en renforçant leurs ressources propres et leurs compétences personnelles, quelle que soit leur situation sociale, culturelle et professionnelle. Elles accompagnent notamment, grâce aux lieux d'accueil enfant parent (LAEP), le développement de l'enfant, facilitent le lien des familles à leur environnement, favorisent le dialogue dans le groupe familial, accompagnent les situations de crise. Enfin, elles participent à la formation des partenaires de l'éducation et du secteur sanitaire et social.

La Fnepe soutient le déploiement de lieux d'accueil qui favorisent l'accès à la culture et valorise tous les trimestres dans sa revue, *L'école des parents*, des outils et des publications pour les parents et les professionnels. Plus d'infos sur <http://www.ecoledesparents.org/>

Contact : Alexandra Christides, directrice (Fnepe) alexandra.christides@ecoledesparents.org – 01 47 53 62 71

Annexe Temps de lectures partagées en classe passerelle



Action se déroule sur le temps de l'accueil du matin dans une classe passerelle d'un quartier sensible La Roseraie sur Angers

L'action se situe dans un moment de transition entre la maison et l'école, transition transformée en un véritable moment partagé autour de la langue écrite, des langues chantées et parlées par les familles.

Les animations-lectures organisées sur le temps d'accueil le matin temps de lecture de 8H30 à 9H30.

Les parents sont invités à rester, à lire ou se faire lire des albums. Les professionnels de l'école (enseignantes et ATSEM) participent également à l'animation.

L'idée étant que ce temps se vive comme un temps fort de lectures partagées (enfants/adultes) et qu'un maximum d'adultes se rende disponible pour lire les albums choisis par les enfants. Nous défendons une action où il n'est pas question de faire du préapprentissage précoce de la lecture. Différente et complémentaire, aux côtés de l'école, l'association défend des actions qui permettent le plaisir partagé des enfants avec leurs parents autour des albums.

Le cadre des animations-lectures

- Faire des lectures individuelles et à voix hautes
- Laisser l'enfant libre de ses choix, ne pas lui imposer un livre, lui permettre à tout moment d'interrompre le livre ou accepter simplement qu'il n'ait pas envie d'écouter une histoire.
- Partager ces lectures avec les parents, qu'ils soient à la fois observateurs ou acteurs du plaisir de lire de leurs enfants. Pour que l'enfant joue un rôle d'intermédiaire entre la langue d'ici et les langues maternelles.
- Venir avec des albums de qualité. Avec une richesse de support permettant une multitude d'exploration.
- Venir avec des albums multilingues, des comptines du monde...
- Revenir avec les mêmes livres, l'enfant aura le plaisir du déjà lu, il se confrontera à la stabilité des mots, disponibles et toujours à la même place. Cela va l'aider à organiser sa pensée et à mieux expérimenter les repères dans le temps et dans l'espace.

Objectifs de l'action

- Valoriser les compétences linguistiques, culturelles, les savoir-faire des parents, des enfants.
- Apporter l'expérience du plaisir de lire dès le plus jeune âge : permettre aux enfants de s'approprier l'objet livre, de se familiariser avec la langue du récit, de s'ouvrir au monde et nourrir leur imaginaire.
- Faire de cet accès au langage un enjeu fort de lutte contre les exclusions.
- Renforcer le lien école-famille, favoriser la cohésion sociale.
- Inciter les adultes à s'approprier cette démarche de lecture, faire entrer le livre dans l'entourage de l'enfant, dans l'univers familial.

Bilan des lectures partagées Parents/enfants

Les temps de partage de lecture sont propices aux échanges entre parents et enfants. L'action permet également de montrer à voir aux parents le plaisir de leurs enfants à lire ou se faire lire des histoires.

L'action se déroulant de manière régulière, cela a permis aux enfants d'entrer librement dans cette littérature, d'avoir le plaisir du déjà lu, de retrouver des albums coups de cœur. Que le livre soit un objet de plaisir, de jeu avec les mots, de partage avec des adultes. Sur la fin d'année les enfants se sont mis aussi à se raconter les livres entre eux, les plus grands « lecteurs » entraînant dans leur sillon les autres enfants.

Ces moments de lecture ont permis aux parents de se familiariser avec le livre ou la langue française. Des non-lecteurs ou allophones ont ainsi pu se saisir de ce moment pour partager des lectures avec leurs enfants.

- Impact des lectures partagées

Beaucoup de plaisir partagé. Les enfants ont été de véritables ambassadeurs et ont amené les parents, même chez les plus fragiles, à venir s'installer auprès d'eux. Nous avons observé beaucoup de complicité dans la lecture. Le projet se faisant dans la durée, il y a un plaisir pour les familles de retrouver des livres lus la fois précédente, pour le parent d'observer son enfant « lecteur », dans la classe. Le plaisir également pour l'enfant de voir son parent « lecteur » (d'autant plus lorsque le parent lit difficilement ou ne parle pas le français) et de partager ce moment avec lui. Au fil des séances, les parents ont investi ce moment de lecture. Les lecteurs ont laissé la place aux langues des familles, des lectures à 2 voix se sont glissées, les parents se faisant traducteurs. Un va et vient s'est tissé entre les langues des familles et la langue française.

- Répercussions positives dans le lien école-famille

Les enseignants nomment l'intérêt de ce projet dans leur lien avec les parents, c'est un moment à part qui leur permet d'être dans une relation privilégiée avec eux. Voir le bilan des enseignants en annexe.

- Épanouissement des enfants, plaisir des enfants à aller à la rencontre de l'écrit.

Nous avons observé beaucoup d'émotions chez les enfants, une vraie familiarisation avec l'objet-livre en passant énormément par la manipulation et le jeu. Ce plaisir a été d'autant plus important qu'il n'y a pas eu de contrainte. Les enfants se sont attachés aux albums (qui étaient toujours les mêmes) et sont devenus à leur tour « lecteurs ». Les enfants les plus actifs ont joué un rôle de catalyseurs entraînant les plus timides dans le sillage de leur enthousiasme.

- Entrée dans le langage : facilitée/ Va-et-vient facilité entre la langue de la famille et celle de l'école

Projet qui participe à faire entrer l'enfant dans le langage, à son rythme. L'adulte est dans une relation très individuelle, il se rend disponible pour lire le livre que l'enfant a lui-même choisi. C'est sa lecture : l'enfant en maîtrise le rythme, peut se le faire relire pour la énième fois. C'est lui

le « lecteur ». Ces temps privilégiés sont de véritables moments pour jouer avec les mots, avec la langue du récit qui sont constitutifs de l'acquisition du langage.

- *Entrée du livre dans l'entourage familial de l'enfant/ Déplacements facilités vers la bibliothèque du quartier*

Les parents sont témoins de l'appétit que témoignent leurs enfants pour ces lectures. Les parents se mettent à écouter les histoires et s'incluent dans la relation que crée la lecture d'album. S'il est encore difficile de repérer si les familles vont plus facilement vers la bibliothèque de quartier, nous repérons que les familles les plus éloignées du livre se familiarisent avec l'album et se l'approprient.

- Implication des partenariats dans l'action

Implication importante de l'équipe enseignante, véritablement inclus dans leur projet. L'équipe a complètement investi le projet tant dans l'élaboration que dans le suivi. Les échanges étaient nombreux et permettaient de réajuster l'action, de parler plus finement d'une famille, d'un enfant.

Le lien avec la bibliothèque s'est fait via un système de gommettes, ainsi les livres de la valise présents à la bibliothèque étaient répertoriés. Si les familles appréciaient un livre nous étions en mesure de leur dire s'ils pouvaient le retrouver à la bibliothèque. La bibliothécaire a également participé à certaines animations lecture.

Le Centre social Jean Vilar n'a pu participer au projet faute de temps mais a acté sa venue si un nouveau salarié était embauché dans le service enfance-famille.

Bilan des enseignantes projet : Langues des familles, langues de l'école, projet de lectures partagées à voix hautes en classe passerelle- Année scolaire 2017-2018

Presque tous les parents sont restés au moins une fois lors de l'intervention d'Aline. Pour certains parents, ils sont venus à chaque séance. C'est un moment pour eux de se retrouver et d'échanger autour de l'enfant et l'école.

Globalement, les parents sont satisfaits de l'intervention d'Aline car selon eux, elle offre une qualité de lecture (intonation, gestuelle, rythme de lecture) qui capte mieux l'attention des enfants.

L'apport riche en livres de qualité montre aux parents à quel point les lectures peuvent être diversifiées et correspondre aux goûts de chacun. Cela permet aux parents de mieux cibler les lectures qu'ils peuvent ensuite offrir à leur enfant.

Des parents nous disent que depuis la fréquentation de l'école et des coins livres de la classe (grandement mis en valeur 1 fois par mois grâce à l'intervention de Toile D'éveil) leur enfant montre plus d'intérêt pour les livres quand il rentre à la maison. Il est désormais possible, chez quelques familles, que l'enfant de la classe passerelle soit intégré aux lectures des aînés.

Des parents utilisent ces moments de lecture pour apprendre des mots en français. Chaque mois, ils retrouvent les mêmes livres et renforcent leurs acquisitions dans la langue française.

L'enfant apprécie beaucoup la présence de son parent pour un moment de lecture. Il en est de même pour le parent. Une complicité peut naître grâce au livre.

Les atsem se sont montrées parties prenantes pour offrir des lectures aux enfants dont les parents n'étaient pas présents. C'est une mobilisation de tous les acteurs de la classe qui se met en place et même au-delà car la bibliothèque et le coordinateur REP+ ont également participé à des moments de lecture.

L'association Toile d'éveil en partenariat avec l'école est un vrai atout pour faire émerger le plaisir de lire auprès de familles qui peuvent avoir des réticences à l'égard d'un objet qui ne leur est pas toujours familier.

L'équipe enseignante remercie tous les acteurs qui rendent possible de telles actions.





Annexe La salle d'attente de PMI : Un espace privilégié pour aller à la rencontre des familles

Si chaque année la question des financements vient mettre en péril cette action, c'est délibérément, dans l'objectif de lutter contre les inégalités culturelles, que l'association continue de défendre sa venue dans les consultations de PMI. Ce lieu, si particulier, est un espace privilégié permettant d'aller à la rencontre de tous les jeunes parents du quartier. Habitants de 2 quartiers sensibles d'Angers Grand-Pigeon et Monplaisir, ils sont souvent d'origines étrangères, et/ou demandeuses d'asile, maîtrisant peu ou pas le français. Ces rencontres sont d'une grande richesse, les cultures se croisent et s'y apprivoisent.

La salle d'attente de PMI est un lieu spécifique, qui dépend du Département, mais qui permet par ailleurs de toucher de nombreuses familles du quartier et pour certaines qui ne sont pas usagées d'autres services

La présence de l'association dans ce lieu permet aussi de retrouver des familles rencontrées au détour d'autres actions menées sur le quartier (Pieds de bât, actions dans les écoles maternelles, temps forts sur le quartier...). Les familles reconnaissent les professionnels de Toile d'éveil, se souviennent d'une chanson partagée, d'une histoire lue avec leurs enfants. La confiance et le lien s'établissent, la rencontre culturelle peut avoir lieu et se tisse tranquillement.

Intervenant depuis plus de 10 ans, les musiciennes de Toile d'éveil ont construit un véritable savoir-faire pour accueillir, accompagner et donner confiance.

Depuis 3 ans, la proposition s'est enrichie en proposant également une fois par mois une rencontre autour des livres. Les animations lecture permettent ainsi de sensibiliser les parents aux enjeux de la lecture dès le plus jeune âge.

Cet espace privilégié de rencontres a été un lieu où de nombreuses cultures se sont côtoyées. Ainsi sur l'année 2017 27 nationalités ont été représentées, dont les 3 quarts venaient du continent africain.

Il apparaît aussi, au vu d'un suivi chiffré et des retours des puéricultrices et médecin de PMI, que nous touchons de nombreuses familles en grande précarité, souvent éloignées de la culture écrite ou en situation d'exclusion. Les professionnels de la PMI ou les parents eux-mêmes expriment que ces animations leur permettent de vivre un moment avec leur enfant, de faire une « pause » dans un quotidien souvent compliqué. Nous observons aussi que les moments musicaux et chantés permettent de valoriser le patrimoine familial et culturel des familles et participent à inscrire l'enfant dans la chaîne des générations. Après ces séances les enfants sont apaisés, les parents souvent souriants.

Les familles venant régulièrement aux animations lecture prennent des habitudes avec le livre ; Alors même que pour certaines cela évoque vraisemblablement un passé douloureux avec la lecture ; D'autres encore semblent sacraliser l'objet livre sans s'autoriser à le regarder ou à le partager avec leur enfant ; Enfin certaines familles sont dans une démarche d'apprentissage de la langue française et montrent un réel plaisir à apprendre des mots, à traduire dans leur langue. Des allers-retours se font ainsi entre ces différentes cultures/langues sous le regard attentif de leurs enfants.

A travers ces rendez-vous réguliers, un climat de confiance s'installe, les familles revenant pour certaines d'un mois à l'autre et prenant ainsi leur rendez-vous en même temps que les animations lecture ou musicales.

Ainsi, certaines familles ont pu offrir des berceuses ou des comptines qu'ils avaient apprises étant petits le plus souvent dans un pays qu'ils ont laissé ou perdu. Des chansons ont ressurgi, le plus souvent avec beaucoup d'émotions.

Nous observons que ces rencontres musicales permettent de valoriser la place des parents auprès de leurs enfants en faisant appel à leurs propres compétences et en leur patrimoine culturel et familial.

Annexe Rencontres culturelles et artistiques enfants-parents au Centre social MPT Monplaisir à Angers



Dans un quartier comme celui de Monplaisir, où le nombre de familles avec enfants est de 39% (contre 24% à l'échelle de la ville d'Angers), il nous paraît primordial de développer des pratiques culturelles et artistiques comme médiateurs de la relation enfant-parent mais aussi comme vecteurs de lien social.

De part sa diversité culturelle, il nous paraît intéressant de valoriser ainsi le patrimoine culturel des familles.

En imaginant et créant des espaces comme ceux là, nous donnons la possibilité aux parents d'être présent et d'accompagner leur enfant dans ses découvertes, ses explorations ...son ouverture au monde. Mais aussi de devenir des acteurs dans la vie de leur quartier.

Objectifs de l'action :

- Travailler autour du soutien à la parentalité, participer à la construction du lien parent-enfant
- Permettre aux parents de vivre un moment à part avec son enfant en dehors du quotidien
- Valoriser les rôles et compétences des parents dans l'éducation de leur enfant
- Prendre en compte les diversités familiales-sociales et culturelles de chaque famille, que ces diversités soient reconnues comme une richesse et un levier d'insertion
- Valoriser le patrimoine culturel des familles et les encourager à le transmettre
- Créer du lien et donner la possibilité aux parents de se rencontrer, de partager des moments privilégiés entre eux
- Mener des actions culturelles dans une démarche de lutte contre les exclusions, d'ouverture au monde et aux autres

- A quel(s) besoin(s) cela répond-il ?

Besoin des parents d'avoir des espaces où ils peuvent partager des moments avec leurs jeunes enfants, et où leurs enfants peuvent rencontrer d'autres enfants ;

Besoin d'être reconnu et valorisé dans leur rôle de parent ; de se sentir en confiance pour aller à la rencontre des autres et oser transmettre.

Besoin de rencontrer, de communiquer, d'échanger pour rompre l'isolement

Besoin des parents de faire découvrir à leurs enfants des activités artistiques et ainsi participer à la vie culturelle et artistique de son quartier

Besoin de développer du lien entre les projets qui se mettent en place sur le quartier.

- Qui a identifié ce besoin (l'association, les usagers, etc.) ?

Les parents

Les professionnels de structures et acteurs du quartier dont l'association Toile d'éveil

Description de l'action :

Enfants-parents partagent un moment d'échanges, de rencontres, de transmission... L'outil culturel et la pratique artistique proposés sont des médiateurs à la relation enfant-parent.

Un moment à part où l'enfant et son parent peuvent jouer ensemble, découvrir, manipuler, expérimenter, imaginer et créer. Utiliser un autre mode d'expression et de communication.

Chaque vendredi matin, familles et enfants viennent vivre une expérience culturelle et artistique différente :

Rencontres musicales : Partage d'un patrimoine culturel chanté, de chants d'ici et d'ailleurs, de comptines et jeux de doigts. Explorations et éveil musical.

Animations lectures : temps partagés autour de lecture d'albums pour apporter le plaisir de lire dès le plus jeune âge. Sous le regard de son parent, le tout-petit s'approprie l'objet-livre, se familiarise avec la langue du récit, s'ouvre au monde et nourrit son imaginaire.

Éveil corporel et dansé : Une proposition artistique qui peut se définir comme un espace-temps où le jeune enfant et l'adulte vont pouvoir explorer, ensemble ou seul, le champ des possibles du corps. Pour explorer l'espace, l'imaginaire, pour apprivoiser les possibilités motrices, pour rencontrer l'autre, pour laisser la parole au langage du corps.

Éveil aux arts plastiques : Les ateliers d'éveil aux arts plastiques permettent à l'enfant accompagné de son parent d'être soutenu dans un jeu d'expériences, de propositions plastiques. Chacun va à son rythme, utilise des outils, des matières qui ne sont pas toujours à sa portée d'ordinaire (peinture, argile, colle,...). Un temps d'exploration sensoriel pour le tout-petit et un temps de partage avec son parent.

Les animateurs des rencontres sont à la fois artistes, médiateurs d'une proposition culturelle et professionnels petite enfance (Educateurs de jeunes enfants, auxiliaire de puériculture).

Aussi leurs propositions et leurs démarches sont respectueuses du développement du jeune enfant, de ses compétences et de ses explorations sensorielles.

Cette approche accompagne le parent qui peut certaines fois avoir des attentes sur son enfant : que l'enfant reste assis et ne bouge pas pendant la lecture d'un album jeunesse, qu'il mette en forme un modelage ou qu'il « remplisse » entièrement la feuille,...

Dans un 1^{er} temps, les propositions artistiques et culturelles sont un support à la relation qui s'installe et se met en place entre les enfants et les parents. Mais petit à petit, cela prend du sens par rapport au développement de l'enfant et à son éveil.

Chacun à son rythme découvre la matière artistique, se l'approprie et joue avec. Après, ce 1^{er} contact, enfants et parents nourrissent et enrichissent la proposition. Le parent est porteur d'un patrimoine familial et culturel, l'encourager pour le partager valorise le parent dans ses compétences et crée du lien.

C'est ainsi que nous construisons ensemble. C'est alors que la rencontre artistique prend tout son sens !

Public bénéficiaire

Enfants de moins de 3 ans accompagnés de leurs parents.

En priorité les familles habitants sur le grand quartier Monplaisir -Deux Croix -Banchais mais également quelques familles en périphérie du Grand quartier.

Ce choix d'ouvrir un peu les ateliers permet une véritable mixité, enrichit le groupe et les échanges.

Nous partons aussi du principe que tout parent quelque soit son niveau socio-professionnel a besoin d'être soutenu dans sa fonction parentale, de vivre des temps culturels avec son enfant.

Certaines familles pouvant se trouver dans des situations difficiles ou en situation d'exclusion (familles monoparentales / parents en difficultés psychiques / relations enfants-parents complexes / parents demandeurs d'asile).

Familles multiculturelles qui peuvent parler difficilement le français.

Afin de permettre à ces familles en situation d'exclusion de venir sur les ateliers, celles-ci peuvent être accompagnées par des travailleurs sociaux, des structures petite enfance du quartier ou par l'animatrice famille de la MPT.

Moyens mis en œuvre :

Mise en place de rencontres hebdomadaires (35 rencontres sur l'année) construites et vécues avec les parents et les enfants. Au travers de leurs participations, de leurs propositions, ils sont présents et nous accompagnent dans la mise en place de ces rencontres. (Ce qui représente env.80h)

Partenariat très fort avec les professionnels du quartier (PMI et animatrice famille de la MPT) et les structures petite enfance (crèche collective de Monplaisir et la crèche Tom Pouce) pour que celles-ci accompagnent des familles.

Échanges réguliers avec A domicile 49, pour permettre à des TISF d'accompagner des parents pour qui ce temps pourrait soutenir le lien parent-enfant.

Mise en place de temps de réflexion et travail (notamment lors de la commission petite enfance) avec les professionnels, acteurs du quartier, afin de donner du sens avec ce qui existe déjà sur le quartier et ainsi réajuster, si besoin, la continuité de ces rencontres enfants/parents.

Méthode d'évaluation et indicateurs choisis au regard des objectifs ci dessus :

Épanouissement observé des jeunes enfants

Plaisir partagé, qualité des échanges enfants-parents, entre parents

Implication et investissement des familles sur cette action (échanges, relations, participations, transmissions)

Intégration facilitée et démarche des familles à aller d'un lieu à un autre sur le quartier

Liens créés entre les acteurs et les professionnels du quartier, politique cohérente d'accès à la culture pour tous.

Information complémentaire éventuelle :

Ces rencontres sont réfléchies avec les parents et en fonction des réactions, des propositions des enfants. Les échanges et les réflexions que nous avons avec les parents du quartier alimentent le contenu de cette action. Des parents et des professionnels investis dans ces temps de rencontres du vendredi matin ont rejoint notre association et font partie du Conseil d'administration.

Les échanges et les rencontres que nous avons avec les professionnels et acteurs du quartier sont porteurs de notre action. Ils sont de vrais partenaires dans la diffusion et la communication de l'information auprès des familles ; dans le lien et l'accompagnement des familles vers ces ateliers.

Ce projet s'inscrit dans un projet global de quartier en direction du secteur de la Petite Enfance où nous nous attachons plus particulièrement à la prise en compte et à la valorisation de la place du tout-petit et de son parent sur ce quartier.

Des passerelles se créent entre les structures puisque certaines familles viennent aussi au centre social pour participer à des activités avec des enfants un peu plus grands, ou lors de temps forts (spectacles), elles utilisent également la bibliothèque du quartier Monplaisir et Fratellini, la ludothèque et viennent au lieu d'accueil Parent-Enfant (LAEP).

Nous portons un intérêt tout particulier aux répercussions que cela peut avoir, à moyen terme, sur le plan scolaire et à plus long terme, sur l'implication et l'investissement des familles dans la vie de leur quartier.

Nous défendons également le fait que toute personne a le droit d'avoir accès à l'art et à la culture et cela dès le plus jeune âge.









Cette fiche présente une base des besoins techniques et pratiques, pour des projets de constructions d'une salle de spectacle/ et salle multi activités.

Par Marine Pourquoié (régisseuse lumière et son)

si besoin ses coordonnées 06 09 66 47 40

marine.pooky@laposte.net

elle travaille pour diverses compagnies dont la Cie Cincle Plongeur

ESPACE SCENIQUE POUR LE MODE SPECTACLE :

La salle doit être insonorisée, dans son ensemble (maximum, une seconde de temps de réverbération).

S.A.S. d'entrée à prévoir pour l'entrée du public au calme. L'entrée public peut être à l'opposé de la scène, face à elle.

Dimensions : 9m du mur du fond à bord plateau (en laissant un couloir entre le mur et le rideau de fond de scène pour passages discrets, qui peut être d'1m à 1,5 mètres) ;

Ouverture de 10m, de mur à mur (en laissant 2m de coulisses de chaque côté) ;

Hauteur du sol aux porteuses : 4m.

Espace de jeu scénique : 6m X 7m

Selon le lieu déjà existant, adaptation de ces espaces à trouver.

Scène de plain-pied, ou à 40cm de haut, avec plancher souple et revêtement de sol vinyl noir.

Cage de scène complètement noire.

Lieu de stockage de matériel scénique (projecteurs, prolongateurs, matériel de sonorisation et câblage, échelle, etc.) et local technique à prévoir en plus, derrière ou sur l'un des côtés de la scène. Ce dernier sera assez grand et aéré car il y aura du matériel électrique (gradateurs, amplis son, armoire électrique) qui généreront de la chaleur et auront besoin de ne pas surchauffer).

Un parking ou quai de déchargement à prévoir depuis l'arrière scène ou sur l'un des côtés, avec ouverture large (portes doubles).

Loges à prévoir en plus derrière ou sur l'un des côtés de la scène, également, avec des sanitaires, évier, eau courante, douche, miroirs, tables, chaises...

Porteuses, idéalement mobiles, au nombre 6 :

- une en fond de scène pour le rideau de fond de scène noir qui s'ouvre par le milieu ;
- la suivante 50 cm devant pour l'accroche de projecteurs ;
- la suivante 2,5m devant pour l'accroche de projecteurs et de pendrillons noirs ;
- la suivante 1,5m devant pour l'accroche de projecteurs et de pendrillons noirs ;
- la suivante au-dessus du bord plateau (soit 1,5m devant la précédente), pour l'accroche de pendrillons noirs, d'une frise noire et de projecteurs ;
- la porteuse de « face », à 3m du bord plateau, pour l'accroche de projecteurs.

Electricité : l'armoire électrique avec la baie de puissance et les gradateurs sont à placer dans le local technique, facile d'accès pour le personnel compétent.

32A/phase.

Prévoir quelques prises 16A encastrées autour de la scène, en coulisses.

Des gradateurs : 18 X 2 kW.

Un multipaires 6 lignes fixés par porteuses, et 1 multipaires de 8 lignes pour la face, soit 5 multipaires.

Lumière : Différents projecteurs comme les PAR 64 (8), les PC 500W ou 1 kW (10), voire des PAR à leds (8), des platines de sol (6), une console lumière à mémoires et 2 préparations.

Prévoir 2 Quartz 500W ou 2 cycliodes 1 kW pour l'éclairage salle.

Son (Le mieux est de se faire conseiller par un magasin spécialisé sur place, je ne donne qu'un type d'enceinte, ici) : 2 SUB + 2 PS 10 (NEXO) avec câblage ; ou tout système à amplification intégrée.

2 ou 3 retours de scènes avec câblage ;

1 multipaires en coulisses, qui sera déroulé jusqu'en régie ;

Les amplis son, dans le local technique ;

Un kit micros (de type SM58, SM57, 1 HF main), selon l'exploitation artistique de la salle (si plus concerts, ou plus théâtre, ou conférences...), avec quelques pieds de micro ;

Une table de mixage plutôt analogique de type Yamaha MG 16/4 avec câblage ;

Lecteur CD/USB avec câblage.

Vidéo-projection :

Vidéo-projecteur à leds (cher à l'achat, mais plus durable) avec câblerie et écran.

Public : - Prévoir des issues de secours, avec leur éclairage ;

- Gradinage fait de coussins et/ou tapis épais, de bancs, de chaises... ou d'un petit gradin mobile (voir les différents fabricants) ;

- Sanitaires en dehors de la salle.

LA SALLE MULTI ACTIVITES :

Sol :

Pour les activités physiques (gym, danse, yoga, etc.), il est préférable d'avoir un sol souple, ce peut-être le même sol que sur la scène, sinon, il faudra prévoir des tapis mousse en plus et se renseigner auprès des fabricants pour choisir leur densité.

Murs :

De couleurs assez sombres, sans pour autant qu'ils soient noirs, et mats.

Fenêtres :

Des fenêtres assez grandes, et hautes, qui sont équipées de stores occultant, très opaques. En mode spectacle, il faut avoir un noir complet dans toute la salle.

Accessoires :

Miroirs (pour la gym, la danse, etc.) muraux, et il faudra prévoir des rideaux ou autres occultant lorsqu'il n'y en a pas nécessité ;

Tables et chaises pour les activités telles que les arts plastiques, le soutien scolaire, etc. ;

Deux grands balais (dont un pour la scène), seau, serpillères, pelle, brosse, aspirateur, etc.

« LE SOIN À L'ÈRE DE L'ALGORITHME », ROLAND GORI, NOVEMBRE 2018

La notion de « malnutrition culturelle » pour désigner aujourd'hui la carence des « denrées mentales » (Paul Valéry) offertes aux jeunes enfants me paraît excellente. Je suis plus réservé sur l'expression de « santé culturelle » que j'aurais bien volontiers remplacée par celle de « soin culturel ». La « santé » est « une notion vulgaire » (Canguilhem) dans laquelle se mêlent des éléments biologiques, sociaux, psychologiques, objectifs et subjectifs. La médecine moderne et ses prolongements technologiques actuels (e-santé) conduisent sans cesse à mettre l'accent sur les *techniques* et les *méthodes* (iatriques) au détriment des soins (thérapeutiques).

C'est ainsi qu'à la suite de Winnicott j'insisterai davantage sur « la facilitation familiale » du soin, du *holding* que l'environnement prodigue à la fragilité humaine du début de la vie pour désigner l'ensemble des actes culturels qui participent aux processus d'humanisation, à la construction de l'« l'humanité de l'homme ».

Le concept de « soin » implique une dimension de *sollicitude* et *d'attention* (*sonium*), de *souci*, qui englobe l'acte que l'on prodigue dans un univers *sacré*, religieux même avec lequel la culture et la politique entretiennent des liens étroits. On oublie trop souvent, comme j'ai essayé de le montrer dans mes ouvrages depuis une douzaine d'années, que l'inflation des diagnostics de « troubles du comportement », tels le TDHA et les « troubles des conduites », n'était pas sans lien avec cette civilisation de la distraction, cette civilisation « désœuvrée » (*De quoi la psychanalyse est-elle le nom ?*, Denoël, 2010), avec ce « monde sans esprit » (LLL, 2017).

A cette civilisation désœuvrée qui assure la transmission des savoirs et des traditions essentiellement au moyen des *techniques* et des *modèles cognitifs*, doit nécessairement répondre, en complément et non en

opposition, un souci de ce que Walter Benjamin nomme « le recueillement », le sacré, et dont les psychanalystes reconnaissent l'intimité avec les processus de subjectivation du rêve et du jeu. Dans les situations extrêmes de déshumanisation et d'anéantissement des subjectivités, l'art, la culture, le jeu, le chant, peuvent constituer les moyens de « soigner », de « restaurer » l'humain. Charlotte Delbo a raconté comment dans les camps d'extermination d'Auschwitz la puissance de l'imaginaire et de la langue de l'art pouvaient prendre soin du trou que les nazis faisaient dans le tissu d'humanité (*La nudité du pouvoir*, 2018, LLL). Chanter, danser, jouer, parler, dans toutes les situations de détresse permet de juguler l'effroi et de contenir les effets dé-subjectivant et désocialisant de la terreur.

Les situations de détresse exigent un Autre, des autres fiables, capables de procurer l'indispensable *holding*. Et cela dès la naissance du sujet humain. C'est l'état de prématurité caractéristique de l'espèce humaine, laquelle a la plus longue enfance, qui exige des « soins » constants et ajustés aux possibilités du développement du jeune enfant. La culture est une pièce maîtresse de cet ensemble de soins du fait que « la nature de l'homme, c'est sa culture » (Lévi-Strauss). La culture n'est pas un luxe, une dimension supplémentaire aux moyens de répondre aux besoins du petit enfant, elle est le milieu dans lequel les soins sont prodigués, les nourritures offertes, les relations sociales construites. Les symptômes de l'anorexie et de la boulimie attestent que dès le début de l'existence *l'utile* seul ne suffit pas pour survivre et exister. Le dénuement biologique et matériel de l'espèce est la condition anthropologique de son humanisation.

L'art, la culture, ne sont pas seulement des œuvres et des produits des industries culturelles, ce sont les symboles et les paroles avec lesquels le jeune enfant joue pour découvrir un monde déjà-là, mais qu'il doit créer pour pouvoir le trouver (Winnicott). Et, ce jeu n'est possible que si l'Autre secourable qui pourvoit à ses besoins physiologiques et cognitifs adjoint une *dimension symbolique*, sacrée et une puissance *imaginaire*. C'est dès la plus petite enfance que l'humain a à reconnaître que c'est par le truchement de la culture, qui est identique au politique pour un penseur comme Gramsci, que

le citoyen, le sujet peut advenir dans l'espace commun, dans l'espace partagé. En même temps qu'il se socialise par les actes de culture, le sujet humain se subjective, construit sa subjectivité, sa réalité intérieure.

L'acte de parole lui-même a cette double allégeance d'articuler le corps propre et les règles communes de la langue (Gori, *Le corps et le signe dans l'acte de parole*, Dunod, 1978). C'est parce qu'il apprend à « jouer » avec les symboles de la langue que le petit humain peut créer un monde sensible et le partager. Faute de ces nutriments culturels il est condamné à la désolation sociale et intime. Apprendre à créer avec les symboles de la culture permet de concilier les pulsions érotiques et agressives du socle corporel de la subjectivité, tout en les inscrivant dans un espace social régulé. Faute de ce « lieu potentiel » de création (Winnicott), le sujet humain se condamne à l'inadaptation sociale ou à l'adaptation stérile et formelle dénuée de subjectivité, corps chaotique et morcelé des pulsions sans instance subjective conduisant aux hallucinations, discours vide sans subjectivité (Gori, 1978). Seul le jeu de la culture dans un espace potentiel qui permet aux pulsions de s'inscrire dans des structures sociales et partagées concilie les contradictions. Une adaptation à la réalité sans allégeance subjective conduit au Faux-Soi et à l'imposture. Apprendre sans pouvoir jouer avec les symboles conduit à la violence contre soi et les autres. C'est la raison pour laquelle les humanités sont essentielles dans l'apprentissage des compétences les plus cognitives et instrumentales (Gori, 2011). Et, le prototype des « humanités » est l'espace du jeu, de l'art, de la culture dans le bain de laquelle on immerge le petit humain dès sa plus tendre enfance. Il apprend à apparaître comme sujet singulier autant qu'à tolérer les règles sociales collectives. Parler pour dire à un Autre est le noyau de cet apprentissage. C'est peupler le monde de symboles sans lesquels croît le désert.

Reconnaître la substance sociale de la vie intérieure sans laquelle le désert qui l'entoure ne serait plus que l'image dans le miroir duquel le sujet humain rencontre son propre anéantissement intérieur. La désolation intime accompagne l'esseulement social. Il faut des *nourritures mentales et*

affectives pour continuer à vivre. Ce qui requiert des formes d'activités humaines, sociales et subjectives, qui permettent de transmettre à autrui une expérience sensible, des sentiments et des manières de penser, par le moyen de symboles, et ce dès le plus jeune âge. Léon Tolstoï, avec un accent parfois mystique, situe la fonction de l'art au cœur du besoin humain de communiquer son expérience sensible : « l'art est une forme de l'activité humaine consistant, pour un homme, à transmettre à autrui ses sentiments, consciemment et volontairement, par le moyen de certains signes extérieurs. [...] Il est un moyen d'union parmi les hommes, les rassemblant dans un même sentiment, et, par-là, indispensable pour la vie de l'humanité, et pour son progrès dans la voie du bonheur¹. »

Le premier apport du texte de Tolstoï est de considérer que les « œuvres » d'art ne sauraient se limiter à ce que notre civilisation présente comme telles : romans, poèmes, pièces de théâtre, peintures, sculptures, musiques... Tout cela est une « partie infime de l'art véritable » qui irrigue toute l'existence humaine : « toute l'existence humaine est remplie d'œuvres d'art, depuis les berceuses, les danses, la mimique, l'intonation, jusqu'aux offices religieux et aux cérémonies publiques². » L'art ne saurait, en conséquence, se trouver cantonné aux œuvres belles qui procurent du plaisir, et se « vendent » comme telles. L'art est donc, avant toute chose pour Tolstoï, une manière de comprendre la vie que l'époque de la Renaissance aurait « obscurci » par son scepticisme, le réduisant aux *effets de plaisir et aux impressions de beauté* des productions culturelles. Tolstoï va jusqu'à poser comme thèse que c'est la perte de foi des classes sociales supérieures de la société européenne, à cette époque, qui les conduisit à adopter le plaisir esthétique comme unité de mesure du bon et du mauvais art. Sans devoir suivre Tolstoï jusque-là, je retiendrai volontiers un point de sa démonstration : l'art promu par les élites s'organise autour du critère de plaisir esthétique, et laisse sur la route les « quatre-vingt-dix-neuf autres

¹ Léon Tolstoï, 1898, *Qu'est-ce que l'art ?* Paris, PUF, 2006, p 57.

² Léon Tolstoï, 1898, *Qu'est-ce que l'art ?* Paris, PUF, 2014, p 58.

[pour cent qui] vivent et meurent, de génération en génération, écrasés par la tâche, sans jamais goûter à notre art, qui est d'ailleurs d'une telle nature que, s'ils y goûtaient, ils seraient hors d'état d'y rien comprendre³. » Laissons la radicalité des propos de Tolstoï pour n'en retenir qu'un élément essentiel, à mon avis : *l'art qui a une fonction sociale et éthique fondamentale, universelle* tend à se dégrader en passe-temps, en distraction discriminante. Tolstoï nous permet de comprendre une contradiction sociale qui œuvre, aujourd'hui encore, au sein des peuples : si l'art a l'importance qu'on lui attribue d'*unir* et de relier, « égal en importance à la religion⁴ », comment se fait-il qu'il ne soit pas accessible à tous, à moins « que ce qu'on appelle aujourd'hui l'art n'est pas l'art véritable⁵. »

L'art se serait donc privé de ses sources, religieuses pour Tolstoï, *éthico-politiques* pour moi. Il a cessé d'être populaire⁶. Retenons des propos de Tolstoï⁷ que le « pouvoir de contagion » de l'art est tel qu'il nourrit cette « conscience religieuse » susceptible de donner un sens à la vie des hommes d'une société, leur permettant le partage de leurs expériences sensibles, induisant un amour fraternel et participant à la construction de leur humanité. Retenons du travail de Tolstoï que la fonction sociale de l'art se trouve dans une proximité considérable avec la religion, voire en concurrence directe avec elle. Le socialisme ne se condamne pas nécessairement à un pur positivisme ou à un matérialisme mécanique excluant la dimension *spirituelle*, voire métaphysique, des actions humaines.

³ Léon Tolstoï, 1898, *Qu'est-ce que l'art ?* Paris, PUF, 2014, p 76.

⁴ Léon Tolstoï, 1898, *Qu'est-ce que l'art ?* Paris, PUF, 2014, p 79.

⁵ Léon Tolstoï, 1898, *Qu'est-ce que l'art ?* Paris, PUF, 2014, p 79.

⁶ Malgré quelques belles et bonnes réussites qui méritent d'être évoquées comme, entre autres, celle de Bernard Lubat et de ses Festivals Musicaux d'Uzeste, et celle de Richard Martin au théâtre Toursky à Marseille.

⁷ Dont je suis loin de partager les appréciations surprenantes qu'il porte sur mes poètes préférés comme Baudelaire ou Verlaine. Cf. Léon Tolstoï, 1898, *Qu'est-ce que l'art ?* Paris, PUF, 2014.

Un socialiste aussi déterminé que Jaurès, qui voit dans le socialisme une morale, n'hésite pas à affirmer : « je ne conçois pas une société sans une religion, c'est-à-dire sans des croyances communes qui relient toutes les âmes en les rattachant à l'infini, d'où elles procèdent et où elles vont⁸. » Les révolutions matérielles et morales, auxquelles appelle Jaurès, ne sont réalisables qu'au sein d'un *milieu symbolique* qui les rend possibles. C'est ce milieu symbolique qui constitue la société, qu'on le nomme religion ou art, il constitue le tissu véritable des pratiques sociales.

Alors, si nous voulons rester à la fois modernes et humanistes, nous n'avons pas d'autres choix que de proposer un « pacte d'humanité », un pacte d'humanité qui passerait par la participation éthico-politique de l'art à la fraternité universelle des humains (Gori, 2017). C'est en quoi le « soin » ne relève pas que du domaine de la santé il innerve l'ensemble des actes qui humanisent le sujet humain.

Winnicott souligne ce qu'il nomme une « dégénérescence » du mot « cure » qui en anglais a d'abord signifié le « prendre soin », « porter attention », « sollicitude », pour se restreindre toujours davantage à partir du XVIIe siècle à sa signification purement médicale de « guérison » et de « traitement ». Je dirai que nous sommes passés du « thérapeutique », du soin avec sa dimension de « sacré », de « pratique religieuse » au « iatrique », spécifique du médical. Du Moyen-Âge au XVIIe siècle, le soin et le médical se séparent au point d'entraver la médicalisation des hôpitaux qui sont des lieux d'accueil, d'hospitalité des pauvres et des précaires. L'émergence de la médecine expérimentale et scientifique au XIXe siècle relègue le soin à l'arrière-plan de la clinique physiopathologique et de son modèle animal. La « cure » n'a plus le sens d'une sollicitude inquiète envers le malade mais l'ensemble des traitements qui visent à éradiquer la maladie. L'étiologie spécifique des maladies qui explique la cause des symptômes par un agent pathogène contribue à déshumaniser les pratiques médicales, à les

⁸ Jean Jaurès, 1891, « La question religieuse et le socialisme », in : *Rallumer tous les soleils* (1894), Paris : Omnibus, 2006, p 104.

désacraliser. La naissance de la psychanalyse qui accompagne l'invention de cette médecine scientifique se produit aussi comme le recyclage d'un « oublié », d'un « refoulé » de la science expérimentale, c'est-à-dire celle du sens et de la parole du patient. La désacralisation des traitements génère des pratiques de soin dont la psychanalyse et les psychothérapies font partie. Mais le soin ne se limite pas loin de là à la santé et même aux psychothérapies, il est consubstantiel à ce que Freud nomme le « travail de la culture » qu'il définit comme tout ce qui s'oppose aux forces de la pulsion de mort qui nourrissent toutes les violences et les guerres. D'où l'importance d'offrir cette opportunité d'obtenir dès le plus jeune âge les moyens de lutter contre les forces de mort.

Une société peut se fonder sur une identification partielle de ses membres par le truchement de traits communs au premier rang desquels la vulnérabilité et le besoin de dépendance qui requiert un ensemble de soins dont la culture fait partie. Aristote fait de la *philia*, du désir d'être reconnu le socle fondateur des Cités, bien au-delà des nécessités matérielles qui contraignent à la coopération. Ce caractère d'animal politique dont Aristote fait l'apanage de l'espèce peut être satisfait grâce à la capacité des humains d'éprouver les états psychiques des autres par le jeu de l'*identification*. Freud écrit : « nous nous trouvons en présence du processus connu en psychologie sous le nom de *Einführung* (assimilation des sentiments d'autrui) et qui joue un très grand rôle, grâce aux possibilités qu'il nous ouvre de pénétrer l'âme de personnes étrangères à notre *moi*.⁹ »

C'est cette même identification, mais cette fois alliée à l'amour, qui permet à l'Autre secourable de s'adapter aux besoins du petit enfant, de s'y *ajuster*. C'est cette identification qui œuvre aussi dans ce que Winnicott nomme le *care-cure*, le soin et le *holding* des patients, qui permet une authentique position soignante qui ne cède ni sur la technique ni sur la sollicitude.

Dans son article de 1970, Winnicott étend à toutes les maladies de la

⁹ Sigmund Freud, *ibid.*, p. 130.

société ce modèle du *care-cure*. Il écrit : « pour les maladies de la société, le *care-cure* est peut-être encore plus important que la cure-remède, que tous les diagnostics et les préventions qu'implique ce qu'on appelle habituellement l'approche scientifique.¹⁰ » Au moment où la tentation est grande pour nos sociétés de les livrer à une gestion algorithmique et prévisionnelle des populations, ce rappel paraît très salubre. Si nos besoins de dépendance et nos capacités de nous comprendre et de comprendre les autres étaient confiés exclusivement aux machines numériques qu'advierait-il de notre aptitude à nous identifier aux états psychiques pour les comprendre ? Qu'advierait-il de notre aptitude à l'identification et à l'empathie qui en résulte pour fonder le lien social ? La culture dès le plus jeune âge peut constituer le soin dont l'humain a besoin pour s'identifier à son semblable et créer avec lui des rapports de fraternité.

¹⁰ Donald W. Winnicott, *op. cit.*, p. 35.

Spirale

70

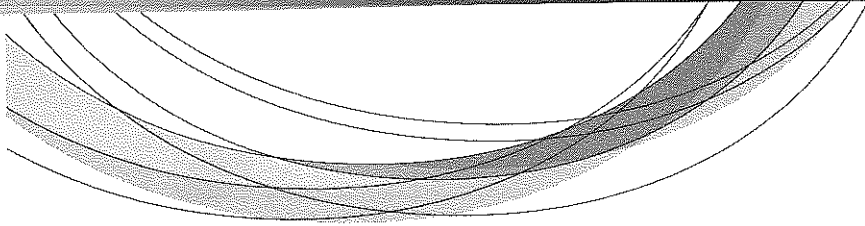
Les lieux d'accueil
de la petite enfance
sont-ils les maisons de
la culture de demain ?

Coordonné par

Patrick Ben Soussan, Marion Latuilière,
Graziella Végis

é^{ditions} èrès

grande aventure de Monsieur bébé La grande aventure de Monsieur bébé La grande aventure de Monsieur



**« C'est dans la cuisine
qu'on en parle »
L'expérience
d'un lieu d'accueil
parents/enfants
innovant¹**

Sophie Marinopoulos
psychologue, psychanalyste,
fondatrice de l'association PPSP
Les Pâtes au Beurre, Nantes,

s.marinopoulos@wanadoo.fr

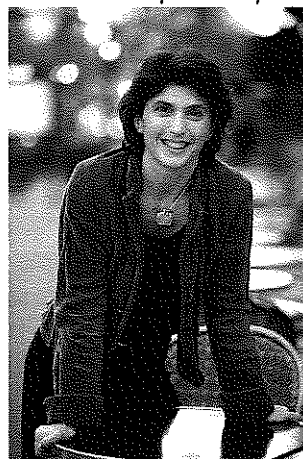
aussi pour démêler des situations conflictuelles. L'accueil se fait dans une cuisine, pièce familière qui facilite les échanges. La présence de deux professionnels accueillants s'inscrit alors dans une approche préventive de la santé psychique que nous définissons comme la santé relationnelle et affective. Alors que depuis 1970, grâce aux Maisons vertes de Françoise Dolto, nous avons su être présents pour accompagner la nécessaire séparation mère/enfant garante de la socialisation de l'enfant, les questions plus larges sur les enjeux familiaux avec l'enfant, quel que soit son âge, n'avaient pas leurs lieux d'expression. Seules les consultations en centres médico-psychologiques et leurs listes d'attente interminables, leurs démarches administratives incontournables et sectorisées, pouvaient répondre aux préoccupations parentales quand l'équilibre psychologique était atteint en famille.

« Vous entrez dans la cuisine, vous ne prenez pas rendez-vous, vous ne donnez pas votre nom, vous pouvez venir avec ou sans votre enfant et ce quel que soit son âge, et deux professionnels psychologues et psychomotriciens seront là pour vous accueillir. »

Les Pâtes au Beurre est un lieu d'accueil parents/enfants/adolescents créé en 1999 afin de répondre aux préoccupations des parents, à leurs questions, à leurs incompréhensions face aux manifestations de leurs enfants, mais

Les Pâtes au Beurre, par son concept, a voulu répondre à un manque criant dans l'accueil des familles, en prenant en compte les 70 % des familles qui ont des enfants de plus de 4 ans. Quand on travaille dans la prévention, quand on a mis en place un lieu d'accueil parents/enfants en vue de soutenir les liens familiaux, on se pose la question centrale suivante : *pourquoi tenir à la prévention ?* Question d'autant plus cruciale dans une société de progrès et de modernité qui consacre moins de 5 % de son budget national à cette question.

Sophie Marinopoulos



Nous nous proposons de lister quelques réponses non exhaustives afin de soutenir tous ceux qui se sont lancés dans ce travail délicat, peu reconnu par nos programmes de santé publics, tout particulièrement quand il s'agit de santé psychique.

1. Parce que nous devons collectivement relever un *nouveau défi sanitaire* en termes de santé, de santé mentale. Être en bonne santé ne se résume pas à avoir un « corps sain » mais « être sain de corps et d'esprit ». Cela revient à dire que le corps n'est pas seulement un organe, mais un corps traversé par l'expérience de l'autre – expérience précoce, féconde, porteuse d'expérimentations et de promesses.

2. Ce nouveau défi sanitaire renvoie au fait même de la naissance du petit homme : *notre condition néotonique* – terme qui vient du scientifique Louis Bolk pour qui l'homme naissant est un « néotène » – fait que le petit humain entre en contact avec le monde qui l'entoure, l'appréhende et l'interprète à partir de l'autre. Seul il n'est rien. Aucune autonomie, comme nous le rappelle D.W. Winnicott avec sa célèbre phrase « un bébé tout seul ça n'existe pas ». Donc l'image est forte : le petit *Homo sapiens sapiens* naît toujours prématuré, manquant de l'élémentaire. *Le petit homme naît dépendant.*

Freud écrit en 1926 dans *Inhibition, symptôme et angoisse* que la première cause de névrose vient de l'état de détresse et de dépendance du petit homme, explicitement lié à sa néotonie : « Ce facteur biologique instaure les premières

situations de danger et crée le besoin d'être aimé qui ne quittera plus l'être humain². » On compenserait ainsi le néotonique par le névrotique³. Inachevé dans le monde, sujet en détresse, le petit homme a une insatiable demande de liens, besoins vitaux. C'est donc la rencontre avec un autre que soi qui va construire *dans les liens précoces un Moi corporel-Moi sensoriel* qui va permettre au petit homme de se sentir exister avant de se savoir en vie.

Et la force de ce faible par nature va être d'imposer l'avènement de la culture humaine. Pendant que l'animal habite et épuise son intelligence dans l'instant, n'ayant ni passé ni avenir, l'homme, lui, pour survivre, compense sa faiblesse en habitant le temps. Il sait anticiper, il sait qu'il va mourir et son instrument, *le langage*, lui permet de ramener les choses absentes dans le présent, de se les re-présenter. Le langage met un signe, une image à la place d'une présence... Nous voyons là toute l'activité mentale du tout petit humain qui doit consentir à l'absence pendant que sa mère met fin à la jouissance qu'elle engage avec lui. Ainsi, l'éducation s'inscrit comme un lieu de transmission, transmission du trajet de l'humanisation qui va de la présence à l'absence. Parler permet de rendre présent ce qui est absent, inscrivant la capacité humaine à

symboliser... *Doito associait d'ailleurs éduquer et humaniser.* Notre tissu narratif est une seconde nature.

3. *Il s'agit de prendre soin du lien, des liens que l'enfant tisse dès la naissance de façon non univoque, mais aussi avant celle-ci. L'attente de l'enfant, la grossesse est un temps à la fois historique, interprétatif, mutatif, maturatif. Mais les premiers liens dits d'amour sont avant tout des liens qui doivent être adaptés, conférer la carence affective. Quand on fait de la prévention en santé mentale, c'est que l'on a pris la mesure de l'importance des premiers liens ; et l'importance des liens intimes que le sujet a créés et sur lesquels il appuiera sa vie relationnelle.*

4. La question de la *relation* est au cœur de ce nouveau défi. La santé relationnelle est ce qui est en attente d'attention, de prévention et de soin. *C'est le trait d'union entre la santé et la parentalité.* La santé relationnelle est aujourd'hui la préoccupation majeure de tous les parents, et ce quels que soient le milieu familial et le vécu partagé. Ils ont une conscience aiguë que leur enfant est un être de relation. Le plus petit atome du social, est-ce l'individu ou la relation ?

5. *Parce que la prévention permet de créer des espaces de résistance ou plus exactement de refusant.* Des espaces où la parole est reconnue dans sa fonction prévenante et soignante, c'est-à-dire des mots qui nomment et aussi séparent. Bien entendu, il s'agit de prévention *prévenante*, alors que le mouvement général que nous craignons tous tend à nous entraîner vers une prévention sécuritaire, qui se situe de plus en plus sous le spectre des normes et du « dépistage précoce des troubles psychiques ».

6. La prévention en santé mentale, on y tient dans une société néolibérale qui nous entraîne vers un déficit de la parole et du récit. *C'est donc une résistance à ce déficit.* Nous sommes des lieux où nous reconnaissons le sujet, où nous accueillons son récit, sa vérité psychique et où nous savons que la famille, « il ne suffit pas d'y être pour en être⁴ ». La dimension maturative, mutative, interprétative et narrative, apparaît pleinement dans ce lieu. Le cheminement de la reconnaissance est au cœur de notre travail.

7. Si la parentalité est un concept que les professionnels ont adopté communément, *l'être parent* est une expérience de vie singulière qui ne peut être appréhendée dans des protocoles, qui ne s'enferme pas dans des normes. La première peut facilement être mise en page et apparaître sous des tableaux, le second est un éternel brouillon insaisissable fait de récits variés qui prennent sens dans l'histoire de chacun. On devient parent dans une famille avec d'autres parents qui nous ont précédés. Les figures parentales archaïques sont convoquées et réactualisées par la rencontre avec le bébé, dans le dialogue intime qui s'instaure.

8. *Nous tenons à la prévention qui vient mettre un point d'arrêt à l'effcience, la rentabilité, la rationalisation.* L'ombre des nouvelles valeurs de notre société néolibérale, c'est l'isolement, la désolidarisation, et la famille est aux prises avec ce sentiment de solitude. Nous devons lutter

contre cette déliaison qui est bien au-delà la question de la socialisation. Nous luttons contre un nouveau fléau sanitaire, la déshumanisation de l'homme, qui passe par cette déliaison laissant à penser que l'homme est un individu autonome autodéterminé, c'est-à-dire libre et possesseur de lui-même, qui n'est traversé par rien, ni ne dépend de personne. L'humain serait alors un être en pièces détachées, nié dans son cheminement psychique.

Les lieux de parole sont donc des lieux de prévention, des lieux où le récit se déploie et s'anime, où la vie reprend ses droits. Ces lieux, aujourd'hui en danger du fait du peu de subventions publiques accordées, doivent être encouragés et soutenus collectivement pour que nos politiques de santé publique prennent la mesure des besoins de tout être humain dans ses différents parcours de vie. Hors les mots le petit homme ne peut pas grandir et se développer.

Les Pâtes au Beurre

Les origines

Au départ, en tant que professionnelle travaillant en CMPP et CAMSP, j'étais préoccupée par nos listes d'attente qui laissaient les parents en attente de longs mois avant de pouvoir être accompagnés dans leurs préoccupations parentales. Nous sentions en équipe que nous n'étions pas suffisamment adaptés aux besoins des parents. Le désir de répondre autrement, de faciliter l'accessibilité, doublé de la volonté

d'aider le public à mieux comprendre notre rôle de psychologue, est né. Nous pouvons parler d'*éducation populaire* sur ces questions de santé psychique.

L'accessibilité s'est inspirée de Selma Fraiberg, qui a évoqué la psychothérapie dans la cuisine. Selma Fraiberg⁵ est américaine, assistante sociale de formation, psychanalyste, elle a développé des techniques thérapeutiques mère/enfant. C'est une pionnière qui a d'emblée développé un centre universitaire afin de former les professionnels à son approche, prenant conscience de l'importance de la transmission. Dans ses psychothérapies mère/enfant, elle montre combien les expériences traumatiques de la propre enfance de la mère influent de façon considérable sur les relations de soin qu'elle instaure avec son enfant dès les premières semaines de vie. L'image maternelle de la mère, faite de représentations complexes, soulignant des conflits plus ou moins réglés, va prendre une place majeure dans le monde représentationnel de cette mère dans la relation à son enfant. Mais une grande accessibilité au monde intérieur de la mère favorise les soins psychiques et permet de reprendre avec les parents les interactions qui se sont instaurées.

Ces formes d'intervention thérapeutique mère-enfant sont divisées en trois catégories :

– *l'intervention brève*, en période de crise, présente une phase aiguë autour du bébé, la capacité du parent à répondre au soin rapidement sera fondamentale ;

– le *traitement de soutien*, qui est une forme de guidance, offre un soutien émotionnel et renforce les capacités parentales dans des approches informatives, des discussions et des interprétations.

– enfin, la *psychothérapie nourrisson/parent* est proposée quand le bébé représente aux yeux de ses parents des figures appartenant à leur passé, reliées à un moi parental nié ou refusé. Le traitement permet une double attention : une consacrée aux parents et leurs problématiques, et une sur l'enfant.

L'objectif de ce lieu

La prévention en santé mentale, que nous nommons la santé psychique ou santé relationnelle, est au cœur de nos actions. Il s'agit de permettre à l'enfant et à son parent, quand c'est nécessaire et quand ils jugent qu'ils ont besoin d'être soutenus, de favoriser l'équilibre familial. L'originalité de notre approche repose sur l'accueil des *dyades* mère-enfant, des *triades* mère-père-enfant, des « *pluriades* », avec en plus les frère et sœur.

Le concept général

– Accueil gratuit, anonyme et sans rendez-vous : support administratif à la prévention.

– Accueil avec ou sans son enfant : met d'emblée le parent acteur de son lien à l'enfant, qui va faire le choix de s'exprimer en sans présence ou

bien en dehors : il s'en explique d'ailleurs dès son arrivée et met ainsi au travail sa pensée propre. Ce dispositif permet aussi aux parents n'ayant pas la garde de leur enfant de venir évoquer leurs préoccupations.

– Accueil sans limite d'âge pour mettre en évidence le continuum dans le lien à l'enfant : si les questions sont différentes la problématique est identique et la dynamique du groupe prendra appui sur la diversité des parents présents autour de la table de cuisine.

– Un cadre constitué d'un lieu (une cuisine), d'un espace/temps (des créneaux d'ouverture fixes), de professionnels diplômés en psychologie, psychomotricité, venant en leur nom propre et sensibilisés à la psychanalyse, une équipe active qui questionne sans cesse sa pratique.

Quelques concepts de théoriciens inspirants⁶

Serge Lebovici (1915-2000)

La transmission transgénérationnelle nomme tout le travail psychique dynamique du bébé qui peut incarner dans son corps ou dans son théâtre comportemental toute *une série de conflits intrapsychiques de ses parents*. L'enfant peut figurer dans ses multiples facettes communicantes, en les mettant en scène, les thématiques fantasmatiques exprimées par la problématique ou les discours parentaux.

Donald W. Winnicott (1896-1971)

Avec D. W. Winnicott, nous découvrons cet état particulier, la « préoccupation maternelle primaire », qui se développe graduellement pour atteindre une sensibilité accrue pendant la grossesse, et qui se poursuit quelques semaines après la naissance de l'enfant. Cet état d'être doit favoriser une adaptation aux besoins de l'enfant qui rend la mère « suffisamment bonne » pour permettre au bébé d'avoir l'illusion que le sein de sa mère fait partie de lui. C'est ensuite qu'elle aura pour tâche de le désillusionner pour le rendre autonome et lui permettre d'accéder au « je ». Les qualités du *holding* (façon de porter l'enfant), du *handling* (façon de le manipuler) et de *l'object presenting* (manière de lui présenter l'objet et de le laisser l'utiliser) seront déterminantes pour le développement de l'enfant dans son accès à sa place de sujet.

Le *holding* fait partie intégrante de notre approche clinique préventive et soutient la mise en place de notre concept de « scène interactive et relationnelle ».

Daniel N. Stern⁷ (1934-2012)

Nous retiendrons en particulier ce qu'il qualifie de « constellation maternelle », désignant l'organisation psychique que connaît la mère à la naissance de son bébé (état d'autant plus fort quand il s'agit d'un premier enfant). Si la mère est très aux prises avec cette organisation mentale, n'oublions pas que le père est lui-même dans une organisation psychique similaire qui le mobilise tout autant. Il se produit chez l'adulte face au bébé une certaine

« correspondance », et l'objet de celle-ci, selon Stern, n'est pas le comportement en soi, mais plutôt l'aspect d'un état affectif interne. Cette observation portera notre pensée dans notre approche préventive pour faire la part entre la manifestation comportementale externe et le vécu interne affectif ainsi que ses ramifications fantasmatiques, dans le lien parent-enfant. Nous aurons alors pour référence le *phénomène d'accordage affectif* qui occupe une place essentielle dans la compréhension des mécanismes qui sous-tendent des questions cliniques telles que l'empathie, les interactions fantasmatiques, la réaction en miroir. Dans sa notion d'accordage affectif, Stern développe que le sentiment de soi du bébé, qui est reflété par les parents, sera formé par l'histoire passée et présente des accordages et des désaccordages. Stern rappelait aux mères, mais aussi aux pères, que pendant les premières années de la vie de leur bébé, ils se forgeront une identité maternelle et paternelle, mais auront également l'occasion de se réinventer en tant qu'individu. Il est évident que ce passage d'un état d'adulte et de conjoint à un état de parent est une métamorphose, exigeant des aménagements psychiques conduisant vers une sorte de re-naissance pour celui qui le vit.

Paul-Claude Racamier (1924-1996)

Il a introduit le terme de *maternalité* pour désigner les processus maturatifs, psychoaffectifs qui se développent et s'intègrent chez la femme à l'occasion de sa maternité. Pour lui, ce processus est comparable à celui

○ « C'est dans la cuisine qu'on en parle »

de l'adolescence par ces transformations (corporelles, sociales, pulsionnelles) avec la réactivation des remaniements des conflits infantiles oraux et œdipiens en particulier. La maternité est donc une sorte de crise d'identité et de la personnalité ; crise dans le sens d'une transformation majeure, maturative, qui reste aléatoire dans son issue mais qui devrait être susceptible de déboucher sur un nouvel équilibre. Ces remarques notent à quel point l'amour maternel est ambivalent.

*Être en bonne santé ne se résume pas
à avoir un « corps sain »
mais à « être sain de corps et d'esprit ».*

Françoise Dolto (1908-1988)

Elle fut de ces psychanalystes qui ont établi une approche du corps comme équivalent psychique. Elle a institué l'enfant comme être de langage, même quand son code symbolique paraissait indéchiffrable, et a su être à l'écoute de ce qui ne pouvait se dire avec les mots pour entrer en relation avec l'enfant en utilisant son langage du corps.

- Image inconsciente du corps (ic) : pour Dolto, il s'agit de prendre en compte la dimension désirante du corps du petit homme inscrit dans le langage dès avant sa naissance, et où se donne toujours à entendre l'appel d'un sujet à la communication désirante. C'est sur ce socle que vient se développer la thématique de l'ic. Il

s'agit de conceptualiser qu'il existe une mémoire inconsciente du vécu relationnel précoce qui se distingue du schéma corporel (commun, lui, à l'ensemble des individus). Le schéma corporel est le lieu des pulsions ; l'image inconsciente du corps est celui de leurs représentations.

- Castration symboligène : « Dès qu'il y a un témoin humain, réel ou mémorisé, le schéma corporel, lieu de besoin qui constitue le corps dans sa vitalité organique, se croise à l'image du corps lieu du désir⁸. » La parole est l'organisateur qui permet le croisement du schéma corporel et de l'image du corps. L'ic doit être unie par la relation symbolique continue pour que le nourrisson puisse assumer de façon non morcelante les perceptions rencontrées.

Les paroles parentales et les interdits qui les accompagnent conduisent au fur et à mesure à la symbolisation des objets de jouissance ; épreuves structurantes qui, tout au long de l'enfance, permettront les remaniements narcissiques qui contribueront à modeler l'ic et, avec elle, toute la personnalité de l'enfant.

Ces épreuves, Dolto les dit « symboligènes » dans la mesure où elles ouvrent des possibilités de métaphorisation, de sublimation, de production symbolique. Le concept de castration symboligène rend compte de l'acte symbolique

positif effectué par la parole. Et ce, dès la naissance. Premières castrations symboligènes donc grâce à l'acte de nomination qui les accompagne, et permet l'inscription du petit homme dans l'univers symbolique des humains.

Wilfred R. Bion (1897-1979)

Les humains disposent d'un espace psychique interne dont la fonction est d'être un lieu de traitement, un sas, capable de recevoir les pulsions, les émotions, les fantasmes, mais aussi tout ce qui compose les agressions et de les rendre assimilables.


Être capable de bien « digérer » ce qui vient de notre inconscient et aussi ce qui vient du monde dans lequel nous vivons, est en somme une bonne définition de l'équilibre personnel.

Par conséquent, comprendre comment fonctionne ce « contenant psychique » est de toute première importance, puisque cette compréhension pourra nous servir si un soin est nécessaire.

Bion a formalisé la théorie de la mise en place, dans la toute petite enfance, de ce contenant psychique qu'il appelle « l'appareil à penser ». Le psychisme du bébé n'est pas assez élaboré pour contenir et traiter les émotions et les sensations. Ainsi est-il submergé de vécus violents. Avoir faim, c'est comme être véritablement dévoré, avoir les entrailles arrachées, alors qu'être rassasié rapproche le bébé de la complétude et de l'apaisement.

Ces « vivances émotionnelles » telles que les appelle Bion (sensations, émotions), n'ont pas de mots ni de représentations pour les formaliser. Elles traversent donc le bébé comme des vécus étranges, dénommés « éléments ». L'appareil à penser du bébé va se constituer progressivement en s'appuyant sur l'appareil psychique de sa mère et en l'intériorisant. Appareil à penser maternel qui interprète, donne du sens à ce qu'il reçoit et qu'il ne peut pas seul, interpréter.

Ainsi la mère, pour soutenir l'enfant et lui permettre de se constituer un espace psychique fiable, doit pouvoir s'identifier aux vécus de son bébé, recevoir ces vécus, les traiter et les rendre à l'enfant sous une forme détoxiquée et assimilable. Pour Bion, ce travail psychique que fait la mère revient à transformer les éléments β de l'enfant en « éléments α », c'est-à-dire en vécus délimités par une forme, une image, grâce à sa « capacité de rêverie ».



Le petit Homo sapiens naît toujours prématuré, manquant de l'élémentaire. Le petit d'homme naît dépendant.

Jean-Pierre Lebrun⁹

L'auteur insiste sur l'importance du vécu par le bébé de l'absence. L'absence doit prévaloir sur la présence pour que la dialectique du langage se mette en place. Il y a nécessité pour l'enfant et la mère de se séparer (le retrait de la mère). Il parle de sevrage pour la mère et donc de la naissance, pour l'enfant, de son statut d'enfant phallique

(enfant de l'autre et donc enfant du social). Ce n'est pas le père qui compte mais ce qui sera mis à l'œuvre pour rendre l'enfant parlant. Ce n'est pas la prévalence du père sur la mère mais la prévalence de ce qui va instaurer le langage, à savoir l'absence (le manque). Cela doit être au programme parental. « Avec » ou « sans » le père, il va bien falloir que la mère renonce à la toute-jouissance de l'enfant. Il y a donc là, à la fois, *la loi de la famille* (ce qui va se passer dans la famille) et *la loi de la cité*, qui oblige à un langage commun (il faut parler la langue de tous, c'est une contrainte, une autorité – l'enfant doit devenir un parmi d'autres [socialisation]).

Il évoque la souffrance du petit homme dans ce passage obligé. Pour lui, il y a à la fois une crise de l'humanisation et un trajet à maintenir pour accompagner l'enfant dans son devenir.

Claude Allione¹⁰

Le *holding* est un concept introduit par Winnicott. Il représente une des réactions « naturelles » à la sensation primordiale (en ce sens qu'elle est la première du sujet aérien) découlant pour le nourrisson de la découverte corporelle de la pesanteur. À cette découverte doit répondre une action maternelle appropriée, le *holding*. S'il n'existe pas (dépression maternelle), ou mal (angoisse, émotivité anxieuse), le bébé se trouvera confronté à l'impossibilité de se représenter le soutenant-maintenant-contenant indispensable pour lutter contre cette terreur interne – peur de tomber sans fin –, terreur qui réapparaîtra alors dans la construction psychique des sujets futurs. Il faudra alors les soigner par

un *holding* thérapeutique approprié : les enfants qu'on a laissés tomber malencontreusement à des stades précoces peuvent quasiment être « guéris » de leurs débuts désastreux, grâce à des soins thérapeutiques assurés à des stades ultérieurs. Mais ce que Winnicott n'explore pas, c'est le point d'appui du *holding*. Porter est essentiel, mais *porter suppose que l'on s'appuie*, que l'on ne soit pas soi-même lâché dans le vide, faute de quoi ce serait la chute, non seulement du nourrisson mais de l'ensemble mère-nourrisson, c'est-à-dire, pour ce qui nous occupe, de l'ensemble soignant/soigné ; et ce serait ainsi la libération du fantasme de tomber. Il faut donc qu'à chaque élément de la chaîne des éléments du soin, corresponde un *holding du holding*, de nature à assurer un point d'appui stable pour chacun des intervenants de cette chaîne.

L'hypothèse ici développée est que l'évaluation est destructrice des *holdings* du *holding*, parce que le chiffrage est déjà en soi une dérive ; il ne prédispose plus parce qu'il exclut l'indispensable *mise en récit*, vecteur essentiel de toute la fonction petit *a* de Bion.

Sophie Marinopoulos¹¹

J'introduisais mon texte sur le défi sanitaire qui a changé de corps, et donc qui a changé de lieu de naissance. Ce n'est plus en salle d'accouchement que la naissance va se jouer mais dans une

cuisine – retour à l'accouchement à domicile –, dans un lieu où les mots vont donner corps à la vie et permettre aux corps de se séparer – à l'altérité de s'imposer. Hors la technique, hors les progrès, transformés en « accoucheurs du Sujet » (Otto Rank), nous tentons des accouchements qui ne pourront pas être sans douleur, où nous refusons les forceps, acceptant que le temps des corps soudés soit singulier, nous armant de patience, conscients toutefois qu'il va falloir parfois batailler... avec la mère ! Toutes les mères ne veulent pas accoucher. Elles y seront poussées par leur corps de chair qui, de gré ou de force, expulsera l'enfant. Et psychiquement ? « Se déprendre du maternel », dirait Jean-Pierre Lebrun, rappelant la nécessaire séparation non pas des corps (marquée par l'accouchement) mais des âmes. Chaque sevrage sera, telle une contraction que la mère va subir, serrant les dents et venant affronter courageusement l'inéluctable séparation. Nos nouvelles actions sanitaires se trouvent ainsi au cœur même de ce qui nous constitue. Parler, *faire le récit, pas seulement pour relier mais aussi pour séparer*, séparer les corps soudés, mettre un écart, du face-à-face, un regard qui autorise, encourage mais aussi impose la séparation. Pour permettre que l'accouchement se fasse, que chacun naisse à la vie psychique.

J'évoque aussi comment ce que je nomme le traumatisme de la naissance maternelle¹² va devoir être reconnu pour que les professionnels accueillant des mères puissent entendre cette part maternelle souffrante. *Le traumatisme de la naissance maternelle*, c'est une perte, une

séparation, une tragédie, qui la plonge dans un vécu conflictuel interne. Il s'agit de la naissance d'une ambivalence fondamentale dans la relation à l'enfant, de l'alternance plus ou moins chaotique des moments de fusion et des moments de séparation générateurs d'angoisse.

C'est donc la conscience douloureuse, pour la mère, de la différence. C'est la prise de conscience de la vie de soi et de l'autre, tel un passage obligé (parfois aux forceps) des processus d'individuation successifs. C'est l'horrible constat que un et un ne font pas un, la terrible obligation de devoir renoncer à la symbiose, à cet hybride *mèreenfant*¹³. L'hybride est un *Umwelt*, une mère univers ensemble. Mère et enfant vivent ensemble tel un grand Tout.

Le dispositif, un support conceptuel

L'accueillant

« L'accueillant n'est pas un consultant, mais c'est parce qu'il est un consultant qu'il peut être un accueillant. » On doit pouvoir avoir des hypothèses, des suppositions, des interrogations, c'est-à-dire un ensemble de préconceptions qui se construisent au fil des mots de celui qui vient se dire ; ce sont des « préconceptions fécondes » (Nasio) issues de sa formation. Toute la présence verbale, paraverbale et non verbale du parent passe à travers le filtre du savoir théorique et du savoir clinique de l'accueillant. C'est ainsi qu'il peut dégager très vite les grandes lignes de la problématique clinique de celui qui se

○ « C'est dans la cuisine qu'on en parle »

présente. L'expérience et la disponibilité de l'écoute psychique sont au cœur du dispositif de prévention en santé mentale. L'accueillant est hors appartenance institutionnelle extérieure ; il est salarié de notre dispositif.

Le groupe

Le groupe de parents est un outil intéressant pour la notion de « un parmi les autres ».

« Tous les parents ont la même partie à jouer mais tous n'ont pas les mêmes cartes¹⁴. » Les subtilités sont différentes mais les préoccupations majeures sont les mêmes. Chaque singularité est entrouverte dans la prévention. « À quoi cela vous fait-il penser ? » est une phrase inductive qui ouvre et propose le dialogue fécond.

*Le sens de la prévention :
une disponibilité psychique dans un
cadre qui organise l'accueil de la parole.*

« Le groupe sert à se réunir pour mieux transformer l'intime¹⁵. »

Les arrivées incertaines parfois nombreuses interpellent sur « comment faire de la place » ; la question du partage qui se joue aussi en famille se met en pratique dans la cuisine. On relie le parent dans une communauté humaine parentale. Le groupe permet l'écart qui ne se fait pas toujours dans le face-à-face.

Les parents se trouvent dans le contexte groupal à vivre à la fois *la déception* (pas de recette, pas d'accueillant supposé savoir, chute de

l'idéal face à la réalité) et en même temps *du soulagement*. L'appareil psychique groupal est facilitateur et permet une désillusion plus rapide sur le supposé savoir qu'en consultation moins de risque d'aliénation avec un clinicien sachant.

Le lieu

L'organisation architecturale du lieu d'accueil Les Pâtes au Beurre est un appartement comprenant des pièces distinctes, chacune permettant des mises en scènes relationnelles :

- la cuisine comme le lieu du lien, y compris dans ses excès, ses violences, sa privation d'intime, ses distances, *le soutenant-maintenant-contenant* indispensable pour lutter contre cette terreur interne ; notre *holding* sur lequel le parent s'appuie pour lui-même permettre le *holding* de l'enfant ;
- le couloir comme l'entre-deux, caché-coucou : voir, se faire voir/entendre et écouter ;
- la pièce de jeux, qui permet de travailler la mise en image de l'enfant par le parent, et du parent par l'enfant.

« L'accueil collectif est un contenant qui "oblige" puisqu'il permet aux parents et aux enfants de ne pas occuper toute la place¹⁶. » L'enfant est aussi invité à être « un parmi d'autres », tel que l'évoque J.-P. Lebrun. Le travail de liaison et de transformation par le professionnel favorise ainsi le mouvement de l'individuel au collectif.

Les outils conceptuels

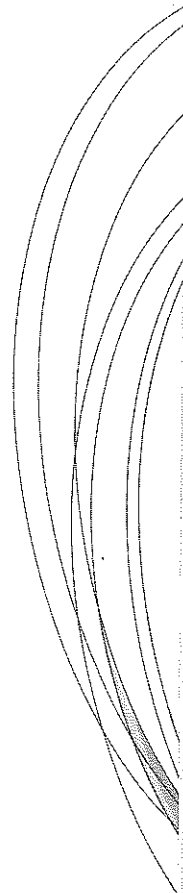
Notre travail s'appuie aussi sur des ancrages corporels, affectifs, fantasmatiques, interactifs, constitutifs de la relation parent-enfant plus ou moins à l'œuvre lors de ces séances collectives. La parole qui accompagne ces mouvements réels et inconscients se veut à la recherche du sens de ce qui se vit entre le parent et son enfant. Nous prendrons appui sur plusieurs outils conceptuels.

Une écoute féconde qui prend appui sur un savoir théorique et un savoir clinique et se double d'une capacité verbale sobre. Les parents viennent car le lien à l'enfant est fragilisé ou malmené, ou attaqué, et qu'il va falloir donner du sens à ce qui se joue. Il y a une grande importance à comprendre les événements qui ont fait émerger le trouble. La première apparition de la difficulté doit être repérée, car nous savons que ce qui n'a pas trouvé de sens dans la tête des protagonistes d'une relation va revenir en acte.

L'écoute observante de ces scènes interactives familiales permet d'associer la réalité objective des comportements à la subjectivité de la fantasmatique, que ces comportements sous-tendent ou sous-entendent. Notre attention se portera sur la façon dont se conjuguent les associations verbales parentales aux interactions

comportementales, ponctuant et validant les énoncés. Les projections jouées, mises en scène corporellement et spatialement par l'enfant, sont directement en lien avec les contenus fantasmatiques énoncés dans le discours de la mère.

La *proxémie* permet d'observer les distances comme signifiantes. L'utilisation de nos pièces de vie sont des équivalences aux mouvements psychiques : l'enfant qui a besoin de s'isoler, de s'éloigner, de se cacher, de se soustraire au regard de sa mère et même parfois à sa pensée envahissante. La notion de proxémie entre dans une sémiologie comportementale et situe le corps dans le désir (ou non-désir) d'être en relation. Le rapport à l'autre peut être proche, adhésif, distant, évitant, figé ou dynamique (dialectique), traduisant chez l'enfant des états émotionnels défensifs ou adaptés. Des comportements d'ouverture, d'autonomie ou de fermeture en lien à la fois avec l'immédiateté relationnelle réelle et la dimension fantasmatique. La proxémie structure la communication et permet à l'accueillant de saisir le périmètre de sécurité de l'enfant, les points de jonction possibles ou les ruptures. Il est intéressant de repérer comment le corps de l'enfant est rattaché à la mère, ou en mouvement, en réponse ou en lien avec le discours réel ou fantasmatique de la mère sur lui. L'enfant plus grand agit et met en scène préférentiellement son histoire, sur le mode expressif ludique.



○ « C'est dans la cuisine qu'on en parle »

Ce que l'on ressent au moyen des vécus transférentiels et de nos propres mouvements identificatoires, nous renseigne sur les vécus internes et sur ce qui est en jeu dans l'interaction. Au niveau contre-transférentiel, ce qui est reçu, ressenti dans notre corps peut être compris comme équivalent de ce qui est éprouvé par le tout-petit, par l'élaboration du contre-transfert émotionnel. L'action de présence préventive peut permettre parfois un engagement vers un travail thérapeutique. Notre présence s'apparente à la fonction α maternelle décrite par Bion dans la capacité à effectuer des liens, à penser, à transformer, à donner sens. Les vécus émotionnels du bébé (éléments β de Bion) sont non seulement contenus et compris mais restitués à l'enfant chargés de sens.

Comme nous l'enseigne Lebovici, l'empathie est la possibilité pour le thérapeute – pour l'accueillant – d'une identification dépassant la notion de contre-transfert. Ainsi, la réponse empathique implique la créativité du thérapeute et le travail de métaphorisation. Elle introduit également la dimension d'énaction qui est l'utilisation du contre-transfert, dans le sens où nous ressentons dans notre corps quelque chose de l'autre que nous restituons sous la forme d'un geste ou d'une cocréation.

– Une reformulation de la situation à l'origine du questionnement, de l'inquiétude, de la crise : *la clinique du détail*, qui permet une mise en pensée par la remémoration. La clé est dans les détails. Pouvoir raconter permet de remettre de la pensée là où seule l'émotion demeure. Alors que la psychanalyse est une cure de parole par excellence, prendre appui sur un cadre psychanalytique dans un lieu de

prévention qui n'est pas un lieu de cure, revient à nommer comment ce temps est avant tout un temps de présence : « être là ». Cette présence est celle d'une parole qui trouve ses racines dans la corporéité (gestes, postures), dans la sensorialité (vu, entendu, senti), dans les affects, et qui a pour vocation de se transformer en « parole pleine » à valeur interprétative.

– Enfin, la *cocréation* des deux psychés des accueillants, attentives à ce qui se joue dans les liens exposés.

Quels parents dans la coconstruction préventive ?

Des parents ordinaires, préoccupés par la tournure inquiétante, déroutante ou conflictuelle que prend leur relation avec leur enfant, qui questionne leurs compétences parentales.

Des parents ordinaires empêchés dans leur autorité et qui en deviennent isolés, confrontés à des enfants tyrans tout-puissants, qui refusent systématiquement toute situation de frustration. Situation en miroir d'une société adulte qui ne supporte plus des situations de manque qu'elle tente de combler en permanence dans une surconsommation. Une société d'adultes pour qui la « castration », à savoir le renoncement – renoncer à ne pas tout avoir, tout vivre, tout expérimenter –, est devenue insupportable. Des enfants qui, face au mou parental, construisent du dur enfantin (cris, agressivité, toute-puissance, exigence).

Des mères ordinaires épuisées, à la limite du burn-out, incapables de se dégager de leur enfant, vivant dans un « trop » avec lui. L'enfant aux prises avec le désir maternel jamais assouvi et « livré » à sa mère tente, par des manifestations somatiques ou comportementales, de tenir sa mère à distance. On est là face à des mères saturées (« société de saturation »), la saturation étant la négation du manque ; le déni du manque. Les mères épuisées saturées se saoulent du corps de l'enfant, refusent toute séparation, sidèrent tout processus de pensée, et cette saturation est vécue comme un automatisme pulsionnel qui les conduit à l'agir, c'est-à-dire qu'elles ne mettent pas fin à la jouissance qu'elles engagent avec l'enfant, elles ne sont pas dans la transmission du trajet d'humanisation ; le travail ne se fait pas, les mots n'adviennent pas et elles frappent. Pour Irène Diamantis, ces mères sont incestueuses, c'est-à-dire non séparées ; l'interdit n'est pas inscrit, donc pas de transgression ; absence d'altérité.

Des parents en situation de crise, désemparés face aux comportements très anxigènes pour eux de leurs préados et ados (fugues, décompensations graves, comportements de fuite, d'agression, de non-communication...). On retrouve des problématiques d'enfant qui ne supporte pas le manque, l'absence avec une hausse de dépression qui s'exprime par des addictions ; des jeunes qui ont du mal à avoir une identité dans le collectif – ils sont désaffiliés et hyperconnectés (polyaddiction, société de l'incestuelle, des non-séparés) –, ont du mal avec la contrainte, sans limite avec des confusions veille/sommeil ; la douleur qui prime sur la sexualité – la parole est désavouée et les médicaments vantés.

Des parents dans des conflits de contre-identification parentale, ou dans des problématiques anciennes liées à une enfance douloureuse, qui sont dans l'incapacité d'entendre les besoins fondamentaux de leur enfant ou de se situer face à lui.

Conclusion

Les Pâtes au Beurre ont fait le choix « d'être là », définissant ainsi le sens de la prévention : une disponibilité psychique dans un cadre pensé qui organise l'accueil de la parole. Les professionnels accueillants, spécialistes de la psyché, interprètent ce qui est confié par les parents, donnant ainsi du sens au non-sens de la situation conflictuelle décrite. Ainsi, il ne s'agit ni de conseils ni de recettes, mais bien d'un travail d'élaboration que le parent peut faire en prenant appui sur notre cadre, trouvant ainsi ses propres réponses à ses questions. Là est tout le sens de l'esprit de restauration – de transformation. Par ce *holding* du *holding* parental qu'offre l'équipe des Pâtes au Beurre, le parent est acteur de sa propre transformation, de son devenir de parent, de son équilibre familial. Par ce regard nouveau sur leur enfant et sur les liens qui les unissent, ils construisent leur destin familial, fortifient leur devenir avec leur enfant, participant ainsi à l'équilibre collectif du futur.

La prévention, c'est penser aujourd'hui à demain.

