

Mémoire pour l'obtention du diplôme ES-EDE

L'attachement

*Conséquences de l'accueil collectif sur
l'attachement de l'enfant de 0 à 3 ans*



Schild Marion

Référent thématique : Mme Martinal-Bessero Brigitte

Hes-so Valais - Secteur ES
Filière EDE - Année 2011
Sion, novembre 2013

Résumé de la recherche

Ce travail de mémoire porte sur la notion d'attachement chez l'enfant de 0 à 3 ans et les conséquences de l'accueil collectif sur ce dernier. J'ai procédé de manière documentaire en réunissant et synthétisant divers articles et ouvrages sur le sujet. J'ai tout d'abord détaillé le concept d'attachement et ses implications sur les relations de l'enfant au monde qui l'entoure. Puis, dans un second temps, j'ai abordé les notions de séparations et retrouvailles en collectivité ainsi que les freins et ressources de cette dernière vis-à-vis du bon développement de l'enfant. Enfin, j'ai listé de manière non exhaustive les rôles de l'éducatrice dans le soutien de l'attachement. La conclusion à laquelle je suis arrivée est que l'accueil collectif peut être une ressource mais pas pour tous ni dans toutes les conditions. Il convient donc de repenser sans cesse nos pratiques et d'évaluer régulièrement la qualité d'accueil, au risque de négliger l'individualité de chaque enfant.

Mots-clés

Attachement - Séparation - Collectivité – Conditions d'accueil

Remerciements

Je remercie M. Jean-Yves Riand ainsi que M^{me} Brigitte Martinal Bessero pour leur accompagnement tout au long de ce travail. Mes plus vifs remerciements à mes patients relecteurs Patricia Bernardo, Cindy Frey, Laetitia Matthey-Doret, Sylviane Dischinger ainsi que Valérie Schild. Un merci particulier à M. David Monnet pour son aide concernant la mise en page.

Avertissement

« Les opinions émises dans ce travail n'engagent que leur auteure. »

Références de l'illustration

<http://www.etreenceinte.com/mon-mag/article/l-attachement>

(consulté le 29.06.2013)

Table des matières

1. Introduction	1
1.1 Cadre de recherche	1
1.1.1 Illustration	1
1.1.2 Thématique traitée.....	1
1.1.3 Intérêt présenté par la recherche	1
1.2 Problématique	2
1.2.1 Question de départ	2
1.2.2 Objectifs de recherche.....	2
1.3 Cadre théorique	2
1.4 Cadre d'analyse.....	2
1.4.1 Terrain de recherche et échantillon retenu	2
1.4.2 Méthodes de recherche et limites posées à la recherche	2
1.4.3 Résultat des recherches effectuées	3
2. Développement.....	4
2.1 L'attachement.....	4
2.1.1 L'émergence historique.....	4
2.1.2 Définition générale.....	4
2.1.3 L'attachement en tant que système	5
2.1.4 Les modèles internes opérants	6
2.1.5 La constitution du lien d'attachement	7
2.1.6 Les figures d'attachement	9
2.1.7 Les types d'attachement.....	10
2.1.8 Sécurité de l'attachement et notion de base de sécurité.....	12
2.2 Accueil collectif et attachement de l'enfant de 0 à 3 ans	12
2.2.1 Séparations et retrouvailles en structure d'accueil.....	12
2.2.2 Freins et ressources du placement en collectivité pour le jeune enfant	17
2.3 L'EDE et l'attachement	24
2.3.1 Rôles vis-à-vis des parents	24
2.3.2 Rôles vis-à-vis de l'enfant.....	26
3. Conclusion	28
3.1 Résumé et synthèse	28
3.2 Limites de la recherche	29
3.3 Perspectives et pistes d'action professionnelle	29
3.4 Remarques finales	30

4. Bibliographie	32
4.1 Ouvrages	32
4.2 Articles, Cours	32
4.3 Sites – Ouvrages en ligne.....	33
4.4 Vidéos	33

1. Introduction

1.1 Cadre de recherche

1.1.1 Illustration

Mon travail de mémoire porte sur la notion d'attachement chez l'enfant de 0 à 3 ans et les conséquences de l'accueil collectif sur ce dernier.

L'origine de mon questionnement se trouve dans l'étude, en cours de psychologie, des sept grands besoins de l'enfant selon les professeurs Brazelton et Greenspan. L'un d'entre eux est décrit de la manière suivante : « Chaque petit enfant a besoin d'établir des relations significatives, chaleureuses et stables avec les adultes qui l'entourent. Pour cela, il doit pouvoir bénéficier de l'attention bienveillante (regard, écoute, gestes, paroles etc.) et permanente d'un nombre limité d'adultes connus comme d'une présence continue de ceux-ci auprès de lui »¹. Dans la réalité du terrain, j'ai pu constater qu'un grand nombre de personnes gravitent autour de l'enfant : des stagiaires d'observation présentes pour une courte durée, des étudiants ASE en emploi ou pour une durée de quelques semaines à quelques mois, des étudiants ES en emploi ou pour une durée de 3 à 6 mois ainsi que des personnes placées par le chômage par exemple. Il y a également de plus en plus d'équipes où le personnel est en grand nombre et travaille à un faible pourcentage.

Je m'interroge sur les répercussions de cette multiplicité de relations sur la vie émotionnelle du jeune enfant. Cela appauvrit-il son apprentissage affectif en l'amenant à créer des liens plus superficiels avec son entourage ou au contraire est-ce une source d'enrichissement qui peut lui apporter une certaine adaptabilité ? Je me questionne sur les ressources et les freins de la collectivité lors de la petite enfance ainsi que sur le maintien de la notion de référence. Plusieurs théories démontrent l'importance pour l'enfant de la continuité relationnelle alors que la réalité des terrains est toute autre. Il convient de s'intéresser aux conséquences de ce décalage.

1.1.2 Thématique traitée

Selon moi, nous pouvons replacer le thème de l'attachement au sein d'un débat actuel qui anime notamment la Suisse, celui de la politique familiale. En effet, la Confédération s'est récemment interrogée sur la proportion du budget à accorder à la création de nouvelles structures d'accueil. Or, pour certains partis opposés à ce type de mesures, l'attachement est un argument de choix car il tend à prouver que l'enfant a entièrement besoin de ses parents pour construire des liens affectifs stables et se développer harmonieusement. D'après eux, la fréquentation d'une collectivité empêcherait la construction de ce type de liens. Le débat fait rage pour désigner qui sera meilleur pour éduquer les adultes de demain.

Malheureusement, comme le décrit bien Nicole Catheline et al. , l'enfant est absent de cette actualité : « Les réflexions actuellement menées autour de ces lieux de l'enfance sont avant tout d'un ordre économique : il faut trouver des places, en créer, autoriser un nombre plus important d'enfants par adulte, etc. Mais les nécessités économiques ne sont pas anodines dans leur répercussion sur le bien-être de l'enfant »².

De plus, d'autres événements politiques m'ont interpellée. À Genève par exemple, une motion a été déposée par le PDC et approuvée le 17 mai 2013, afin de diminuer le taux d'encadrement sans pour autant agrandir la surface au sol qui est allouée par enfant. Cette mesure serait complétée par un abaissement du taux de personnel formé. De telles propositions me questionnent sur la stabilité et la qualité d'accueil des jeunes enfants.

1.1.3 Intérêt présenté par la recherche

Les motivations professionnelles qui me poussent à mener ce travail relèvent de la conviction et de l'engagement.

¹ Tiré de ZOGMAL Marianne, *T'es un enfant à caprices – Les stratégies défensives du métier d'éducatrice du jeune enfant*, Cahier n°119 de la section des sciences de l'éducation, Genève, 2008, p. 54

² CATHELINÉ Nicole, DUCOUSSO-LACAZE Alain, BAUDOIN Céline, *La crèche ou l'école pour les 2 ans ? Eléments d'un débat*, Philippe Duval Editions, 2011, p. 40

Mes objectifs, en tant que future éducatrice, sont d'œuvrer pour un bon développement de l'enfant et offrir un accueil de qualité. La notion d'intérêt de l'enfant est très importante à mes yeux et je souhaiterais, à travers cette recherche, lui redonner toute sa place. Les enfants étant les citoyens de demain, il me paraît important de s'interroger sur les répercussions de l'accueil collectif sur leur santé affective, autant du point de vue des professionnelles que de celui des parents et des politiciens.

1.2 Problématique

1.2.1 Question de départ

Ma question de départ est la suivante : quelles sont les conséquences de l'accueil collectif sur l'attachement de l'enfant de 0 à 3 ans ?

1.2.2 Objectifs de recherche

Mes objectifs théoriques sont les suivants :

- définir les notions d'attachement et de séparation chez l'enfant de 0 à 3 ans.
- définir la notion de développement socio - affectif chez l'enfant de 0 à 3 ans.
- définir la notion de collectivité ; identifier et argumenter les ressources et freins de celle-ci pour le jeune enfant.

Mes objectifs pratiques sont les suivants :

- définir le rôle de prévention de l'EDE en faveur de l'attachement et les apports de la théorie de l'attachement dans la pratique quotidienne.

1.3 Cadre théorique

Dans un premier temps, je détaillerai la notion d'attachement en commençant par un historique puis en décrivant tout le processus concerné ainsi que les différents types et figures d'attachement. Je conclurai cette partie en parlant du lien entre l'attachement et la capacité de l'enfant à explorer le monde qui l'entoure.

Dans un deuxième temps, je m'attarderai sur des notions qui sont affiliées à l'attachement telles que la séparation et les retrouvailles en structure d'accueil. Puis, je poursuivrai en présentant l'accueil collectif comme un frein ou une ressource pour le développement de l'enfant.

Finalement, je parlerai des rôles de l'éducatrice vis-à-vis des parents et de l'enfant en lien avec l'attachement.

1.4 Cadre d'analyse

1.4.1 Terrain de recherche et échantillon retenu

Mon terrain de recherche est constitué par la Médiathèque Valais ainsi que la bibliothèque de Sierre. J'ai pu y trouver des livres abordant l'attachement de manière théorique. La plupart étaient assez anciens car cette théorie n'est pas nouvelle. J'ai également consulté des sites scientifiques tels que Erudit ou Cairn afin de trouver d'éventuels articles.

De manière plus générale, j'ai sélectionné des ouvrages qui traitent de la qualité d'accueil dans les structures. Malheureusement, il existe encore peu de livres ou d'articles qui abordent les conséquences de l'accueil collectif sur l'attachement de l'enfant.

Malgré ces quelques difficultés, j'ai disposé d'une quantité importante de données c'est pourquoi j'ai dû décider ce qui était le plus pertinent dans chacun des chapitres que j'ai lu.

1.4.2 Méthodes de recherche et limites posées à la recherche

J'ai réalisé une recherche documentaire. Mes investigations ont été effectuées dans les bibliothèques et médiathèques du Valais central. J'ai sélectionné divers ouvrages et études récentes en lien avec mon sujet à l'aide du moteur de recherche RERO. Après avoir terminé les lectures des chapitres qui m'intéressaient, j'ai procédé à une synthèse ainsi qu'à une argumentation.

J'ai choisi cette méthode plutôt qu'une recherche sur le terrain car cela m'a semblé une option plus judicieuse en raison du grand nombre de facteurs à considérer lorsque nous parlons d'accueil collectif et d'attachement de l'enfant. En effet, je n'aurais pas eu suffisamment de temps à ma disposition pour réaliser une étude tenant compte de variables aussi diverses que la qualité des structures, l'âge des enfants, leur situation individuelle etc. Je lui ai donc préféré un état des lieux des connaissances actuelles ainsi qu'une réflexion sur mes convictions en tant que future professionnelle.

1.4.3 Résultat des recherches effectuées

Parmi les ouvrages que j'ai pu récolter, articles ou livres, actuels ou plus anciens, j'ai trouvé plusieurs éléments de réponse à mes interrogations. Une vaste littérature m'a permis d'aborder le concept d'attachement de manière très détaillée. En ce qui concerne la deuxième partie de mon travail, la théorie a été un appui mais il m'a fallu engager plus de réflexion personnelle.

Néanmoins, ma question de départ reste encore ouverte à de multiples réponses tant le contexte et les représentations de l'éducation sont en perpétuel mouvement.

2. Développement

2.1 L'attachement

Cette première partie a pour objectif de poser les bases théoriques de la notion d'attachement afin qu'elles puissent par la suite être replacées dans le contexte des structures d'accueil et discutées dans le cadre de ma question de départ.

2.1.1 L'émergence historique³

Le domaine des soins et de l'éducation est grandement influencé par la représentation qu'a la société de l'enfant. Or, celle-ci a fortement évolué au cours des derniers siècles. Il convient donc de parler des conditions dans lesquelles s'est constituée la théorie de l'attachement.

En effet, elle naît au milieu du XX^e siècle, dans le contexte historique de la guerre. Ainsi, comme l'explique le psychologue Blaise Pierrhumbert : « Il est vraisemblable que l'expérience traumatisante des guerres généralisées et des génocides de la première moitié du XX^e siècle ait provoqué un changement dans les préoccupations des spécialistes et du public. La perte, le deuil, l'abandon sont omniprésents dans l'esprit d'une humanité blessée.

... En regard de l'état de carence alimentaire va se forger la notion que la relation constitue une sorte d'aliment du psychisme, et que l'enfant peut aussi souffrir de carence affective »⁴. La théorie de l'attachement est ainsi très liée aux thématiques du manque et de la séparation.

Après la guerre, le chercheur René Spitz commence à s'intéresser à des nourrissons abandonnés dans une pouponnière autrichienne. Il étudie les effets de la séparation sur ces enfants qui reçoivent de la nourriture en suffisance et des soins dans de bonnes conditions sanitaires. « Elles correspondent aux préoccupations hygiénistes ; toutefois, si les microbes sont exclus, les relations le semblent également »⁵. Il découvre ainsi des symptômes dépressifs chez les enfants accueillis, tels que la perte de poids, les gémissements plaintifs ou encore l'arrêt du développement cognitif. Cela est réversible si la durée de la séparation n'est pas supérieure à cinq mois. Dans le cas où ces symptômes se prolongent et se muent en carence affective grave, Spitz parle ensuite d'hospitalisme. Ses travaux ont aussi montré que l'enfant développe une vraie relation dans sa première année de vie.

A. Freud et Winnicott notamment ont repris cette théorie et mis en évidence l'importance de la continuité relationnelle. Cependant, ils se sont essentiellement préoccupés de la relation mère - enfant ce qui ne convenait pas au fondateur de la théorie de l'attachement, le pédopsychiatre John Bowlby. Ce dernier a voulu comprendre les raisons pour lesquelles la séparation entre l'enfant et sa famille entraînait chez ce dernier une telle détresse. Pour cela, il s'est tourné vers de nouvelles disciplines scientifiques comme l'éthologie.⁶ Il s'en inspirera pour créer sa théorie et développer le lien qui se tisse entre l'enfant et ceux qui l'élèvent.⁷ Cela lui prendra plus de vingt ans et ses travaux seront repris par M. Pierrhumbert, M^{me} Guédeney ou encore M. Montagner. Encore aujourd'hui, ils ont une influence considérable dans les pratiques quotidiennes des professionnels de l'enfance.

2.1.2 Définition générale

Le terme d'attachement est polysémique et s'est enrichi au fil du temps.

Tout d'abord, nous pouvons dire qu'il se définit en terme d'attachement à quelqu'un. « Etre attaché à quelqu'un signifie qu'en cas de détresse ou d'alarme, on recherche la proximité, et la sécurité ... de la figure spécifique à laquelle on est attaché. Les comportements d'attachement sont destinés à favoriser la proximité. Ces comportements semblent de nature innée : ils ont comme fonction d'attacher l'enfant à sa mère et probablement de favoriser le

³ Inspiré de PIERREHUMBERT Blaise, *Le premier lien - théorie de l'attachement*, Ed. Odile Jacob, 2003, pp. 46-50

⁴ Ibid. p.47

⁵ Ibid. p.48

⁶ L'éthologie est l'étude du comportement des espèces animales.

URL: <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/ethologie/31431> (consulté le 07.09.2013)

⁷ Inspiré de GUEDENEY Nicole, *L'attachement, un lien vital*, Ed. Fabert, Bruxelles, 2010, p.6

lien réciproque de la mère à l'enfant. Tout comportement qui permet à une personne, tout au long de la vie, de devenir proche ou de maintenir la proximité de quelques figures préférentielles et privilégiées peut être considéré comme un comportement d'attachement »⁸. Ainsi, dès sa naissance, l'enfant est dépendant de l'adulte. Il apprend à susciter l'apaisement par le cri ou les pleurs. « L'apprentissage de cette démarche qui procure au nourrisson apaisement et sécurité est précisément ce que nous désignons par l'attachement de l'enfant »⁹.

De manière générale, l'attachement se décrit donc : « comme une forte tendance chez l'enfant à entrer en contact avec une autre personne, de se sentir en sécurité en présence de cette même personne et en détresse quand il en est séparé »¹⁰.

Il convient de bien distinguer dans cette notion d'attachement, le fait qu'il existe un protecteur et un protégé. Ce n'est pas une relation égalitaire. « Le lien d'attachement se réfère aux connexions émotionnelles entre les personnes lorsqu'elles sont en relation d'intimité avec les autres. Le lien d'attachement est dirigé du plus faible vers celui qui protège : seul l'enfant est attaché à ceux qui l'élèvent. Les parents, eux, lui donnent protection et réconfort, mais ne lui sont pas attachés au sens de la théorie de l'attachement »¹¹.

2.1.3 L'attachement en tant que système

Pour commencer, il convient de définir la notion de système : « Tous les bébés humains (ceux qui naissent sans problèmes majeurs bien sûr) arrivent au monde pourvus d'un certain nombre de systèmes, c'est-à-dire de répertoires programmés et qui contribuent à la survie de l'individu »¹². Chaque système contient un certain nombre de composantes : un objectif et les moyens de l'atteindre en termes de comportements et également un groupe de signaux qui activent et éteignent le système.

En ce qui concerne l'attachement, le but est de maintenir la proximité de l'enfant avec la figure, en fonction de ses besoins et du contexte. Pour cela, l'enfant dispose d'un répertoire de comportements de trois types différents. Le premier type est constitué des comportements dits aversifs comme pleurer et crier; ils servent à attirer l'attention des adultes qui s'occupent de l'enfant. Le deuxième type est celui des comportements dits actifs qui apparaissent parallèlement au développement moteur du bébé. Ce sont par exemple le quatre - pattes ou le fait de ramper, puis plus tard la marche ; ils permettent à l'enfant de gérer avec ses propres ressources la distance entre sa figure d'attachement et lui-même. Enfin, le troisième type est composé des comportements dits de signal comme le sourire et la vocalisation ; ils apparaissent après la naissance et montrent l'intérêt que porte l'enfant à la figure d'attachement.

Selon Bowlby, l'activation du système dépend de certaines des conditions suivantes :

- « 1° L'état de l'enfant : la fatigue, la faim, la mauvaise santé, la douleur, le froid ;
- 2° Où se trouve la mère par rapport à l'enfant et son comportement : la mère absente, la mère qui part, la mère qui décourage la proximité ;
- 3° D'autres conditions provenant de l'environnement : l'apparition d'évènements alarmants, le rejet provenant d'autres adultes ou d'enfants »¹³.

Ainsi pour l'enfant, la source de cette alarme est par exemple des émotions négatives comme la peur ou la colère qu'il ne peut réguler et qui le place dans un état de « chaos ». Dès 9 mois, les conditions d'activation sont principalement l'éloignement subi de la figure d'attachement, l'inconnu, la présence de personnes non familières et les stimuli effrayants tels que le noir par exemple. Il est ici important de noter que l'entrée en crèche expose

⁸ GUEDENEY Nicole et Antoine, *L'attachement : approche théorique - Du bébé à la personne âgée*, Ed. Masson, Collection Les âges de la vie, 3e édition, Issy - les - Moulineaux, 2009, p.95

⁹ GAUTHIER Yvon, FORTIN Gilles, JELIU Gloria, *L'attachement, un départ pour la vie*, Ed. du CHU Ste-Justine, Québec, 2009, p.16

¹⁰ *Fondements théoriques*, document québécois, pp.9-10

URL : <http://www.gnb.ca/0000/ECHDPE/pdf/part9-f.pdf> (consulté le 06.04.2013)

¹¹ GUEDENEY Nicole et Antoine, *L'attachement : approche théorique - Du bébé à la personne âgée*, op.cit., p.96

¹² GUEDENEY Nicole, *L'attachement, un lien vital*, Ed. Fabert, Bruxelles, 2010, p.7

¹³ BOWLBY John, *L'attachement*, 5^e édition, Presses de l'université de France, Paris, 2011, p.348

l'enfant à la quasi-totalité de ces contextes de manière simultanée ! Il convient donc de le préparer progressivement à la séparation ainsi qu'à un changement de milieu.¹⁴

Quant à l'extinction, « seule la proximité d'avec la figure d'attachement peut *éteindre* le système d'attachement puisque l'objectif du système est atteint. Le parent répondant en même temps par le réconfort et la protection, le bébé va progressivement associer à cette proximité un vécu émotionnel de sécurité qui est un état émotionnel de détente, calme, relaxé. Cet état émotionnel va devenir l'objectif interne du système d'attachement de l'enfant, alors que la proximité en définit l'objectif externe »¹⁵. Le besoin de proximité ou d'attachement va être variable en fonction de l'âge de l'enfant, de ses capacités cognitives, des réponses de l'environnement à ses essais d'obtention du réconfort, de son état physique (malade, fatigué) ou encore de l'environnement (connu ou non)¹⁶.

L'attachement est donc tout un système d'interactions qui structure le cerveau du bébé. « Ce système organise son être, sa personne tant au plan moteur qu'affectif et intellectuel, et a des répercussions sur tout son développement affectif et social ultérieur »¹⁷.

2.1.4 Les modèles internes opérants

Nous ne pouvons aborder le système de l'attachement sans parler des modèles internes opérants (MIO). Ces derniers ont été définis en majeure partie grâce au travail de la chercheuse Mary Main.

En résumé, ils sont souvent expliqués de la manière suivante : « Ils traduisent la confiance dans les autres comme capables de répondre de manière adéquate, soutenante et proche en cas de difficulté, et donc de la confiance en soi comme personne digne d'être aimée et soutenue par les autres. Ils comportent aussi le sens de l'impact sur l'autre en cas de détresse ou d'alarme »¹⁸. Ces modèles, opérationnels sous forme mentalisée vers 3 ans, sont assez stables car ils filtrent les perceptions et ne retiennent que celles qui confirment nos attentes. En effet, les enfants organisent leur compréhension des nouvelles expériences et des relations pour qu'elles soient en adéquation avec les représentations qu'ils ont déjà formées. Ce processus est automatique et inconscient¹⁹.

Bowlby s'est intéressé à l'âge auquel se créent ces modèles ainsi qu'à leur processus de constitution. Ils apparaissent selon lui vers 6 mois. En effet, la capacité du bébé à reconnaître sa mère survient avant tout autre chose car c'est elle qui est la plus *significative* à ses yeux du fait de la variété et de la fréquence des échanges qu'ils partagent. « Bowlby cite des expériences qui montrent qu'avant l'âge de 5 mois, un enfant manifeste une nette préférence pour sa mère par rapport à une personne inconnue et qu'à partir de 5 mois, il en a déjà une représentation élémentaire. Partant de là, Bowlby pensait que c'est dès le milieu de la première année de la vie qu'un modèle se forme, moment auquel l'enfant est capable de reconnaître et de rechercher un objet disparu »²⁰. L'apparition de ces modèles serait donc liée à l'acquisition progressive de la permanence de l'objet développée par Piaget dans sa théorie sur le développement cognitif.

En revanche, comme mentionné brièvement au début de ce chapitre, chaque personne effectue par la suite un tri et une sélection des informations qu'elle reçoit afin de ne pas être envahie. « Ceci peut la conduire à traiter l'information de manière biaisée. Pour cette raison, un MIO est adapté dès lors qu'il opère dans un milieu proche de celui dans lequel il a été formé »²¹. Autrement dit, si l'enfant change de milieu, il est important qu'il réadapte ses modèles internes, ce qui n'est pas toujours aisé surtout pour les enfants en bas âge qui n'ont pas encore acquis la représentation mentale. En lien avec ces différents milieux, nous pouvons dire qu'il existe vraisemblablement un modèle de relation d'attachement pour

¹⁴ Voir à ce sujet le point 2.2.2, Dangers et ressources de la collectivité pour le jeune enfant.

¹⁵ GUEDENEY Nicole, *L'attachement, un lien vital*, Ed. Fabert, Bruxelles, 2010, p.10

¹⁶ Les paragraphes précédents ont été inspirés de GUEDENEY Nicole, *L'attachement, un lien vital*, Ed. Fabert, Bruxelles, 2010, pp. 6-12

¹⁷ GAUTHIER Yvon, FORTIN Gilles, JELIU Gloria, *L'attachement, un départ pour la vie*, Ed. du CHU Ste-Justine, Québec, 2009, p.18

¹⁸ GUEDENEY Nicole, *L'attachement, un lien vital*, op.cit. p.29

¹⁹ Inspiré de GUEDENEY Nicole, *L'attachement, un lien vital*, Ed. Fabert, Bruxelles, 2010, pp. 29-30

²⁰ Ibid. p.40

²¹ Ibid. p.40

chaque figure d'attachement. Ainsi, le modèle interne opérant de l'enfant peut varier selon son pattern d'attachement²².

L'enfant dispose donc de « croyances » qui conditionnent ses rapports futurs. Dans un premier temps, les expériences vécues avec ses parents constituent une base solide pour appréhender le monde. En effet, « La répétition dans le quotidien des soins que l'on donne à son enfant ... ainsi que les réponses que l'on fait à ses appels, à chaque fois qu'il vit des moments d'inconfort, de tristesse, de crainte devant l'inconnu ... conduit à la construction de ce sentiment de confiance et de sécurité ou de non confiance et d'insécurité si l'intervention tarde à venir. On en vient à parler de modèles pour signifier que cette relation première, fondée sur cet ensemble d'interactions ... va servir d'exemple pour toutes les situations où l'enfant va se trouver dans une relation nouvelle à mesure qu'il grandit. ... L'enfant peut s'appuyer sur cette construction interne, cette image de quelqu'un qui répond adéquatement – ou non – pour réagir adéquatement – ou non, à cette nouvelle personne qui entre en relation avec lui »²³.

Si nous associons cette citation avec le moment de l'entrée en crèche, nous pouvons constater à quel point il est important que l'enfant ait pu développer des modèles internes rassurants et un attachement sécurisé avant de venir à la rencontre du personnel des structures d'accueil. Dans le cas de figure contraire, qu'en serait-il d'un enfant disposant d'un attachement insécurisé et d'un modèle interne qui l'amène plutôt à la méfiance vis-à-vis d'autrui ? Comment va-t-il se construire et s'adapter dans un nouveau milieu qui, nous l'espérons, serait plus sécurisé et protégé ? C'est ici qu'apparaît toute l'importance d'être sensible au tout jeune enfant et à son vécu car les MIO qu'il va former en crèche, en plus de ceux qu'il a déjà construits dans son entourage, vont avoir tendance à se consolider avec le temps. « Les résultats d'études longitudinales²⁴ montrent en effet, dans l'ensemble, qu'il existe plutôt une tendance à la stabilité. (voir Grossmann et coll., 2005) »²⁵.

En conclusion, si les MIO ont une influence limitée sur le développement de l'enfant, ils constituent des filtres importants qui vont le guider dans ses expériences relationnelles.

2.1.5 La constitution du lien d'attachement

La constitution du premier lien d'attachement, entre une mère et son enfant, s'effectue en un dialogue composé de regards, de sourires et de soins. Cela apporte du plaisir au parent (plaisir d'apaiser, de rassurer) et des liens spécifiques se tissent. « Plus les réponses sont appropriées, constantes et prévisibles, plus le nourrisson est susceptible d'être sécurisé et apaisé »²⁶. Ainsi, la qualité du dialogue varie selon les interlocuteurs et les circonstances. Les besoins du nourrisson sont permanents tandis que les réponses des adultes sont variables : en qualité, en constance et en permanence.

Il est important de souligner que ce lien n'apparaît pas de manière instantanée. « La constitution d'une figure d'attachement prend neuf mois. Ce n'est pas parce qu'une maman est séparée à la naissance pendant deux semaines de son bébé, que cela va compromettre le développement de l'attachement de celui-ci. Il ne s'agit en aucun cas d'un phénomène d'empreinte qui, lui, est immédiat »²⁷.

■ Les phases de l'attachement

²² Voir à ce sujet le point 2.1.7. Les types d'attachements.

²³ GAUTHIER Yvon, FORTIN Gilles, JELIU Gloria, *L'attachement, un départ pour la vie*, Ed. du CHU Ste-Justine, Québec, 2009, pp.59-60

²⁴ Une étude longitudinale propose le suivi systématique d'un échantillon représentatif d'enfants et de leurs familles. Elle convient mieux à l'étude des trajectoires développementales des enfants et de leurs déterminants personnels, familiaux et environnementaux, à l'établissement du choix du moment et de la séquence des événements développementaux clés ainsi qu'à l'évaluation des demandes causales.

URL: <http://www.developpementenfantssuivi.net/etudes-longitudinales> (consulté le 07.09.2013)

²⁵ MILIJKOVITCH Raphaële in GUEDENEY Nicole et Antoine, *L'attachement : approche théorique - Du bébé à la personne âgée*, Ed. Masson, Collection Les âges de la vie, 3e édition, Issy - les - Moulineaux, 2009, p.45

²⁶ GAUTHIER Yvon, FORTIN Gilles, JELIU Gloria, *L'attachement, un départ pour la vie*, Ed. du CHU Ste-Justine, Québec, 2009, p.17

²⁷ GUEDENEY Nicole, *L'attachement, un lien vital*, Ed. Fabert, Bruxelles, 2010, p.13

Il existe une « phase innée » de l'attachement. Dès les premiers mois, le bébé possède un ensemble de capacités émergentes (réflexes, sens) qui lui permettent de communiquer avec l'adulte. Ces interactions précoces se composent essentiellement des contacts quotidiens entre le bébé et sa mère : regards, vocalises, sourires, etc. Cela démontre un plaisir partagé et permet au bébé d'anticiper, d'attendre la poursuite ou la répétition des échanges comme s'il en était le moteur. Cette phase se nomme l'accordage, c'est une sorte de « communion » affective entre le nourrisson et sa mère. Les conditions préalables qui favorisent une bonne qualité des échanges sont la disponibilité des parents et la sensibilité de ces derniers à repérer les moments d'éveils du bébé²⁸.

Cette partie innée mise à part, l'attachement semble se constituer en quatre phases²⁹. La première dure de la naissance à trois mois : c'est la phase de l'orientation et des signaux sans discrimination d'une figure. En effet, dès sa naissance le bébé est dépendant d'autrui c'est pourquoi il recherche le contact. Pour cela, et puisqu'il est limité du point de vue moteur et cognitif pour réguler la proximité, il utilise des signaux de trois types différents³⁰. Ces derniers sont plutôt orientés vers les êtres humains mais non envers une personne en particulier. Des études récentes montrent cependant que dès sa naissance le bébé marque déjà des préférences discrètes pour ce qui lui est familier comme la voix de sa mère par exemple.

La seconde phase se déroule entre l'âge de trois et six mois. Elle se caractérise par le fait que les signaux du bébé sont dirigés vers une ou plusieurs figures individualisées et cela grâce à deux changements importants. Premièrement, l'enfant peut mieux contrôler ses actes donc il cherche plus activement la proximité de sa figure d'attachement. Deuxièmement, il distingue les individus qui lui sont familiers des inconnus. Ses comportements sont ainsi plus orientés vers sa mère, il la sollicite davantage car elle l'apaise mieux que les autres figures. De plus, à partir de trois à quatre mois, il est capable de sourire de manière sélective et là encore fait une nette différence entre sa mère et les autres. C'est le début de la hiérarchisation des figures d'attachement. « En fonction de la qualité de réponse des parents, il y a un effet de renforcement réciproque : ces figures particulières vont devenir ses figures d'attachement. A ce stade, un début de modèle interne opérant (MIO), uniquement sensori-moteur, se développe pour chacune de ses relations d'attachement »³¹.

La troisième phase s'étend de l'âge de six - neuf mois jusqu'au début de la troisième année. C'est l'établissement de la base de sécurité, l'enfant cherche le maintien de la proximité avec une figure discriminée par les signaux et la locomotion. En effet, d'importantes modifications se produisent au niveau des capacités motrices, cognitives et de communication de l'enfant ce qui lui permet d'être plus actif dans la régulation de la distance avec sa figure d'attachement principale. « En lien avec ce phénomène apparaissent la peur de l'étranger et l'angoisse de séparation : l'enfant suspend ses activités quand il est confronté à une personne inconnue, s'en éloigne pour aller vers sa figure d'attachement en témoignant de l'activation de son système d'alarme. Après un certain temps, si l'étranger montre des affects positifs et n'est pas intrusif, l'enfant peut interagir avec lui, en maintenant un certain niveau d'alerte. Tout éloignement ou absence de la figure d'attachement active de manière spécifique l'attachement de l'enfant et déclenche les comportements d'attachement (l'angoisse de séparation) »³².

Enfin, la dernière phase se produit entre l'âge de deux ans et demi et quatre ans : c'est le partenariat émergent. L'enfant acquiert de nouvelles compétences relationnelles et peut désormais négocier avec l'adulte. « L'enfant de cet âge a beaucoup moins besoin de la réalité d'une proximité que de la conviction de la possibilité de maintenir l'attention du caregiver³³ sur lui. Le développement du langage permet des conversations dans lesquelles

²⁸ Inspiré de GAUTHIER Yvon, FORTIN Gilles, JELIU Gloria, *L'attachement, un départ pour la vie*, Ed. du CHU Ste-Justine, Québec, 2009, pp. 29-39

²⁹ Inspiré de GUEDENEY Nicole, *L'attachement, un lien vital*, Ed. Fabert, Bruxelles, 2010, pp. 19-21

³⁰ Voir à ce sujet point 2.1.3 L'attachement en tant que système.

³¹ GUEDENEY Nicole, *L'attachement, un lien vital*, op.cit. p.98

³² Ibid. p.99

³³ Caregiver est un terme anglais qui désigne « celui qui prend soin de ».

l'enfant échange verbalement avec ses figures d'attachement sur ses affects et ses objectifs. L'enfant, grâce à sa motricité, est capable d'une autorégulation de la distance optimale qu'il peut supporter avec sa figure d'attachement ; le développement de ses capacités cognitives lui permet de s'être construit une représentation mentale de la séparation, qu'il peut mieux tolérer »³⁴.

En lien avec le terrain professionnel, ces phases sont à prendre en considération lors de l'accueil de l'enfant et de son intégration.

2.1.6 Les figures d'attachement

La notion de figure d'attachement a été définie par Bowlby en 1969 : « C'est la personne vers laquelle l'enfant dirigera son comportement d'attachement. Sera susceptible de devenir une figure d'attachement tout adulte (dans les conditions normales) qui s'engage dans une interaction sociale durable et animée avec le bébé, et qui répondra facilement à ses signaux et à ses approches (Ainsworth, 1967). Howes (1999) propose de repérer dans le réseau social de l'enfant les figures d'attachement ayant une fonction de caregiver à partir des trois critères suivants : il s'agit d'une personne prenant soin physiquement et émotionnellement de l'enfant, ayant une présence importante et régulière dans sa vie et l'investissant émotionnellement »³⁵.

Ainsi, il est important de savoir que les comportements du bébé sont toujours dirigés vers une ou des personnes vivantes qui sont dans son entourage proche. « On dit que le système d'attachement est orienté. Dans les circonstances habituelles, on s'attache à des personnes adultes. Dans des environnements plus hostiles ou marqués par la négligence, on peut s'attacher à un frère ou à une sœur aîné(e), même de peu ! Dans des circonstances de négligence extrême, on peut s'attacher à un animal comme un chien. Mais on ne s'attache pas à un objet inanimé »³⁶.

Dès lors, nous pouvons nous demander s'il est habituel pour l'enfant de diriger ses comportements d'attachement vers plusieurs figures, et dans ce cas, s'il les traite de la même manière ? Nous pouvons également nous interroger à propos du rôle de figure d'attachement principale : peut-il être rempli par quelqu'un d'autre que la mère naturelle ? Bowlby répond à ces questions de la manière suivante : « presque dès le début beaucoup d'enfants ont plus d'une figure vers lesquelles ils dirigent leur comportement d'attachement ; ces figures ne sont pas traitées de la même façon ; le rôle de la figure d'attachement peut être rempli par d'autres que par la mère naturelle »³⁷. Attardons-nous donc sur la hiérarchie de ces figures d'attachement.

▪ Hiérarchie des figures d'attachement

Selon Bowlby, cette hiérarchie s'établit selon la force du sentiment de sécurité qu'apporte chaque personne à l'enfant, en lien avec la qualité et la quantité des soins donnés. Généralement, c'est la mère qui devient figure d'attachement principale car c'est elle qui est la plus présente durant les premiers mois. Ceci est en lien avec un concept que l'auteur a développé : le monotropisme. Ainsi, « l'enfant a une tendance innée à s'attacher spécialement à une figure : dans un groupe stable d'adultes, une figure deviendra une figure d'attachement privilégiée »³⁸.

« Les personnes qui s'occupent du bébé dans les premiers mois de sa vie (père, mère, substitut parental, grands-parents, nourrice, référente de crèche) deviennent progressivement des figures d'attachement. On emploie le terme de *caregiver* (celui qui prend soin) qui est préféré à celui de parent pour insister sur l'importance des interactions avec ceux qui élèvent l'enfant, qu'ils soient ou non ses parents biologiques. Le nourrisson apprend progressivement à se tourner électivement vers ces personnes, en cas de détresse. On les appelle les figures d'attachement primaires. Une fois constituée, chacune devient

³⁴ GUEDENEY Nicole et Antoine, *L'attachement : approche théorique - Du bébé à la personne âgée*, Ed. Masson, Collection Les âges de la vie, 3e édition, Issy - les - Moulineaux, 2009, p.100

³⁵ Ibid. pp.95-96

³⁶ GUEDENEY Nicole, *L'attachement, un lien vital*, Ed. Fabert, Bruxelles, 2010, p.13

³⁷ BOWLBY John, *L'attachement*, 5^e édition, Presses de l'université de France, Paris, 2011, p.404

³⁸ GUEDENEY Nicole et Antoine, *L'attachement : approche théorique - Du bébé à la personne âgée*, op. cit. p.96

spécifique, irremplaçable et donc non interchangeable »³⁹. En cas d'absence de ces figures privilégiées, l'enfant se tournera vers ce que l'on appelle les figures d'attachements subsidiaires. Selon Howes (1999), il existe deux grandes catégories de figures d'attachement subsidiaires ou alternatives : premièrement les pères, les grands-parents, le personnel des structures d'accueil ainsi que les enseignants ; deuxièmement, les familles d'accueil et les parents adoptifs, les pouponnières et les foyers dans les cas où la première relation d'attachement a été perdue⁴⁰.

Il convient de s'attarder sur le rôle du père. Longtemps, il a été considéré comme une figure d'attachement subsidiaire, comme nous l'avons remarqué précédemment. Cependant, celui-ci a également un rôle de figure d'attachement privilégiée s'il assure une présence aussi continue que possible dans le quotidien de l'enfant. « On ne dira jamais assez que c'est dans le quotidien que se créent les liens d'attachement : dans la réponse consistante que fait le parent à tous les signes d'inconfort ou de détresse de son enfant, dans tous ces petits gestes où l'on regarde avec plaisir ce qu'il nous pointe de son doigt. Les repas, les jeux, l'endormissement et le réveil la nuit sont tous des moments possibles où les interactions entre l'enfant et son père, même si elles sont moins fréquentes qu'avec la mère, construisent un attachement qui, ici aussi, se révélera sûr ou insûr, selon les modalités de réponses du père, de la même façon que cela se joue avec la mère »⁴¹.

Enfin, nous pouvons noter que les auteurs actuels ont pour la plupart une vision plus nuancée en ce qui concernerait une hiérarchie d'intensité d'attachement. De l'avis de M^{me} Guédénéy : « Un bébé n'est pas plus ou moins attaché à une figure d'attachement. Il est attaché ou il ne l'est pas. Par contre, l'activation plus ou moins forte de l'attachement déclenche un besoin plus ou moins urgent d'une proximité plus ou moins rapprochée »⁴². Dans son ouvrage, elle marque d'ailleurs nettement la distinction entre hiérarchie de figure d'attachement et amour du bébé envers son entourage. « Principale ou subsidiaire ne veut pas dire que le bébé en aime une plus que l'autre ou que l'une est plus importante que l'autre. Cela signifie seulement que la figure qui donnera le plus le sentiment de sécurité au bébé est la figure d'attachement principale »⁴³.

En lien avec cette hiérarchie, il est légitime de se demander, lorsqu'un enfant fréquente une structure d'accueil huit heures par jour et cela sept jours par semaine, ce qu'il advient de la position de l'éducatrice : est-elle seulement une figure alternative ? Et le parent, perd-t-il sa place de figure privilégiée⁴⁴ ? J'espère pouvoir apporter des éléments de réponse à ces questions dans la deuxième partie.

2.1.7 Les types d'attachement

Selon Nicole Guédénéy, « deux indices caractérisent une relation d'attachement pour l'enfant : il recherche auprès de la figure d'attachement, de manière préférentielle, proximité et sécurité et proteste en cas de séparation subie »⁴⁵.

La chercheuse Mary Ainsworth a utilisé la situation de séparation subie pour étudier les différents types d'attachement. Elle a observé des enfants d'environ 12 mois au cours de ce qui est appelé la situation étrange. « La situation étrange est donc un dispositif d'observation ; il s'agit d'un scénario d'une vingtaine de minutes, fait de séparations et de retrouvailles ; il se déroule en laboratoire en présence de l'un des parents. Les comportements d'attachement sont expérimentalement activés par l'induction d'un léger stress, provoqué par une brève séparation du parent ainsi que par la présence d'une personne non familière »⁴⁶. L'expérience se déroule en huit épisodes, d'une durée de trois minutes chacun, durant lesquels il y a deux séparations de l'adulte et des contacts avec une

³⁹ GUEDENEY Nicole, *L'attachement, un lien vital*, Ed. Fabert, Bruxelles, 2010, p.13

⁴⁰ Inspiré de GUEDENEY Nicole et Antoine, *L'attachement : approche théorique - Du bébé à la personne âgée*, Ed. Masson, Collection Les âges de la vie, 3e édition, Issy - les - Moulineaux, 2009, p.96

⁴¹ GAUTHIER Yvon, FORTIN Gilles, JELIU Gloria, *L'attachement, un départ pour la vie*, Ed. du CHU Ste-Justine, Québec, 2009, p.47

⁴² GUEDENEY Nicole, *L'attachement, un lien vital*, op. cit. p.12

⁴³ Ibid. pp.13-14

⁴⁴ Voir à ce sujet le point 2.2.1 Séparations et retrouvailles en structure d'accueil.

⁴⁵ GUEDENEY Nicole et Antoine, *L'attachement : approche théorique - Du bébé à la personne âgée*, op.cit. p.96

⁴⁶ PIERREHUMBERT Blaise, *Le premier lien - théorie de l'attachement*, Ed. Odile Jacob, 2003, p.107

personne non familière. La tension monte en intensité au fur et à mesure des épisodes. M^{me} Ainsworth a ensuite répertorié les différentes réactions des enfants à cette situation et a établi trois types d'attachement, récapitulés dans le tableau situé ci-dessous⁴⁷. J'ai également ajouté les différents modèles internes opérants selon le type d'attachement.

Type d'attachement	%	Comportements de l'enfant	Croyance associée du point de vue du bébé (MIO) ⁴⁸
(A) Anxieux évitant	22%	- paraît peu perturbé, fait mine de ne pas avoir besoin de réconfort. - fausse impression d'indépendance : il explore sans figure d'attachement comme base de sécurité. - contact facile avec l'étranger. - ignore ou évite le parent à son retour.	<i>J'ai besoin d'être à côté de ma figure d'attachement pour me sentir en sécurité mais elle peut rejeter mes avances. Je dois donc supprimer mes besoins, me débrouiller tout seul et rester à la périphérie émotionnelle des relations.</i>
(B) Sécurisé	66%	- proteste lors de la séparation mais manifeste sa joie lors du retour du parent, est soulagé et recherche la proximité. - lors du retour, l'enfant repart explorer en se servant du parent comme base de sécurité.	<i>Cela ne va pas mais j'ai le droit de ressentir cela. Je vaudrais la peine d'aller mieux, je peux supporter de chercher pourquoi je souffre. Il existe des personnes à l'extérieur qui pourront supporter de me voir allant mal et m'apporter de l'aide.</i>
(C) Anxieux résistant	12%	- très perturbé à cause de la situation, anxieux et agité lors du départ du parent. - au retour, manifeste des comportements ambivalents : peut rechercher le contact puis d'un seul coup rejeter le parent avec colère et résister à être consolé.	<i>J'ai besoin d'être à côté de ma figure d'attachement pour me sentir en sécurité mais elle peut échouer à me répondre. Aussi je dois m'accrocher à elle, insister pour qu'elle me réponde et s'occupe de moi. Cependant, je n'ai plus d'énergie pour m'intéresser à moi-même ou au monde qui m'entoure.</i>

Mary Main et ses chercheurs ont mis en évidence un quatrième type d'attachement :

(D) Insécurisant désorganisé	- réagit moins à la séparation que les autres. - a des comportements contradictoires : va pour se faire consoler et en même temps semble craindre son parent.
------------------------------	--

Nous pouvons voir dans ce tableau que l'attachement sécurisé est opposé à trois types d'attachement dits insécures. « Il est important de noter que ces trois patterns insécures ne représentent pas des réactions pathologiques ; ce sont vraiment des mécanismes d'adaptation précoce à des attitudes parentales qui ne répondent pas adéquatement aux besoins du très jeune enfant à mesure qu'il se développe »⁴⁹.

Tous ces comportements peuvent être observés par les professionnels en structure d'accueil lors des séparations et retrouvailles quotidiennes, même s'il est évident que le contexte n'est pas identique à celui de la situation étrange. « Ces réactions variées de l'enfant de 12 à 18 mois à la séparation d'avec sa mère nous apprennent quelque chose d'essentiel. Elles nous disent où il en est dans la construction d'un sentiment de confiance à l'égard de la figure maternelle et dans l'atteinte d'une sécurité intérieure qui lui permette de laisser partir sa mère sans se sentir complètement perdu et sans mettre en branle ses mécanismes d'appel (de défense) »⁵⁰.

⁴⁷ Inspiré de PIERREHUMBERT Blaise, *Le premier lien - théorie de l'attachement*, Ed. Odile Jacob, 2003, pp.107-110

⁴⁸ Inspiré de BRETHERTON I. in GUEDENEY Nicole, *L'attachement, un lien vital*, Ed. Fabert, Bruxelles, 2010, pp.29-30

⁴⁹ GAUTHIER Yvon, FORTIN Gilles, JELIU Gloria, *L'attachement, un départ pour la vie*, Ed. du CHU Ste-Justine, Québec, 2009, p.51

⁵⁰ GAUTHIER Yvon, FORTIN Gilles, JELIU Gloria, *L'attachement, un départ pour la vie*, Ed. du CHU Ste-Justine, Québec, 2009, op.cit. pp.51-52

2.1.8 Sécurité de l'attachement et notion de base de sécurité

Nous pouvons dire que les deux éléments principaux de la théorie de l'attachement sont la notion de proximité et sécurité décrites précédemment ainsi que celle de base de sécurité. Cette dernière repose sur l'équilibre de fonctionnement entre le système de l'attachement et celui de l'exploration. Ces deux systèmes sont interdépendants : lorsque l'un est activé, l'autre est éteint. Cela permet à l'enfant d'explorer en toute sécurité.

En effet, « C'est l'équilibre entre les processus d'attachement et d'exploration qui définit la sécurité. L'enfant s'éloigne de sa mère pour explorer et revient vers elle, de temps en temps, ou en cas de stress. Lorsqu'il est en sécurité, le bébé se sert de sa mère comme d'une *base de sécurité* : il s'en éloigne pour explorer le monde. En cas de stress, l'enfant va revenir vers sa mère qu'il utilise alors comme un *havre de sécurité*. La même figure d'attachement est à la fois havre de sécurité et base de sécurité »⁵¹. Les chercheurs Grossman ont décrit cette sécurité de l'attachement et de l'exploration de la manière suivante : « On repère la sécurité de l'attachement à la capacité de l'enfant à exprimer ses émotions, en particulier celles négatives de manière ouverte, à rechercher spécifiquement l'une des figures et à se consoler alors rapidement. La sécurité de l'exploration se caractérise par l'intérêt curieux et prudent de l'enfant et la qualité de l'exploration. Ce sentiment de sécurité reflète une évaluation anticipatrice positive de l'environnement... »⁵².

Cependant, comme le souligne notamment Bowlby, l'attachement n'est pas synonyme de dépendance : « Le fait est qu'être dépendant d'une figure maternelle et être attaché à elle sont des choses très différentes. Ainsi dans les premières semaines de la vie un enfant est sans aucun doute dépendant des soins de sa mère, mais il n'est pas encore attaché à elle. Au contraire, un enfant de deux ou trois ans qui est soigné par des étrangers peut manifester le plus clairement la preuve qu'il continue à être puissamment attaché à sa mère bien qu'à ce moment là il ne soit plus dépendant d'elle »⁵³.

Malheureusement, malgré le fait que la plupart des études montrent qu'il faut le plus vite possible répondre aux signaux du bébé dans les premiers mois de sa vie, il arrive encore fréquemment que l'on entende dire que les pleurs du bébé sont un caprice. Il m'a été conseillé de laisser pleurer un bébé afin qu'il s'habitue à être seul. Selon moi, de telles idées reçues devraient disparaître des terrains professionnels. Un enfant à qui l'on offre des réponses rapides et rassurantes sera ainsi mieux armé pour explorer son environnement et se détacher progressivement de l'adulte.

2.2 Accueil collectif et attachement de l'enfant de 0 à 3 ans

La première partie de ce travail nous a permis de comprendre de manière théorique et détaillée le concept d'attachement. Cette deuxième partie aborde dans un premier temps des notions qui lui sont affiliées telles que la séparation et les retrouvailles en structure d'accueil. En effet, la sécurité interne que s'est créée l'enfant à travers sa relation d'attachement avec ses parents est mise à l'épreuve à son entrée en crèche. Ainsi, les séparations et retrouvailles quotidiennes sont des situations propices à l'observation de l'enfant et de ses réactions. Elles doivent pour cela revêtir une importance particulière aux yeux des acteurs concernés que sont les parents, l'institution et les professionnels y travaillant, ceci afin que les effets de cette séparation sur l'enfant ne soient ni sous estimés, ni exagérés.

Dans un deuxième temps, nous nous efforcerons donc d'examiner en quoi l'accueil collectif peut représenter un frein ou une ressource pour le développement de l'enfant. Nous verrons également quels sont les rôles de l'éducatrice pour tendre vers un accueil de qualité qui tient compte de l'attachement de l'enfant et des besoins de ses parents.

2.2.1 Séparations et retrouvailles en structure d'accueil

- L'entrée en crèche et la séparation

⁵¹ Ibid. p.16

⁵² Ibid. p.16

⁵³ BOWLBY John, *L'attachement*, 5^e édition, Presses de l'université de France, Paris, 2011, p.309

En Suisse, en 2009, 34,7 % des ménages ayant un enfant entre 0 et 6 ans ont eu recours aux structures d'accueil collectives⁵⁴. Compte tenu de cette réalité, il me paraît indispensable de considérer l'accueil et ses diverses composantes.

En effet, cette notion « est complexe, car elle implique différents éléments, en premier lieu la séparation, la rupture ; l'enfant va quitter son milieu familial et se séparer de ses parents. Cela suppose une préparation à la séparation. Nous allons le voir, se séparer de ses parents, se séparer de son enfant, accepter de vivre dans un lieu l'un sans l'autre n'est pas facile et demande du temps. Il faut se préparer à cette séparation et à son corollaire, la rencontre avec un nouveau lieu, et des personnes nouvelles (auxiliaires de puériculture, éducatrices, puéricultrices, assistantes maternelles) »⁵⁵.

Dans le contexte économique et social actuel, ces séparations sont devenues inévitables et de plus en plus précoces. En effet, nous assistons à une augmentation de femmes reprenant le travail. En 2007, en Suisse, « plus de deux tiers des femmes avec enfant mineur exercent une activité professionnelle »⁵⁶. De plus, suite à leur accouchement, elles bénéficient d'un congé maternité d'une durée de quatorze semaines. Il est donc inutile de nier les besoins de garde qui en découle. En revanche, il convient de s'interroger sur les conditions d'accueil ainsi que la qualité des services offerts. Selon M. Chicoine, cette remise en question ne s'effectue actuellement que de manière superficielle. « Il est de bon ton de chercher à offrir la meilleure qualité de services dans les circonstances mais sans rien, ou presque, remettre en question : ni l'âge d'entrée à la garderie, ni la durée d'une journée de garde, ni les conditions de formation et de rémunération des éducatrices, ni les particularités des enfants, ni les supports alternatifs à la famille, ni le devenir scolaire des enfants, ni les individualismes des adultes »⁵⁷.

Or, nous savons aujourd'hui à quel point les premières années de la vie d'un enfant sont importantes pour son développement futur. En tant que professionnels de l'accueil, nous avons donc pour mission, non seulement de le préparer à ces séparations qui font partie de son quotidien mais également de remettre sans cesse l'intérêt de l'enfant au centre de nos pratiques. Et faire ainsi que la séparation ne soit pas du vide, pour lui tout comme pour ses parents. « En effet, notre imaginaire nous permet de penser là où est l'autre lorsqu'il n'est pas là. C'est cela que nous avons à travailler auprès de l'enfant et de ses parents. A partir de là, l'enfant pourra rencontrer, tout au long de sa vie, des moments de séparation auquel il aura à faire face mais qu'il pourra traverser sans être submergé. Il y perdra quelque chose mais non sur fond de détresse: il pourra continuer à désirer et aller de l'avant »⁵⁸.

Cependant, avant que le jeune enfant ne se sente totalement intégré dans son nouveau lieu de vie, celui-ci peut réagir de diverses manières tant physiques que psychologiques afin de montrer qu'il n'a pas encore toute la maîtrise de cette situation qui le prive de ses repères. Nous allons maintenant les passer en revue.

▪ Réactions de l'enfant à la séparation

L'observation attentive des réactions de l'enfant confronté à la séparation d'avec ses parents permet au personnel accueillant de savoir où celui-ci se situe dans son sentiment de sécurité et ainsi de le soutenir au mieux. Une des premières choses qu'il est important de relever est que la difficulté de l'enfant n'est pas proportionnelle à l'intensité de ses réactions. Cela est particulièrement valable pour les bébés.

Des études, menées dans un contexte hospitalier, montrent que la plupart des bébés ne pleurent pas et ne protestent pas. Certes, cela est différent d'un accueil en structure. Il n'en reste pas moins vrai que les réactions des nourrissons sont la plupart du temps moins spectaculaires que celles des enfants plus âgés. Ainsi, nous nous devons d'être vigilants

⁵⁴ URL : <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/20/05/blank/key/Vereinbarkeit/05.html> (consulté le 09.09.2013)

⁵⁵ JARDINE Martine, *L'accueil des tout-petits*, Ed. Retz, Paris, 1992, p.7

⁵⁶ KELLERHALS Jean et WIDMER Eric, *Familles en Suisse : les nouveaux liens*, Collection le savoir suisse, Presses polytechniques et universitaires romandes, Lausanne, 2007, p.22

⁵⁷ CHICOINE Jean-François, COLLARD Nathalie, *Le bébé et l'eau du bain : comment la garderie change la vie de vos enfants*, Québec Amérique, 2006, p.17

⁵⁸ JOCHUM Anne, *Sépare-moi, Accueille-moi*, Les productions Préparons Demain, 2007

face aux différentes manifestations de l'enfant confronté à la séparation. Nous pouvons constater principalement trois manières de réagir, d'intensité croissante : les troubles psychosomatiques, les mécanismes de défense et enfin, la dépression du bébé.

Les troubles psychosomatiques

Les troubles psychosomatiques peuvent apparaître dès les premiers jours de fréquentation de l'enfant ou quelques temps plus tard. Selon M^{me} Guégen, ils peuvent résulter d'une tension lors de l'accueil ou du fait que l'enfant perçoit de la méfiance dans les échanges entre ses parents et le personnel de la structure. Cela crée chez lui un sentiment de discontinuité entre sa vie de famille et celle de la crèche. Il exprime alors ce malaise par : « les refus d'alimentation et les diarrhées d'adaptation ; les crispations ; les troubles de sommeil ; l'ennui ; l'absence de sourires et de toute manifestation de joie ; les pleurs ; qui ont longtemps été considérés comme normaux et évidents »⁵⁹. Comme le souligne également M. David, « un enfant qui a été bien préparé et qui connaît l'adulte qui le prend en charge réclame rarement sa mère directement ; il y a même de longs moments où il peut jouer, rire, paraître heureux et indifférent à la séparation. Mais le malaise qu'il ressent à l'égard de la perte de la mère ressurgit ici et là et s'extériorise par l'un et l'autre des signes suivants : mauvaise humeur, colères immotivées, exigences, caprices, fragilité aux infections, troubles digestifs, troubles de l'appétit, du sommeil, manifestations d'opposition ou, à l'opposé, sagesse excessive, hypo - ou hyper – activité... »⁶⁰. Ces troubles ne sont pas à dramatiser mais ils doivent être pris en compte et ne pas s'inscrire dans la durée.

Du point de vue psychologique, nous pouvons observer une série de mécanismes de défense mis en place par l'enfant pour atténuer la douleur de la séparation.

Les mécanismes de défense⁶¹

Selon C. Athanassiou, ce « sont des moyens que l'enfant met en place afin d'effacer, pour un temps plus ou moins long, la reconnaissance douloureuse qu'il est séparé de sa mère ou de son père. Ces défenses peuvent être utilisées si fréquemment qu'elles font partie de la façon d'être de l'enfant face à toute situation pénible »⁶². Cinq mécanismes ont ici été mis en évidence : l'apparente indifférence, le retrait et l'isolement, la déambulation, l'excitation motrice et enfin, l'agression.

Dans le cas de **l'apparente indifférence**, l'enfant ne répond pas à son parent qui lui signifie son départ. Cependant, ce déni ne signifie pas qu'il y est indifférent. Au contraire : « un enfant bien adapté à son lieu d'accueil et supportant la séparation est capable de signifier qu'il a entendu que sa mère s'en va (ce qui ne veut pas dire qu'il va se précipiter pour l'embrasser) »⁶³. Le rôle de l'adulte est alors d'attirer l'attention de l'enfant sur le fait que son parent va partir et l'aider à supporter cette réalité. Cette attitude peut être vécue comme difficile pour le parent.

Le retrait et l'isolement se traduisent par un moment de repli où l'enfant suce son pouce, serre son doudou pour se réconforter. « Il puise dans ses propres ressources la force de s'ouvrir au monde et d'investir l'environnement qui lui est proposé, refusant pendant un temps tout contact avec le personnel, les enfants ou le matériel du lieu d'accueil »⁶⁴. Cela lui permet de faire la transition entre sa maison et la crèche. Il arrive que ce comportement soit précédé de pleurs. L'adulte doit dans tous les cas respecter ce temps de l'enfant et rester disponible pour le consoler.

En ce qui concerne **la déambulation**, l'enfant erre sans but précis et donne l'impression d'être dans un autre monde. Contrairement au retrait, il se déplace. « Cette *promenade* lui permet de reprendre peu à peu ses repères, de vérifier que tout est en place. Ce temps et ce déplacement dans l'espace sont une passerelle nécessaire à l'enfant pour supporter le départ de sa mère et ensuite rentrer dans la vie du lieu d'accueil »⁶⁵. L'adulte peut l'aider en

⁵⁹ GUEGUEN Cécile, T. LEVEAU Hélène, *Rendez-vous à la crèche*, Ed. Privat, Toulouse, 1993, p.50

⁶⁰ Ibid. p.16.

⁶¹ Inspiré de JARDINE Martine, *L'accueil des tout-petits*, Ed. Retz, Paris, 1992, pp.80-84

⁶² ATHANASSIOU C. in JARDINE Martine, *L'accueil des tout-petits*, Ed. Retz, Paris, 1992, p.80

⁶³ Ibid. p.80

⁶⁴ Ibid. pp.81-82

⁶⁵ ATHANASSIOU C. in JARDINE Martine, *L'accueil des tout-petits*, Ed. Retz, Paris, 1992, pp. 82-83

nommant les personnes connues présentes ainsi qu'en verbalisant les moments à venir. Une représentation picturale des temps de la journée peut également être très bénéfique et significative, surtout pour les jeunes enfants.

Ces déplacements peuvent se transformer en **excitation motrice**⁶⁶ : l'enfant court dans toute la pièce, il renverse des objets, monte sur les meubles. « Ces comportements énergiques et anarchiques induisent l'idée d'un morcellement. Cette excitation motrice est une véritable décharge de la tension engendrée par la situation de séparation. C'est l'expression d'une difficulté : l'enfant n'est pas turbulent, difficile ou méchant, il essaie de se défendre contre cette angoisse et ce mal-être qui l'envahissent. Par sa présence, l'adulte doit permettre à l'enfant de se retrouver entier »⁶⁷. Selon moi, la relaxation peut être une technique très aidante pour contenir l'enfant qui s'éparpille ainsi. Nous pouvons lui proposer un temps de repos accompagné de musique douce ou encore une histoire seul à seul ou dans le cadre d'un petit groupe afin qu'il se sente dans une relation privilégiée.

Cela peut également être utile dans le cadre de la réaction d'**agression**. « Face au *choc* engendré par la séparation, certains enfants réagissent par un comportement agressif vis-à-vis de leurs pairs. L'enfant cherche à évacuer sa souffrance : il lui arrive alors d'agresser un autre enfant ; c'est alors lui qui fait souffrir l'autre »⁶⁸. Ce qui me semble ici primordial c'est de donner des outils de verbalisation à l'enfant et de lui expliquer qu'il a tout à fait le droit d'être triste mais qu'il ne peut pas pour autant s'en prendre aux autres. Il faut l'aider à passer de l'acte au langage.

Je note que malheureusement ces différentes réactions sont rarement interprétées par les professionnels. Peu d'hypothèses sont formulées en lien avec l'attachement, le comportement de l'enfant étant souvent relié à des causes extérieures telles qu'un manque de sommeil ou une timidité passagère. Pour terminer, voici la réaction la plus extrême que nous pouvons observer chez le bébé si celui-ci est placé en structure dans de mauvaises conditions : la dépression.

La dépression du bébé

Si le bébé se sent trop en insécurité, il peut aller jusqu'à souffrir de dépression. Elle est la manifestation la plus aiguë et rare que nous pouvons observer. « Lorsque la personnalité d'un nourrisson se modifie du tout au tout, lorsqu'il commence à éviter les contacts personnels plutôt qu'à les rechercher, à manifester une sorte d'hypersensibilité aux bruits, aux visages et aux échanges, il faut peut être y voir un signe que son environnement n'est pas suffisamment nourricier. S'il perd en outre du poids, on le classe parmi les bébés qui ne *profitent* pas. C'est un syndrome qui affecte les bébés insuffisamment stimulés, privés de stimulation personnelle ou au contraire, trop stimulés. ... On voit de ces bébés dans les garderies où personne n'a le temps d'apprendre à connaître chaque enfant et d'établir avec lui des rapports individualisés. ... Ensuite, le stade ultime de cette adaptation au manque est de se tourner vers l'intérieur et de restreindre toutes les réactions extériorisées, de se contenter d'exister à l'état végétatif »⁶⁹. Nous verrons plus tard à quel point la notion de référence est importante pour éviter ce type de situation.

Si les moments de séparation du matin sont loin d'être faciles, il en est de même en ce qui concerne les retrouvailles du soir.

▪ Les retrouvailles du soir⁷⁰

Parfois, nous aurions tendance à penser qu'au retour des parents, tout devient simple pour l'enfant. C'est la fin de la journée et, pressé de rentrer chez lui, il saute dans les bras de ses parents, prêt à partir. Or, c'est une autre séparation qui se joue. « C'est là une spécificité des lieux d'accueil que nous ne devons pas négliger : le matin, l'enfant vit la séparation d'avec le parent qui l'accompagne, mais aussi la rencontre, les retrouvailles avec le lieu, les enfants et

⁶⁶ Cette réaction peut également être observée lors des retrouvailles.

⁶⁷ Op.cit. p.83

⁶⁸ Ibid. p.84

⁶⁹ BRAZELTON BERRY T., *À ce soir – concilier travail et vie de famille*, Collection Désir d'enfant, Ed. Stock, 1983, Paris, pp. 144-145

⁷⁰ Inspiré de JARDINE Martine, *L'accueil des tout-petits*, Ed. Retz, Paris, 1992, pp. 103-106

le personnel. Le soir, il vit les retrouvailles avec le parent qui l'accompagne, et la séparation d'avec le lieu, les enfants et le personnel. C'est là toute la difficulté et la complexité de ces situations : il y a toujours rupture, séparation d'une part, et accueil et rencontre d'autre part »⁷¹. Nous pouvons alors observer, tout comme le matin, diverses réactions adaptatives de l'enfant. En voici cinq : les comportements d'arrêt, les comportements ambivalents, la fuite, le maintien à distance et l'étrange indifférence.

Dans les comportements d'arrêt, « certains enfants, au moment de l'arrivée du parent, arrêtent net toute activité et s'immobilisent, se figent. Ce comportement fait étrangement penser au *freezing* que l'on peut observer chez l'animal en situation de stress. Faisant irruption dans la vie de la crèche, le parent, à son arrivée, confronte soudain l'enfant à la réalité de la séparation : temps d'arrêt pour recomposer les différents éléments de l'espace et du temps »⁷². Il me paraît important de respecter ce temps de transition et de ne pas brusquer ni réprimander l'enfant.

En ce qui concerne **les comportements ambivalents**, « Une conduite très fréquente consiste pour l'enfant à venir toucher le parent qui vient d'arriver et à se sauver très vite loin de lui. ... L'enfant manifeste un comportement ambivalent, comme s'il était pris dans le double désir de se rapprocher tout en s'éloignant »⁷³. Je souhaite ici relever la difficulté dans laquelle se trouve le parent face à cette réaction, lui qui a certainement rêvé toute la journée de retrouver son enfant et aimerait le serrer dans ces bras. Il s'agit alors de relativiser, de le rassurer et de faciliter la rencontre entre lui et son enfant par la parole.

De manière plus tranchée, l'enfant prend parfois **la fuite**. « Il joue face au parent, au moment où il le retrouve, l'épreuve du départ et du retour : l'enfant se sauve, il va se cacher derrière, dans, contre, sous des éléments, il disparaît... »⁷⁴. Cela lui permet de retrouver de la maîtrise dans la situation mais ce n'est, encore une fois, pas évident à vivre pour le parent. Dans un même ordre d'idée, l'enfant peut éviter le contact corporel et/ou visuel, ce que nous appelons **le maintien à distance**.

Enfin, il se peut que l'enfant fasse preuve d'une **étrange indifférence**. Il semble alors ignorer totalement son parent. « L'enfant ne le regarde pas, ne lui parle pas, peut lui tourner le dos, ne répond pas à ses appels, peut passer à côté sans le voir. C'est lui qui revient vers le parent ou qui fait revenir le parent. C'est lui qui maîtrise ce qui est si difficile, le départ et le retour »⁷⁵. Dans tous les cas, je pense qu'il est important d'avertir l'enfant de l'arrivée imminente de la personne qui vient le chercher, de créer des rituels lui permettant d'anticiper ce retour. Et surtout, de lui laisser le temps nécessaire pour quitter les bras de l'accueillante et retrouver ceux de son parent.

Voyons maintenant quelles sont les incidences de ces séparations sur l'attachement de l'enfant.

- Attachement et séparation

La séparation a souvent été présentée aux parents comme dangereuse pour leur enfant, entraînant chez eux une culpabilité certaine, particulièrement lors de la reprise du travail par les mères. Cependant, il faut souligner que les effets néfastes observés ont été étudiés, par des auteurs comme Bowlby, Harlow ou encore Spitz, sur des enfants placés en orphelinats et traumatisés par la guerre ou encore sur des animaux en laboratoire. « Ces études sur les effets de la séparation mère / enfant ont été repris par certains dans des ouvrages destinés au très grand public ... Ces ouvrages mettent l'accent sur les diverses souffrances, incompréhensions, difficultés éprouvées par l'enfant en cas de séparation, sans les relativiser lorsqu'il s'agit d'une courte séparation. ... Ces théories considèrent tout moyen de garde comme un pis-aller, ce qui a entraîné une dévalorisation des crèches, entres autres

⁷¹ JARDINE Martine, *L'accueil des tout-petits*, Ed. Retz, Paris, 1992, p.8

⁷² Ibid. p.103

⁷³ Ibid. p.104

⁷⁴ Ibid. p.104

⁷⁵ Ibid. p.104

modes de garde, et une conception du rôle de l'auxiliaire comme *substitut* de la mère avec tous les malentendus que cela peut supposer »⁷⁶.

Il faut ainsi garder un esprit critique vis-à-vis de ces théories, comme le démontre ici M. Pierrehumbert : « Lorsqu'il s'agit de discuter des implications de la garde de l'enfant, des précautions doivent être prises. Il est évident que l'on ne peut plus considérer le milieu familial comme l'unique et irremplaçable creuset du développement de l'enfant. Or, la plupart des grandes théories du développement – comme celle de l'attachement – ont été élaborées dans un contexte donnant à la famille et à la mère une position centrale et exclusive. Et pour l'instant, peu de théories alternatives à celle de l'exclusivité maternelle ont été suggérées »⁷⁷. De plus, en tant que professionnels, nous nous devons de considérer l'enfant, non pas comme un être complètement démuné mais comme ayant des compétences pour faire face à l'absence de son parent.

À ce sujet, il est intéressant de mettre en lumière ses capacités d'attachements multiples. Une étude menée par le chercheur R. Schaffer a montré que sur un échantillon de 100 enfants de 6 mois arrivant déjà à reconnaître les êtres familiers, 29 % sont capables de former plusieurs attachements spécifiques et 10% en créent 5 ou plus. A 18 mois, 87% d'enfants ont des attachements multiples, dont presque un tiers en ayant 5 ou plus. Par ce biais, M. Schaffer voulait vérifier l'hypothèse du monotropisme de J. Bowlby. Il en tire la conclusion suivante : « La capacité d'attachement d'un enfant n'est pas comme un gâteau qu'il faut partager ». Ainsi, l'enfant tisse avec chaque être une relation spécifique⁷⁸.

Nous pouvons également parler du concept de « réseaux d'attachement » qui est venu compléter la théorie de Bowlby et Ainsworth. Il stipule que les éducatrices sont considérées comme des figures d'attachement dans le sens où elles prodiguent à l'enfant des soins physiques et affectifs. Selon ces nouvelles recherches, le lien qui s'établit entre l'éducatrice et l'enfant est similaire à celui qui se crée entre la mère et l'enfant ; il est régi par le même processus⁷⁹.

Si ces études permettent de dédramatiser la séparation, nous ne pouvons toutefois pas occulter le fait que cette dernière peut avoir des répercussions sur l'enfant. Le but des points qui vont suivre est donc d'examiner en quoi la collectivité peut être un frein ou une ressource pour celui-ci.

2.2.2 Freins et ressources du placement en collectivité pour le jeune enfant

Le sens premier du mot collectivité est le suivant : « Groupe de personnes, généralement assez étendu, que réunissent un intérêt commun, une organisation commune ou des sentiments communs, ou habitant un même lieu, un même pays ; communauté »⁸⁰.

A l'origine, « il s'agit d'un lieu affecté à une mission répondant à l'évolution sociétale : ce lieu où l'on réunit de très jeunes enfants en groupe n'a pas été pensé à la base pour répondre à un besoin émanant du développement de l'enfant ; il est artificiel »⁸¹.

En effet, si la collectivité est parfois liée à un choix réfléchi des parents, elle recouvre également de nombreux enjeux socio-économiques : « Pour le très jeune enfant, la collectivité n'est pas un besoin. Elle est liée à un besoin social et économique des parents, puisque, même s'il représente un coût important, l'accueil de l'enfant en son sein conditionne souvent l'exercice d'une activité professionnelle »⁸².

⁷⁶ GUEGUEN Cécile, T. LEVEAU Hélène, *Rendez-vous à la crèche*, Ed. Privat, Toulouse, 1993, p.25

⁷⁷ PIERREHUMBERT Blaise, *Le premier lien - théorie de l'attachement*, Ed. Odile Jacob, 2003, pp. 216-217

⁷⁸ Inspiré de GUEGUEN Cécile, T. LEVEAU Hélène, *Rendez-vous à la crèche*, Ed. Privat, Toulouse, 1993, pp. 25-28.

⁷⁹ *Fondements théoriques*, document québécois, pp.9-10

URL : <http://www.gnb.ca/0000/ECHDPE/pdf/part9-f.pdf> (consulté le 06.04.2013)

⁸⁰ Voir URL : <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/collectivité/17184#17056> (consulté le 15.04.2013)

⁸¹ LEON Marie, *La collectivité, quand contraintes et évolution doivent faire bon ménage*, Métiers de la petite enfance, n°159, mars 2010, p.35

⁸² MAUVAIS Patrick, *Socialisation précoce et accueil du très jeune enfant en collectivité*, Devenir, vol.15, mars 2003, p.279

Après cette brève définition, nous allons tout d'abord voir quels peuvent être les paramètres de la collectivité qui constitueraient un frein au bon développement de l'enfant avant d'en identifier les ressources.

Freins

- La précocité de fréquentation

Le premier frein que nous pouvons identifier est la précocité de fréquentation. Une séparation prématurée est définie par M^{me} Jardine comme « une séparation qui intervient au moment où le bébé n'a pas encore les moyens de la supporter »⁸³.

Cela pose la question du « bon » âge pour entrer en crèche, question sur laquelle les spécialistes ne s'entendent pas encore. Cependant, comme le précise d'emblée le pédiatre M. Brazelton : « Il est imbécile de croire que les petits bébés ne savent pas qu'ils sont entre les mains d'une personne qu'ils ne connaissent pas. Nous pensons, au contraire, qu'ils manifestent leur conscience d'avoir affaire à des inconnus dès la quatrième à la sixième semaine. Il y a dans les rapports avec les étrangers et les inquiétudes qu'ils suscitent certains passages délicats dont il convient de tenir compte lorsqu'on prépare une transition, comme par exemple de confier l'enfant à une crèche ou à quelqu'un de nouveau »⁸⁴. Voici quelques exemples d'étapes à considérer.

Premièrement, nous pouvons dire que, comme nous l'avons vu au début de ce travail, l'enfant met environ 9 mois pour développer un lien spécifique d'attachement avec la ou les personnes qui s'occupent de lui. Ainsi, nous pouvons supposer que le placer en crèche entre ses 9 et ses 12 mois serait assez difficile pour lui. De plus, si cela se fait plus tôt, il faut s'assurer que l'enfant puisse bénéficier de conditions lui permettant de développer ces liens spécifiques.

Deuxièmement, il nous faut considérer vers 7-8 mois l'apparition de ce que nous appelons « la peur de l'étranger ». En effet, le bébé est de plus en plus conscient des nouvelles personnes. Bien qu'il commence à accroître ses capacités de déplacement et à se sentir en sécurité avec ses parents, il ressent toute tentative d'un inconnu de l'approcher comme une grande intrusion. Débuter une adaptation en crèche à ce moment précis peut s'avérer plus délicat. Cependant, nous devons là encore garder à l'esprit que cette peur des étrangers ne survient pas avec la même intensité ni au même âge chez tous les enfants.

Enfin, un dernier élément que je considère pour ma part comme très important est la permanence de l'objet. Comme l'explique le Dr. Chicoine, « c'est tellement incroyable qu'on évite d'en parler : ce n'est qu'entre 18 et 24 mois qu'un enfant arrive à se représenter mentalement son père ou sa mère parti pour la journée. Avant cet âge, son parent n'existe plus au-delà du sas d'habillage. L'effet de ses bons soins existe, le modèle opérant interne positif que son parent lui a inculqué existe, la possibilité d'entrer en relation avec d'autres existe, comme celle de se développer comme personne qui marche, qui parle, qui joue existe. Tout peut exister en fait, ou rien si l'enfant a été négligé ou abandonné mais jamais le parent parti pour la journée n'est susceptible d'exister »⁸⁵. Si l'enfant ne parvient pas à se représenter son parent parti, il lui est donc très difficile de se dire que celui-ci va revenir.

À l'inverse de ces considérations, selon une étude développée par le National Institute of Child Health and Human Development (NICHD), « prise isolément, la fréquentation d'un service durant la première année de vie n'est pas un facteur qui augmente le pourcentage d'enfants présentant un attachement insécurisant »⁸⁶. Ainsi, de nombreuses contradictions apparaissent entre les discours des divers professionnels de l'enfance.

J'adhère pour ma part à l'explication donnée par M. Brazelton car elle prend en compte l'individualité de l'enfant : « Si le choix est possible, je suggère que la mère essaie de

⁸³ JARDINE Martine, *L'accueil des tout-petits*, Ed. Retz, Paris, 1992, p.14

⁸⁴ BRAZELTON BERRY T., *À ce soir – concilier travail et vie de famille*, Collection Désir d'enfant, Ed. Stock, 1983, Paris, p.130

⁸⁵ CHICOINE Jean-François, COLLARD Nathalie, *Le bébé et l'eau du bain : comment la garderie change la vie de vos enfants*, Québec Amérique, 2006, p.359

⁸⁶ BOUCHARD Caroline, *Le développement global de l'enfant de 0 à 5 ans en contextes éducatifs*, Presses de l'Université du Québec, Canada, 2008, p.118

repandre son travail à un moment où le bébé n'est pas accaparé par l'apprentissage d'une technique nouvelle et exigeante. Une fois qu'il aura consolidé ce savoir fraîchement acquis et retrouvé son équilibre, ce qui lui permettra de s'intéresser de nouveau aux autres, il sera prêt à supporter les tensions engendrées par un changement de situation. Pendant qu'il est en train de maîtriser une nouvelle tâche motrice ou cognitive, les ressources dont il dispose pour l'adaptation sociale sont déjà sérieusement sollicitées. Dès que le résultat est acquis, l'enfant adopte une nouvelle attitude envers lui-même et son autonomie. ... Chaque bébé se développe à son propre rythme, si bien que c'est de lui que doivent venir les signaux indiquant que le moment est venu »⁸⁷.

La précocité de fréquentation ne saurait être une variable à analyser de manière isolée. Elle est à prendre en considération en parallèle avec d'autres facteurs, notamment la durée de fréquentation.

- La durée de fréquentation

Selon M^{me} Jardine, « La violence du traumatisme ne semble pas liée à la durée de la séparation, mais à la brutalité du vécu initial de l'angoisse »⁸⁸. Dans cette perspective, penser les conditions de la séparation suffirait à en atténuer les conséquences.

Or, pour certains auteurs, la notion de durée a une influence importante sur l'attachement de l'enfant. D'après M^{me} Guédeney, « plus le temps passé en crèche est long pour un enfant très jeune, plus il est compliqué pour lui de créer des liens d'attachement sécurisés avec ceux qui l'élèvent. Et cela indépendamment de la qualité de la structure »⁸⁹. En effet, elle explique que si un enfant passe dix heures par jour avec une référente disponible, et que parallèlement il passe quelques heures par jour avec ses parents indisponibles ou épuisés, alors la figure principale avec laquelle il aura construit un attachement sécurisé sera la référente ! Cela ne remettra aucunement en cause l'intensité de l'amour qu'il porte à ses parents mais en cas de situation angoissante, il se tournera certainement de manière préférentielle vers la référente⁹⁰.

L'étude du NICHD mentionnée plus haut nuance quelque peu la position de Mme Guédeney. Les conclusions de cette recherche ont distingué les enfants « moins à risque » de ceux « plus à risque », c'est-à-dire notamment ceux dont la mère serait moins sensible dans la réponse à leurs besoins. Pour ces derniers, les probabilités de développer un attachement insécurisant augmentent à partir de plus de vingt heures de fréquentation par semaine. Ce facteur de durée a toutefois été pris en compte avec d'autres facteurs que sont la qualité et la stabilité de service de garde⁹¹.

Lorsque nous parlons de durée surgit également la notion de contraintes institutionnelles. Comme le soulève M^{me} Jardine, « nous mettons ici le doigt sur une contradiction : d'un côté, nous nous entendons tous pour dire que certains enfants vivent des journées de crèche trop longues, qu'il est en effet difficile pour eux de vivre dix à onze heures en collectivité ou en dehors de chez eux et qu'ils ne voient alors pas assez leurs parents ; mais d'un autre côté, beaucoup d'établissements obligent encore les parents à amener leur enfant plus tôt qu'ils ne le souhaitent, augmentant volontairement la journée de crèche de l'enfant »⁹².

Cette dernière constatation nous amène au point suivant, les ruptures et discontinuités dans une journée en collectivité.

- Ruptures et discontinuités

L'enfant ne vit pas selon la même cadence que l'adulte, de même que le rythme de la crèche n'est pas celui de la maison. « En effet, à l'inverse des ritualisations spontanées qui caractérisent la vie d'une famille, le fonctionnement d'un lieu d'accueil collectif peut

⁸⁷ BRAZELTON BERRY T., *À ce soir – concilier travail et vie de famille*, Collection Désir d'enfant, Ed. Stock, 1983, Paris, p.94

⁸⁸ JARDINE Martine, *L'accueil des tout-petits*, Ed. Retz, Paris, 1992, p.17

⁸⁹ GUEDENEY Nicole, *L'attachement des enfants en structure d'accueil collectif*, EJE Journal n°22, p.47

⁹⁰ Inspiré de GUEDENEY Nicole, *L'attachement des enfants en structure d'accueil collectif*, EJE Journal n°22, p.47

⁹¹ Inspiré de BOUCHARD Caroline, *Le développement global de l'enfant de 0 à 5 ans en contextes éducatifs*, Presses de l'Université du Québec, Canada, 2008, p.118

⁹² JARDINE Martine, *L'accueil des tout-petits*, op. cit. p.94

engendrer de multiples discontinuités et ruptures et faire obstacle au sentiment de continuité interne chez l'enfant »⁹³.

Ainsi, lors d'une même journée, l'enfant est soumis à plusieurs ruptures. Tout d'abord la séparation d'avec ses parents, que nous avons déjà abordée en détails. Il doit ainsi vivre avec leur absence pendant plusieurs heures, ce qui lui est plus ou moins difficile selon son acquisition de la permanence de l'objet. Il doit également faire face aux changements au sein de la crèche, changements de lieux et surtout changements de personnes. Le thème des routines et transition en service d'accueil serait très intéressant à aborder mais je choisis ici de m'attarder sur les discontinuités relationnelles, en lien avec les figures d'attachement de l'enfant.

Quand tout le monde s'occupe de tout le monde, qui s'occupe de qui ?

Pour commencer, nous devons réfléchir au nombre de personnes auxquelles l'enfant est exposé au cours d'une journée. « Alors peut-être prendrait-on conscience du tourbillon dans lequel est pris l'enfant... Nous lui demandons de faire quelque chose d'impossible : il doit voir défiler dans la journée trois, quatre, cinq ou six personnes entre les auxiliaires, la directrice, qui parfois vient donner un coup de main pour faire manger les bébés, la stagiaire, le personnel de service, etc. Et tout ce monde pense bien connaître tous les enfants et être connu d'eux »⁹⁴. Selon le Dr. Chicoine, d'un point de vue scientifique il est évident qu'une exposition chronique à un grand nombre d'éducatrices peut perturber l'enfant, non seulement dans sa vie mais aussi dans la confiance qu'il porte aux adultes. Et cela sans remettre en cause les qualités de l'éducatrice. Il cite notamment une étude de chercheurs italiens qui a clairement démontré que les éducatrices n'étaient pas d'aussi bonnes « éponges anti-stress » que les parents, même si l'enfant les connaît depuis plus de six mois. L'anxiété qui est donc générée chez eux provoque troubles somatiques et autres malaises⁹⁵.

De plus, nous avons compris, lors de la première partie de ce travail, l'importance pour l'enfant d'avoir des personnes fixes autour de lui, tout occupé qu'il est dans sa recherche d'une base de sécurité, d'une confiance en le monde et les personnes qui l'entoure. Nous ne pouvons donc décemment pas accepter qu'il passe d'un bras à un autre sans nous questionner. « Ce n'est pas pour rien, si nous sommes confrontés en pratique clinique à une explosion de problèmes de comportement, d'agitation et de désorganisation chez les jeunes enfants qui semblent traduire une recherche d'attention négative et des problèmes de gestion personnelle du stress »⁹⁶. C'est également ce que confirme M^{me} Guédeney qui explique que si trop peu d'éducatrices sont disponibles, ou trop d'éducatrices différentes, alors les enfants entrent en rivalité pour obtenir l'attention qui leur est due. « Diverses conséquences en découlent : important degré de mimétisme et d'agressivité entre les enfants, effets de groupe et réactions en chaîne, spirale de la crainte conduisant les adultes à multiplier limitations, injonctions, interdictions, et à entretenir ainsi involontairement un climat de tension et de violence »⁹⁷.

Cette référence au groupe d'enfants nous permet d'aborder le dernier frein de la collectivité, la désindividuation.

- La désindividuation

La désindividuation intervient selon moi lorsque la routine s'installe en collectivité. Nous faisons alors notre travail de manière mécanique sans plus tenir compte de l'individualité de l'enfant. C'est également le cas lorsque trop peu d'éducatrices sont présentes au regard du nombre d'enfants. A ce moment là, l'accueil s'efface au profit du maintien de l'ordre et de la garde. Cela peut avoir des conséquences sur la sécurité interne de l'enfant.

⁹³ MAUVAIS Patrick, *Socialisation précoce et accueil du très jeune enfant en collectivité*, Devenir, vol.15, mars 2003, p.282

⁹⁴ JARDINE Martine, *L'accueil des tout-petits*, op.cit, p.109

⁹⁵ Inspiré de CHICOINE Jean-François, COLLARD Nathalie, *Le bébé et l'eau du bain : comment la garderie change la vie de vos enfants*, Québec, Amérique, 2006, p.210

⁹⁶ GUÉDENEY Nicole, *L'attachement des enfants en structure d'accueil collectif*, EJE Journal n°22, p.50

⁹⁷ CHICOINE Jean-François, COLLARD Nathalie, *Le bébé et l'eau du bain : comment la garderie change la vie de vos enfants*, p.283

Selon l'étude de Sagi et coll. (2002), « les enfants qui se retrouvent dans un groupe où le rapport éducatrice - enfants est plus élevé auraient plus de probabilité de développer un attachement insécurisé. Le rapport optimal éducatrice - enfants a été fixé à 1 pour 3. Les enfants sont alors sécurisés dans une proportion de 72% alors que, si le rapport est supérieur à 1 pour 3, le pourcentage d'enfants sécurisés diminue à 57% »⁹⁸.

Or, la tendance actuelle est de réduire au maximum le personnel pour économiser sur le budget alloué aux structures d'accueil. Preuve en est par la récente motion adoptée par le Grand Conseil Genevois le 17 mai dernier. Le taux d'encadrement passe ainsi d'un adulte pour 8 enfants à un pour 10 enfants de 2-3 ans et d'un adulte pour 10 à un adulte pour 13 enfants en ce qui concerne les 3-4 ans⁹⁹. De plus, c'est également le taux de personnel formé qui est réduit. Tout cela sous prétexte de créer plus de places en crèche ! Dans ces conditions, comment accueillir des jeunes enfants, leur fournir un accompagnement de qualité et les respecter dans leur différence ? Si nous négligeons de penser l'individu au sein du collectif, nous risquons alors de considérer que chaque enfant se développe de la même manière et qu'il a les mêmes besoins que les autres. Nous créons une journée « type » en crèche obligeant ainsi tous les enfants à s'adapter au même rythme. Ce qui est actuellement le cas dans certaines structures.

De manière plus nuancée, M^{me} Leon conclut quant à elle qu'il s'agit parfois d'un leurre de penser qu'une individualisation est réellement possible au sein d'un groupe. « Il serait plus juste et plus humble de penser que cette action individualisée, parce qu'elle est tournante à un moment donné, va pouvoir toucher tous les enfants et ainsi répondre à leurs besoins. C'est parce que l'attention des professionnels est présente et que des espaces de paroles et de travail pédagogique existent que cela est possible. C'est le regard que nous portons sur l'autre tous ensemble et tous différents qui permet cette individualisation – parce qu'une pluralité de regards ne peut qu'être la garantie d'un accompagnement juste et distancié »¹⁰⁰.

- Réflexion sur les freins

Suite à ce chapitre, j'ai plusieurs commentaires à ajouter. Tout d'abord en ce qui concerne l'âge d'entrée en crèche, qui est une question qui taraude beaucoup de parents. Selon moi, il ne serait pas judicieux de définir un âge précis car nous parlons d'êtres humains et que nous devons donc considérer que chaque bébé est différent tant dans son évolution que dans ses besoins. Il est cependant évident que d'autres facteurs entrent en compte tels que les contraintes de travail des parents ou encore les places disponibles en structure. Nous pouvons en revanche être attentifs à des variables comme les horaires de chaque enfant.

Ce thème m'a toujours questionné depuis que j'ai commencé ma formation car il représente bien l'équilibre fragile entre les nécessités qu'impose l'accueil collectif de la crèche et les besoins individuels de chaque famille. En effet, je concède facilement qu'il est, d'un point de vue organisationnel, très confortable de fixer une heure d'arrivée limite. Cependant, cela me paraît nettement moins profitable pour l'enfant qui doit arriver plus tôt que ce qu'il ne le pourrait ou encore, qui devrait éventuellement aller tout d'abord chez une première personne (connaissance, grand-parent, etc.) qui ensuite l'amènerait à la crèche. De ce point de vue, si les demandes de chaque famille passent systématiquement après les exigences de la structure, je pense que c'est l'enfant qui en pâtit. Alors survient la notion de frein à son développement car celui-ci est précipité dans un milieu collectif qui ne tient pas compte de son rythme particulier, solution qu'il n'a bien évidemment pas choisie. Je suis convaincue que nous avons des progrès à faire en matière de créativité afin de tendre vers plus de souplesse.

⁹⁸ BIGRAS Nathalie, LEMAY Lise, *Petite enfance, services de garde éducatifs et développement des enfants*, Collection Education à la petite enfance, Presses de l'Université du Québec, 2012, p.176

⁹⁹ URL : <http://www.reseau-accueil-extrafamilial.ch/index.cfm/E73FE5EA-D97C-6B20-5C31CADDDBB7AF76/?id=C150D73E-AA23-6EBC-8B4861C1186255E3&method=objectdata.detail> (consulté le 24.09.2013)

¹⁰⁰ LEON Marie, *La collectivité, quand contraintes et évolution doivent faire bon ménage*, Métiers de la petite enfance, n°159, mars 2010, p.35

Une autre chose sur laquelle je souhaiterais revenir sont les conclusions de M^{me} Guédénéy à propos de l'attachement de l'enfant à sa référente.¹⁰¹ Celles-ci m'ont beaucoup impressionnée car elles stipulent que dans certains cas l'éducatrice peut devenir figure principale d'attachement de l'enfant. Cela nous confère une très grande responsabilité ! Je tiens donc à parler des conditions dans lesquelles sont fixées les taux d'encadrement. Lors de mes stages, ce que j'ai pu constater m'a choqué. En effet, lorsque les crèches sont régies par ce que nous appelons un comité, celui-ci est bien souvent formé d'avocats, de politiciens etc., sauf de personnes travaillant dans le monde de l'enfance, sur le terrain. Or, ces professionnels d'autres horizons sont déconnectés de nos réalités et se basent sur des statistiques de nombre d'enfants accueillis à la journée pour attribuer du personnel. Mais les enfants ne sont pas des numéros. Cette manière de faire ne prend pas en compte toute la complexité de l'accueil des familles au quotidien. Selon moi, si nous continuons à procéder ainsi, peut-être il y aura-t-il une économie à court terme mais cela se paiera plus tard chez d'autres professionnels. Il est donc nécessaire de mobiliser des moyens financiers et matériels afin de pouvoir proposer des conditions d'accueil optimales et que la crèche joue enfin son rôle de ressources multiples pour le développement de l'enfant.

Ressources

Voyons maintenant dans quelle mesure la collectivité peut devenir un vecteur de ressources pour l'enfant. Voici une définition plus positive concernant les buts de cet accueil en groupe : « La collectivité est un espace qui se doit de favoriser le développement, l'autonomisation, la socialisation et l'épanouissement de l'enfant en répondant à ses besoins. C'est un lieu de rencontre, d'échanges, de communication et de dialogue. Chaque enfant doit pouvoir y trouver une place qui lui est propre et individualisée »¹⁰².

▪ Un lieu de sociabilité

L'accueil collectif des enfants entraîne certes une séparation mais celle-ci peut être positive car se séparer signifie également grandir. Quitter ses parents permet à l'enfant de sortir d'une relation primaire dans laquelle il ne doit pas rester enfermé. Comme l'explique M^{me} Jardine, « les situations de dépendance excessive ont un effet négatif sur le développement de l'enfant autant que les séparations précoces non aménagées »¹⁰³.

Beaucoup de parents décident ainsi de placer leur enfant en crèche afin de le socialiser. Ce terme renvoie davantage à la notion de sociabilité qui est la capacité pour l'enfant de vivre avec ses pairs, d'ouvrir son cercle relationnel. Ce n'est qu'un volet de la socialisation qui comporte plusieurs dimensions comme la culture, les normes et valeurs ; celle-ci débute dans la famille avant de commencer en structure¹⁰⁴. De plus, comme le précise M. Dumesnil : « La socialisation n'est pas le résultat d'un apprentissage, mais l'aboutissement d'un développement. L'essentiel du travail de socialisation consiste à amener un enfant à tenir compte des autres enfants afin de composer avec eux. Or, pour qu'un enfant tienne compte des autres, il ne suffit pas qu'on lui explique ce qu'il doit faire, il faut surtout qu'il soit dans une disposition d'esprit qui l'amène à le faire. Et c'est la qualité de son développement personnel qui lui donnera accès à cette disposition »¹⁰⁵.

La crèche est donc une importante ressource car elle favorise les rencontres entre les enfants, amène des notions telles que le partage ou la vie en communauté. Mais tout ce travail est impossible pour le très jeune enfant qui est encore préoccupé uniquement par lui-même. Nous devons donc tenir compte du développement de l'enfant et de son âge avant de vouloir l'intégrer dans un groupe. « Socialisation précoce ou socialisation tardive, tout se joue dans une perspective développementale autour des 18 à 30 mois. Plus précisément, tout devient jouable à partir de 18 mois. Trop précocement ou trop tardivement faites, les

¹⁰¹ Voir le point : La durée de fréquentation.

¹⁰² LEON Marie, *La collectivité, quand contraintes et évolution doivent faire bon ménage*, Métiers de la petite enfance, n°159, mars 2010, p.35

¹⁰³ JARDINE Martine, *L'accueil des tout-petits*, Ed. Retz, Paris, 1992, p.14

¹⁰⁴ Inspiré de RAMEAU Laurence, *Le lendemain des crèches - Réinventer l'accueil de la petite enfance*, Ed. Eres, Toulouse, 2009, p.77

¹⁰⁵ DUMESNIL François in CHICOINE Jean-François, COLLARD Nathalie, *Le bébé et l'eau du bain : comment la garderie change la vie de vos enfants*, Québec, Amérique, 2006, p.382

socialisations conduisent sommairement à deux types d'enfants malheureux d'être avec d'autres, malheureux de ne jamais les avoir connus ou malheureux de les avoir trop fréquentés »¹⁰⁶.

A l'inverse, si la collectivité est pensée et bien vécue par l'enfant, elle offre à ce dernier des occasions de multiples sociabilités qui favorisent les apprentissages en tous genres.

- Un lieu d'apprentissage

En interagissant avec ses pairs, l'enfant découvre de nouveaux partenaires de jeux mais à également la possibilité d'apprendre par imitation, ce qui est grandement profitable à son développement cognitif. De plus, à travers les jeux communs, il peut reprendre les idées de ses camarades et les intégrer ensuite à sa propre activité ludique pour poursuivre son expérimentation de manière plus poussée. Toutes ces activités quasi simultanées lui permettent d'observer des relations de cause à effet, ce qu'il ne pourrait faire en solitaire. Les jeux symboliques sont eux aussi favorisés par le groupe même s'ils n'apparaissent pas avant l'âge de 18 mois à 2 ans selon J. Piaget.

Il faut bien prendre en compte le fait que la structure est pour l'enfant un champ d'exploration plus grand que s'il était seul ou accompagné d'un adulte dont le développement cognitif n'est pas au même stade que le sien. Ainsi, selon M^{me} Rameau, les jeunes enfants sont plus intelligents à plusieurs qu'individuellement, ils s'enrichissent mutuellement¹⁰⁷. « Que ce soit par l'imitation, la coopération, la négociation ou même le conflit, le rôle constructif des interactions entre enfants est présent à la fois sur le plan de l'affectivité, dans le développement des compétences sociales et dans le développement cognitif. Ces interactions sont essentielles dans l'acquisition d'outils cognitifs nouveaux. C'est par l'étayage affectif parental que l'enfant peut se développer et se construire, et c'est par ses rencontres avec d'autres qu'il peut organiser ses activités affectives, psychiques et cognitives »¹⁰⁸.

Tout au long de son livre, M^{me} Rameau nous met en garde sur le fait que si les professionnels se centrent uniquement sur le risque de carence affective induit par la collectivité, alors les pôles des apprentissages et de l'exploration seront négligés. Je choisis donc ici de présenter en dernier lieu le rôle préventif du lieu d'accueil.

- Un lieu de prévention

Les structures d'accueil ont un grand rôle à jouer dans l'accompagnement des familles au quotidien ainsi que dans la prévention des troubles psychiques et des carences. Et, dans le contexte actuel, prévenir coûte moins cher que guérir.

M. Ben Soussan nous explique ici comment les structures peuvent assurer ce soutien de manière efficace : « Les modes d'accueil professionnalisés, et pluridisciplinaires sont des lieux et services où l'on peut intervenir tôt dans l'apparition des signes du mal-être chez les enfants. Mais pas en traquant les petits agités et les futurs asociaux. En pratiquant une prévention psychique que je qualifie *en rhizome*, des réseaux en profondeur pour accompagner les familles dans la vie ordinaire, les soutenir dans les aléas qui perturbent, et enfin les aider dans les accidents de la vie... Ce sont des services de prévention médicale où les informations et la guidance sont personnalisées et suivies dans le temps »¹⁰⁹.

Ce soutien est particulièrement profitable aux enfants dont les parents sont démunis ou vivent dans la précarité, dans les cas de violence familiale, dans toutes les situations qui risquent d'entraver leur bon développement. Les structures représentent alors un environnement neutre et de bonne qualité (pour autant que les conditions d'accueil soient optimales) qui permet à l'enfant d'évoluer et de contrebalancer les risques liés à son milieu familial. Ce dernier joue d'ailleurs un rôle prépondérant dans l'élaboration du psychisme de

¹⁰⁶ CHICOINE Jean-François, COLLARD Nathalie, *Le bébé et l'eau du bain : comment la garderie change la vie de vos enfants*, Québec Amérique, 2006, p.375

¹⁰⁷ Inspiré de RAMEAU Laurence, *Le lendemain des crèches - Réinventer l'accueil de la petite enfance*, Ed. Eres, Toulouse, 2009, pp.162 à 164

¹⁰⁸ Ibid. p.165

¹⁰⁹ BEN SOUSSAN Patrick, *Le livre noir de l'accueil de la petite enfance*, Collection 1001 Bb, Ed. Eres, Toulouse, 2010, p.48

l'enfant. Si ce rôle devait ne pas être rempli correctement, survient alors une autre mission pour l'éducatrice. C'est ce que souligne le Dr. Chicoine : « Le câblage et l'élagage des cellules du cerveau vont se faire en continuité avec les parents, la famille puis l'éducatrice. Moins l'enfant aura eu droit pendant ses premiers mois à un bon réseautage en raison d'un environnement humain ou physique pauvre, plus le rôle de l'éducatrice va devenir essentiel pour permettre le développement de son organe cérébral. Par exemple, capter l'attention du bébé, lui parler, bouger ses jambes comme s'il pédalait, sont parmi les activités constructives utiles à sa matière grise »¹¹⁰.

Enfin, les structures d'accueil ont un rôle actif en terme de prévention sociale. Les parents regardent leur enfant y évoluer et apprennent ainsi à faire confiance au monde extra-familial. « Et ce faisant, à la société qui ouvre un espace profitable à l'enfance de leur enfant. La garde des enfants est une passerelle tendue entre les familles et les institutions. Des informations entre professionnels et parents circulent sur la santé, l'éducation et les ressources locales. La socialisation des enfants aide à lutter contre l'isolement des parents »¹¹¹.

- Réflexion sur les ressources

En rédigeant ce chapitre, mon choix professionnel s'est encore renforcé ainsi que ma conviction de l'importance de créer des places en crèche pour combler les besoins existants. Bien que je ne nie pas les progrès encore à réaliser en matière de conditions d'accueil, je pense que nous devons en effet éviter la dérive qui consiste à se focaliser sur la théorie de l'attachement et la psychologie de l'enfant tout en négligeant les autres aspects.

Un point particulier sur lequel je souhaite revenir est celui de la prévention. Récemment, nous avons eu un cours dispensé par M. Pitteloud sur le placement des enfants maltraités, négligés ou dont les parents ont des difficultés. Il nous a décrit combien les structures étaient une chance extraordinaire non seulement pour eux mais également pour leurs parents. En effet, les éducatrices sont une véritable ressource car elles fournissent aux enfants accueillis une sécurité d'attachement et des repères. Elles peuvent également soutenir leurs parents dans leur rôle, évitant ainsi bien des placements. De plus, selon moi les structures d'accueil sont des terrains de rencontre neutres pouvant accueillir tous les enfants en leur offrant les mêmes chances de se développer, d'avoir une alimentation saine, de pouvoir jouer et interagir avec leurs pairs. En ce sens, chaque famille qui le souhaite devrait avoir accès à une place en structure.

Voyons maintenant en détails quels sont les rôles de l'éducatrice vis-à-vis de l'enfant et ses parents.

2.3 L'EDE et l'attachement

2.3.1 Rôles vis-à-vis des parents

Avant même de faire connaissance avec les parents, il nous faut penser à quelle sera leur place au sein de la structure. « Il est nécessaire d'aménager pour les parents, l'enfant et l'accueillante, un espace - temps entre le lieu habituel de l'enfant et pas encore tout à fait le lieu d'accueil, car la mère est présente. Un espace - temps pendant lequel les différents partenaires feront connaissance, se connaîtront et se reconnaîtront afin d'établir une relation de confiance. Celle-ci doit permettre aux parents de trouver une place dans le lieu d'accueil sans perdre leur place auprès de leur enfant »¹¹². Aussi, nous devons nous demander où les accueillir sur le plan spatial, à quel moment propice de la journée, de quelle manière (avec un livret explicatif, des brochures, un café etc.) et enfin, qui va les accueillir. L'éducatrice a quant à elle, au-delà de l'accueil, plusieurs rôles à jouer vis à vis des parents afin de construire du lien et soutenir l'attachement de l'enfant.

¹¹⁰ CHICOINE Jean-François, COLLARD Nathalie, *Le bébé et l'eau du bain : comment la garderie change la vie de vos enfants*, Québec, Amérique, 2006, p.72

¹¹¹ BEN SOUSSAN Patrick, *Le livre noir de l'accueil de la petite enfance*, Collection 1001 Bb, Ed. Eres, Toulouse, 2010, p.49

¹¹² JARDINE Martine, *L'accueil des tout-petits*, Ed. Retz, Paris, 1992, p.63

- Instaurer la relation

Pour pouvoir créer une relation avec les parents, il faut selon moi commencer par faire un pas vers eux et savoir quel est leur projet de vie pour leur enfant. Cela signifie connaître ce qu'ils veulent bien nous dire et non pas procéder selon un questionnaire prédéfini parfois très intrusif.

De plus, ils ont besoin d'être rassurés et entendus dans leurs éventuelles difficultés. « Parfois, alors que leurs enfants acceptent sans difficulté de les quitter, ce sont les parents qui ont besoin d'être réconfortés par un échange avec l'auxiliaire ou avec l'assistante maternelle ; affronter et supporter la séparation d'avec leur enfant leur est encore difficile. S'ils restent dans le lieu d'accueil, c'est beaucoup plus pour eux, pour cet enfant qui parle en eux. Certains parents supportent mal que leur enfant accepte de se séparer d'eux : ils se sentent abandonnés et vont parfois quémander à leur enfant des preuves de son affection. C'est alors l'enfant qui aide le parent à supporter la séparation »¹¹³. A cet égard, il faudra veiller à distinguer la souffrance de l'enfant de celle des parents.

- Établir la différenciation des rôles

« Pour accueillir l'enfant, il faut accueillir ses parents : l'enfant perçoit la relation de confiance personnel - parent qui s'établit. Pour le personnel, quel qu'il soit, il ne s'agit donc à aucun moment de se substituer à la mère, mais d'être un relais en l'absence des parents »¹¹⁴.

Nous pourrions penser à tort, et les parents également, que si l'enfant a plusieurs figures d'attachement son lien avec sa figure principale s'affaiblira ; ou encore que lorsqu'il n'a qu'une seule figure d'attachement, leur lien sera très intense. Or, M^{me} Martine nous explique ici qu'il n'en est rien : « C'est une erreur de supposer qu'un jeune enfant diffuse son attachement sur beaucoup de figures de telle sorte qu'il n'a aucun attachement puissant à personne, et en conséquence sans qu'une personne particulière lui manque lorsqu'elle n'est pas là... »¹¹⁵. De plus, nous devons préciser qu'il y a une différence qualitative entre l'attachement de l'enfant à sa mère et celui de l'enfant à son éducatrice.

Ainsi, pour qu'il n'y ait pas de rivalités qui mettrait l'enfant au centre d'un conflit de loyauté, les rôles et la place de chacun doivent être clairs : « L'éducatrice ne doit pas prendre la place du parent, et le parent doit laisser à l'éducatrice une marge de manœuvre relationnelle afin qu'elle puisse développer une relation significative lui permettant de répondre avec plus de sensibilité et de justesse aux besoins affectifs de son enfant »¹¹⁶.

- Soutenir la séparation et les retrouvailles

Soutenir les parents dans la séparation et les retrouvailles avec leur enfant est selon moi un des rôles les plus importants de l'éducatrice lorsque nous parlons d'attachement. Selon Marty, Readdick et Walters (2005), nous devons tout d'abord penser l'aménagement de l'espace. Pour qu'un rituel de séparation et de retrouvailles se mette en place, il s'agit de fournir un espace suffisamment grand pour que les parents puissent s'asseoir avec leur enfant¹¹⁷.

Ensuite, c'est l'attitude de l'éducatrice qui permettra de faciliter les départs ou retours. Dans tous les cas, en ce qui concerne la séparation, les départs en cachette sont proscrits. Il faut encourager les parents à signifier à l'enfant qu'ils vont partir. Même si la tentation est grande de s'échapper pour ne pas avoir à entendre son enfant pleurer. Selon M^{me} Jardine, « dans tous les cas, les parents ne doivent pas partir sans rien dire à l'enfant, car celui-ci va perdre confiance en l'adulte qui l'accompagne. Il ne pourra plus être sûr d'une personne capable de le quitter sans le prévenir : c'est une situation d'insécurité insupportable. Après une telle expérience, les enfants ensuite s'accrochent à leur parent, refusant même de le perdre des yeux, ne serait-ce que quelques secondes »¹¹⁸.

¹¹³ JARDINE Martine, *L'accueil des tout-petits*, op. cit. p.79

¹¹⁴ Ibid. p.171

¹¹⁵ Ibid. p.112

¹¹⁶ BIGRAS Nathalie, LEMAY Lise, *Petite enfance, services de garde éducatifs et développement des enfants*, Collection Education à la petite enfance, Presses de l'Université du Québec, 2012, p.183

¹¹⁷ Ibid. p.180

¹¹⁸ JARDINE Martine, *L'accueil des tout-petits*, Ed. Retz, Paris, 1992, p.77

En ce qui concerne les retrouvailles, nous avons déjà abordé les différentes réactions possibles de l'enfant plus tôt dans ce travail. Je tiens à insister ici sur l'importance de rassurer les mères, ainsi que les pères, dans le cas où leur enfant ne les accueillerait pas de la manière dont ils le souhaitent. Le plus souvent, ils se sentent déjà coupables d'avoir laissé leur enfant et risquent de penser ainsi qu'il se détourne d'eux. Le rôle de l'éducatrice est alors d'aider à rétablir le contact. « La mission la plus importante d'une crèche est devrait être de souder les familles. Sinon, elles risquent fort de les diviser sans le vouloir »¹¹⁹.

2.3.2 Rôles vis-à-vis de l'enfant

▪ Aménager un espace familial

Un des premiers rôles de l'éducatrice est de créer de la continuité dans la discontinuité. En effet, lors du passage de la maison à la crèche, l'enfant est coupé du milieu dans lequel il a l'habitude d'évoluer. Pour l'aider à reconstruire des repères, une des solutions peut être d'amener des objets familiers en structure. « Certains milieux créent une partie de leur environnement physique à partir d'objets venant de la maison de chacun des enfants. Par exemple, une bibliothèque, une table, une chaise, des cadres avec des photos de l'enfant avec sa famille, etc. Le but souhaité est que le milieu de garde se positionne en continuité avec la famille »¹²⁰. Cette manière de faire me paraît particulièrement facile à mettre en place, sous forme d'un coin des parents par exemple.

En plus d'assurer une continuité dans l'environnement, un des autres rôles de l'éducatrice est de veiller à la continuité affective de l'enfant.

▪ Assurer la continuité affective

Comme nous l'avons vu dans les chapitres précédents, l'expérience de la collectivité est également synonyme de séparation. Pour que celle-ci se déroule dans de bonnes conditions, il faut que l'enfant se sente en sécurité. « Pour ce faire, il est nécessaire que le nombre de professionnels autour de l'enfant soit restreint. Pour Michel Delage, le professionnel doit pouvoir avoir en charge un petit nombre d'enfants. Il est impossible à l'enfant de représenter des figures d'attachement dans un ensemble flou de personnes qui se succèdent auprès de lui au gré des horaires tournants comme cela existe dans certaines structures. ... À son arrivée en structure d'accueil, le tout-petit perçoit des visages, des odeurs... qu'il ne peut pas encore identifier. Ce n'est que petit à petit qu'il différencie chaque personne et se construit des repères. Certaines personnes deviennent familières et d'autres non. La continuité des soins prend alors tout son sens, car privilégier la présence de certaines personnes auprès de l'enfant lui permettra de mieux les différencier »¹²¹. Si l'enfant sait sur qui il peut compter, s'il a autour de lui des personnes familières, alors il pourra créer des liens d'attachement sécurisés et s'ouvrir au monde.

Le rôle de l'éducatrice est de lui fournir une sécurité de base, des soins individualisés et des moments privilégiés, cela tout en accordant son attention à l'ensemble du groupe d'enfants. Cette continuité se crée essentiellement en verbalisant à l'enfant chacun de nos actes et en le préparant aux événements à venir.

▪ Verbaliser

« Nous ne dirons jamais assez l'importance d'informer l'enfant des changements qu'on introduit dans sa vie, quel que soit son âge. Les échanges entre les parents, l'enfant et les auxiliaires vont surtout lui donner les moyens de prévoir, à travers nos paroles, ce à quoi il peut s'attendre. Ainsi, au lieu de subir un état de fait, il participe aux modifications introduites dans son rythme de vie »¹²².

Tout au long de la journée, l'éducatrice verbalise à l'enfant ses actes mais également le déroulement de la journée afin de créer des repères nécessaires à une sécurité affective.

¹¹⁹ BRAZELTON BERRY T., *À ce soir – concilier travail et vie de famille*, Collection Désir d'enfant, Ed. Stock, 1983, Paris, pp.120-121

¹²⁰ BIGRAS Nathalie, LEMAY Lise, *Petite enfance, services de garde éducatifs et développement des enfants*, Collection Education à la petite enfance, Presses de l'Université du Québec, 2012, p.180

¹²¹ BLANCHET Mélanie, *La continuité des soins*, Métiers de la petite enfance, n°154, octobre 2009, p.29

¹²² GUEGUEN Cécile, T. LEVEAU Hélène, *Rendez-vous à la crèche*, Ed. Privat, Toulouse, 1993, p.56

Parler à l'enfant du parent qui est absent est aussi, selon M^{me} Mercent¹²³, une façon de soutenir la construction d'une image interne de celui-ci, image qui pourra être ravivée à tout moment si nécessaire. Enfin, la place de l'éducatrice c'est aussi de préparer et accompagner l'enfant à l'arrivée de son parent. Cela signifie le prévenir, traduire en mots ses éventuelles réactions etc., ainsi que lui laisser le temps d'anticiper les événements et de les intégrer.

- Laisser le temps

Au quotidien, l'éducatrice doit souvent regarder sa montre pour des raisons de contraintes organisationnelles. Il est cependant fondamental de laisser du temps à l'enfant. Si nous voulons qu'il puisse tisser des liens d'attachement sécurisés avec le personnel qui l'accompagne, si nous voulons créer de bonnes conditions de séparations et de retrouvailles, alors nous devons prendre en compte le fait que chacun évolue à son propre rythme. « L'évolution n'est pas linéaire : progrès, régressions, retours en arrière et périodes sans changements sont nécessaires à l'enfant. L'important, c'est que les parents, comme le personnel, acceptent ces fluctuations et les autorisent à l'enfant. Ce n'est qu'à ce prix que l'enfant pourra grandir : laissons-le donc récupérer, souffler, et s'il en a besoin, prendre son *nana*, son pouce ou sa sucette ! »¹²⁴.

Nous pouvons enfin relever que le jeu est un bon outil à disposition de l'éducatrice pour soutenir l'attachement de l'enfant et le préparer à la séparation. Par exemple, les jeux de vider et remplir, jeter et reprendre ou apparaître et disparaître lui permettent d'entraîner les notions de distance et de proximité et ainsi de rejouer les séparations et retrouvailles.

Au niveau institutionnel, il existe essentiellement deux outils qui sont utilisés afin d'offrir un accueil personnalisé à l'enfant ainsi qu'à ses parents : la période d'adaptation et la notion de référence.

La période d'adaptation

« La période dite d'adaptation, établie dans les années 1970-1980 par les professionnels, avait pour objectif d'éviter une séparation trop brutale de l'enfant avec sa mère. Elle prévoyait de favoriser l'arrivée de l'enfant dans la collectivité en proposant aux parents (à la maman de l'époque) de se séparer de lui progressivement sur des périodes de plus en plus longues et donc de distendre le lien d'attachement sans brutalité, tout en lui permettant de persister au-delà de la présence physique continue. L'enfant se rassurait en intégrant le fait qu'après toute séparation il y avait des retrouvailles »¹²⁵. Cette période, aussi appelée intégration, doit permettre l'apparition d'un attachement nouveau pour l'enfant mais aussi ses parents vis-à-vis de l'accueillante. Ceci si elle se déroule bien entendu dans de bonnes conditions¹²⁶.

Il est intéressant de s'arrêter quelques instants sur le terme « d'adaptation ». Selon M^{me} Jardine, il renvoie à la notion d'habitude. Or, il est vrai qu'envisager l'entrée en crèche et l'accueil d'une famille en terme d'habitude ne permet pas d'emblée de considérer cette situation de manière propre à chaque enfant¹²⁷. Dans la plupart des structures où j'ai pu travailler, l'adaptation se déroule selon une procédure standard, qui est la même pour tout le monde sur le principe. Elle se déroule sur une à trois semaines pendant lesquelles l'enfant vient accompagné pour les premières fois puis progressivement reste seul pour les différents temps de la journée. Or, je partage l'avis de M^{me} Martine qui explique que cette procédure est basée sur une perception d'adulte du temps qui n'est pas forcément celle de l'enfant.¹²⁸ Selon moi, le temps d'adaptation devrait presque être « illimité » si nous voulons que l'enfant soit en effet adapté et non pas *ajusté* selon les termes de M. Chicoine : « On doit cependant bien retenir qu'il faut se donner de quelques semaines à quelques mois pour qu'un enfant établisse un lien de confiance avec un adulte qu'il ne connaît pas. Quoi qu'on en pense et

¹²³ Inspiré de MERCENT Maryline in JOCHUM Anne, *Retrouver, c'est paré pour la vie*, Les productions Préparons Demain, 2009

¹²⁴ JARDINE Martine, *L'accueil des tout-petits*, Ed. Retz, Paris, 1992, p.85

¹²⁵ RAMEAU Laurence, *Le lendemain des crèches - Réinventer l'accueil de la petite enfance*, Ed. Eres, Toulouse, 2009, pp.94-95

¹²⁶ Inspiré de GUEGUEN Cécile, T. LEVEAU Hélène, *Rendez-vous à la crèche*, Ed. Privat, Toulouse, 1993, p.45

¹²⁷ Inspiré de JARDINE Martine, *L'accueil des tout-petits*, Ed. Retz, Paris, 1992, p.7

¹²⁸ JARDINE Martine, *L'accueil des tout-petits*, op. cit. pp. 44-45

quoi qu'on en dise, un enfant d'un an qui n'est pas adapté à sa garderie après un mois de fréquentation est un enfant normal. Nous visons l'attachement, pas l'ajustement. On peut s'adapter sans faire confiance»¹²⁹.

Il est également important de penser la place des parents pendant cette période. En effet, j'ai pu constater que leur présence gêne parfois le personnel dans le sens où les rôles sont peu définis. De plus, j'aimerais relever le fait qu'ils doivent réserver une place pour leur enfant alors que la maman est encore enceinte. Je trouve que c'est aberrant car cela signifie pour elle de penser à se séparer de son enfant avant même qu'il ne soit né. Dans ces cas, il serait intéressant de recevoir les parents pour un premier entretien afin de parler avec eux de leur projet de vie pour leur enfant, de leurs questions et inquiétudes préalables afin qu'ils se sentent réellement accueillis en tant que future famille. Le contact est facilité si une personne de référence est désignée.

La notion de référence

« La référente est ce premier lien institutionnel, facilitateur de séparation et d'échanges, transmetteur du petit quotidien de l'enfant et de ces minuscules événements qui offrent aux parents quelques arrêts sur image de leur enfant qui grandit à son propre rythme »¹³⁰.

Au regard de tout ce que nous avons vu lors de la première partie ainsi que des apports des théories récentes sur le développement, je pense que supprimer la notion de référence serait un non-sens. Pour les structures qui veulent la bannir, les arguments fréquemment cités sont les suivants : « Il ne faut pas qu'une éducatrice s'attache trop à un enfant, elle doit garder une distance professionnelle, cela n'aide pas l'enfant à apprendre à être seul, etc. ». Voici ce que nous dit M^{me} Martine en réponse à ces inquiétudes : « Mais c'est mal se poser le problème, ou plutôt mal observer la situation. En effet, ces attachements exclusifs à une seule personne se produisent lorsque justement tout le monde est là pour tout le monde : la recherche d'un partenaire exclusif y est engendrée par une situation sans possibilité d'attachement fixe. En effet, dans ce cas, c'est l'insécurité qui conduit l'enfant à la recherche d'une personne exclusive, dont toute absence réactive chez lui l'angoisse de façon insupportable. Par contre, un enfant qui est sûr de sa mère ou de la personne à qui elle l'a confié (appelée *figure d'attachement*) peut supporter l'absence car il est sécurisé »¹³¹.

Quant à la notion de distance professionnelle, je pense que pour bien travailler avec les familles et accueillir les enfants de manière optimale, il faut savoir engager sa personne, être humaine. Cela n'enlève rien au fait qu'il faut pouvoir porter sur l'enfant un regard professionnel. Il est également nécessaire de ne pas confondre l'amour qui existe entre une mère et son enfant et la relation que l'éducatrice tisse avec ce dernier.

La notion de référence n'est pas synonyme d'une relation unique. « Une telle organisation permet une individualisation, une personnalisation des soins donnés par le personnel et il faut ajouter que le contact avec l'auxiliaire de référence n'exclut pas le contact avec les autres adultes : tout enfant qui se déplace peut aller, s'il le désire, solliciter un autre adulte et il le fera d'autant plus facilement qu'il sera sécurisé par la relation de confiance instaurée avec son auxiliaire »¹³². En ce sens, nous ne devons pas négliger l'aspect organisationnel : les horaires d'arrivée et de départ de chacun, les différents pourcentages de travail, les vacances du personnel. Toutes ces variables compliquent la notion de continuité relationnelle. L'enfant doit quoi qu'il en soit acquérir la certitude que même si sa référente n'est pas là, il rencontrera toujours un interlocuteur attentif à ses besoins.

3. Conclusion

3.1 Résumé et synthèse

Ce travail de mémoire avait pour question de départ : Quelles sont les conséquences de l'accueil collectif sur l'attachement de l'enfant de 0 à 3 ans ?

¹²⁹ CHICOINE Jean-François, COLLARD Nathalie, *Le bébé et l'eau du bain : comment la garderie change la vie de vos enfants*, Québec Amérique, 2006, p.191

¹³⁰ SCHUHL Christine, *Référente*, Métiers de la petite enfance, Les mots des professionnels de la petite enfance, n°132, septembre 2007, p.7

¹³¹ JARDINE Martine, *L'accueil des tout-petits*, op.cit. p.110

¹³² Ibid. p.112

Dans un premier temps, nous avons examiné en détails ce qu'était la notion d'attachement. Celle-ci s'est formée dans un contexte particulier qui était celui de la guerre et des carences qu'elle a engendrées. Le principal fondateur de cette théorie est John Bowlby, qui s'est attelé à démontrer l'importance des interactions précoces entre le bébé et ses parents sur son développement futur. Il a notamment accordé une importance prépondérante à la mère sous le concept de monotropisme. Ses conclusions ont par la suite été remises en question ou réactualisées par le biais de nombreux auteurs tels que A. Freud, B. Pierrhumbert ou encore N. Guédeney. Ainsi, tout ce que nous savons sur la formation des liens d'attachement du bébé et sur la façon dont ces derniers influencent sa façon de voir le monde constitue un bagage précieux dans le travail quotidien des professionnels de l'enfance.

C'est pourquoi, lors de ma deuxième partie, nous avons développé les concepts de séparations et de retrouvailles, davantage liés au terrain mais ayant également des répercussions sur la notion d'attachement de l'enfant. Nous avons ainsi constaté que si la séparation a eu mauvaise presse, c'est qu'elle a souvent été considérée dans des conditions particulières et de façon isolée d'autres facteurs tels que l'âge, la durée de fréquentation ou encore la qualité d'accueil. Il a en effet été prouvé que le jeune enfant est tout à fait capable de créer des attachements multiples en dehors de son cercle familial s'il dispose de bonnes conditions pour le faire. Cependant, nous ne devons pas oublier que pour l'enfant, être séparé de son milieu familial n'est pas quelque chose de forcément aisé, ce qu'il manifeste à travers divers mécanismes de défense et réactions psychosomatiques. La collectivité peut ainsi être, dans certains cas et pour certains enfants, un frein au bon développement, notamment lors d'un placement trop précoce, d'une durée hebdomadaire élevée et au sein d'une structure disposant d'un personnel réduit. À l'inverse, lorsqu'elle se révèle de bonne qualité, elle permet la sociabilité, l'apprentissage et est un outil de prévention efficace.

Quant à l'éducatrice, nous avons pu constater, par sa manière d'accueillir la famille, de soutenir et verbaliser les séparations et retrouvailles, d'offrir aux enfants une stabilité affective et des possibilités d'exploration, le grand rôle qu'elle a à jouer dans le soutien de l'attachement de l'enfant tant à ses parents qu'au personnel de la structure.

3.2 Limites de la recherche

Au cours de la réalisation de ce travail, je me suis heurtée à quelques difficultés. Tout d'abord du point de vue théorique, j'ai eu beaucoup de mal à trouver de la littérature traitant spécifiquement de ma question de départ.

Au niveau méthodologique, la complexité de cette question résidait dans le fait que la notion d'accueil implique plusieurs autres facteurs concernant tant la structure elle-même que l'enfant, ses parents ou encore les professionnels. Il m'a été impossible de les aborder tous, d'où l'impression que j'ai de ne pas avoir pu être exhaustive dans le traitement de cette question. Je pense également que, dès le départ, j'ai su que je ne pourrai pas apporter de réponse définitive à cette thématique ce que je trouve normale mais aussi frustrant.

Enfin, d'un point de vue personnel, mon perfectionnisme ne m'a pas toujours rendu service. Par souci d'être le plus complète possible, j'ai accumulé un très grand nombre d'ouvrages ce qui m'a non seulement pris beaucoup de temps à la lecture mais qui m'a aussi posé un problème pour synthétiser mon travail. Je pense néanmoins avoir pu dépasser ces difficultés.

3.3 Perspectives et pistes d'action professionnelle

En ce qui concerne le soutien de l'attachement de l'enfant de 0 à 3 ans accueilli en structure collective, plusieurs pistes d'actions peuvent à mon sens être mises en place et cela à plusieurs niveaux.

Vis-à-vis du terrain, je pense que nous aurions intérêt à revoir les conditions de l'accueil des parents et de l'intégration de l'enfant. Ainsi, il serait bénéfique de repenser la forme de cette dernière afin qu'elle soit réellement ajustée aux besoins de chaque enfant. Cela pourrait se traduire par plusieurs mesures. Par exemple, des horaires aménagés afin qu'il y ait plus de personnel pendant les périodes d'adaptations et qu'ainsi la qualité d'accueil soit préservée pour tous les enfants. De plus, le journal de bord pour chaque enfant pourrait être plus utilisé

avec des observations précises concernant son évolution et en conséquence un éventuel allongement de la période d'adaptation. La durée serait assoupli et ne se résumerait plus à une à deux semaines standard. « Se donner un peu de temps, ce n'est pas du temps de perdu, c'est du temps gagné. C'est du temps qui permet d'inscrire les ruptures et les changements dans une certaine continuité, d'aménager des espaces et des temps de transition, pour donner au jeune enfant un repérage spatio-temporel et une sécurité affective. Ainsi les séparations sont possibles »¹³³. Créer des espaces intermédiaires, c'est montrer aux parents qu'ils sont les bienvenus. Pour qu'il y ait un trait d'union entre la maison et la crèche, une pièce de transition dédiée à la séparation parents - enfant pourrait être fournie. Elle serait chaleureuse et accueillante, avec du mobilier tels que des fauteuils, des meubles pour que les parents puissent aussi poser leurs affaires etc.

Toujours par rapport à l'intégration, nous aurions à mon sens intérêt lors du premier entretien, à sensibiliser les parents à propos du nombre d'heures de fréquentation hebdomadaire de leur jeune enfant. Nous avons vu que la crèche n'est pas toujours un lieu reposant pour ce dernier qui évolue au milieu de plusieurs autres camarades. Il serait donc bénéfique de rappeler aux parents que pour leur enfant, passer 10 ou 12 heures en crèche équivaut à la même fatigue que celle générée par une de leur journée de travail. Je fixerai également dans le projet pédagogique un nombre d'heures maximum à ne pas dépasser par semaine.

En équipe, des réflexions devraient être menées sur tous ces aménagements ainsi que sur une adaptation des intégrations en fonction des périodes délicates de la vie de l'enfant. La notion de référence ne saurait être oubliée et doit pour moi absolument rester en vigueur. Cependant, ses modalités seront discutées afin de parler des éventuelles craintes de chacune.

Enfin, un dernier pôle d'action et non pas le moindre, serait une diffusion de ces questions auprès des politiques. C'est notre rôle en tant qu'EDE de mettre en avant le fait que nous avons besoin d'un personnel suffisant en nombre et qui dispose d'une bonne formation. Ces questions peuvent être discutées à travers des associations tels que l'Avalts ou dans des cours comme celui de la politique familiale. Nous pourrions également nous battre pour un élément tel que le congé maternité. Celui-ci devrait incontestablement être rallongé, tant la durée de celui de notre pays est ridicule comparée à celle offerte par les pays nordiques par exemple. Cela permettrait enfin un réel choix aux parents. Par ailleurs, je reste convaincue que tout l'argent investi dans ce secteur sera une économie sur les traitements des troubles psychiques ou affectifs chez le jeune enfant.

3.4 Remarques finales

Au début de ma recherche, j'avais l'intention d'examiner en quoi la collectivité pouvait être un facteur de frein ou de ressource au bon développement de l'enfant. En étudiant l'attachement et ses mécanismes, en développant les notions de séparations, de retrouvailles et de collectivité, je pense avoir répondu à mes objectifs de départ et mis en valeur les rôles de l'éducatrice. J'ai également pu mener une grande réflexion sur mes valeurs en tant qu'éducatrice. Je me suis rendue compte qu'en travaillant avec des bébés de trois mois à peine, mon réflexe instinctif était de me dire qu'ils n'étaient pas à leur place avec moi. Je pense que je suis maintenant plus capable de les prendre en charge de manière adéquate. En effet, même si je suis toujours attentive et sensible à certains freins de la collectivité tels que la précocité de fréquentation ou la durée, j'ai également bien conscience de toutes les ressources qu'elle représente en terme de prévention et d'apprentissages.

Au moment de conclure ce travail, mon opinion rejoint celle de M. Chicoine : « La garderie n'est pas à honnir, loin de là. Par l'encadrement physique et la stimulation humaine qu'elle est apte à générer, une structure de garde catalyse de nouvelles vies cognitives, affectives et sociales, mais elle le fait dans certaines conditions, pour certains enfants ayant certains besoins et dans certains contextes familiaux »¹³⁴.

¹³³ JARDINE Martine, *L'accueil des tout-petits*, Ed. Retz, Paris, 1992, p.171

¹³⁴ CHICOINE Jean-François, COLLARD Nathalie, *Le bébé et l'eau du bain : comment la garderie change la vie de vos enfants*, Québec Amérique, 2006, p.17

Ainsi, si les structures d'accueil collectives sont une nécessité et une ressource pour un très grand nombre de familles, jamais nous ne pourrons faire l'économie de la question de la qualité de celles-ci et des conditions de placement de l'enfant. La socialisation précoce deviendrait un instrument de normalisation sociale et nous fabriquerions, non pas des citoyens de demain mais des bébés stéréotypés, biberonnés à la collectivité.

4. Bibliographie

4.1 Ouvrages

BEN SOUSSAN Patrick, *Le livre noir de l'accueil de la petite enfance*, Collection 1001 Bb, Ed. Eres, Toulouse, 2010

BIGRAS Nathalie, LEMAY Lise, *Petite enfance, services de garde éducatifs et développement des enfants*, Collection Education à la petite enfance, Presses de l'Université du Québec, 2012

BOUCHARD Caroline, *Le développement global de l'enfant de 0 à 5 ans en contextes éducatifs*, Presses de l'Université du Québec, Canada, 2008

BOWLBY John, *L'attachement*, 5^e édition, Presses de l'université de France, Paris, 2011

BRAZELTON BERRY T., *À ce soir – concilier travail et vie de famille*, Collection Désir d'enfant, Ed. Stock, Paris, 1983

CATHÉLINE Nicole, DUCOUSSO-LACAZE Alain, BAUDOIN Céline, *La crèche ou l'école pour les 2 ans ? Éléments d'un débat*, Ed. Philippe Duval, 2011

CHICOINE Jean-François, COLLARD Nathalie, *Le bébé et l'eau du bain : comment la garderie change la vie de vos enfants*, Québec, Amérique, 2006

GAUTHIER Yvon, FORTIN Gilles, JELIU Gloria, *L'attachement, un départ pour la vie*, Ed. du CHU Ste-Justine, Québec, 2009

GUEDENEY Nicole, *L'attachement, un lien vital*, Ed. Fabert, Bruxelles, 2010

GUEDENEY Nicole et Antoine, *L'attachement : approche théorique - Du bébé à la personne âgée*, Ed. Masson, Collection Les âges de la vie, 3^e édition, Issy - les - Moulineaux, 2009

GUEGUEN Cécile, T. LEVEAU Hélène, *Rendez-vous à la crèche*, Ed. Privat, Toulouse, 1993

JARDINE Martine, *L'accueil des tout-petits*, Ed. Retz, Paris, 1992

KELLERHALS Jean et WIDMER Eric, *Familles en Suisse : les nouveaux liens*, Collection le savoir suisse, Presses polytechniques et universitaires romandes, Lausanne, 2007

PIERREHUMBERT Blaise, *Le premier lien - théorie de l'attachement*, Ed. Odile Jacob, 2003

RAMEAU Laurence, *Le lendemain des crèches - Réinventer l'accueil de la petite enfance*, Ed. Eres, Toulouse, 2009

ZOGMAL Marianne, *T'es un enfant à caprices - Les stratégies défensives du métier d'éducatrice du jeune enfant*, Cahier de la section des sciences de l'éducation n°119, Genève, 2008

4.2 Articles, Cours

BLANCHET Mélanie, *La continuité des soins*, Métiers de la petite enfance, n°154, octobre 2009, pp.29-30

GUEDENEY Nicole, *L'attachement des enfants en structure d'accueil collectif*, EJE Journal n°22, pp.45-50

LEON Marie, *La collectivité, quand contraintes et évolution doivent faire bon ménage*, Métiers de la petite enfance, n°159, mars 2010, pp.35-36

MAUVAIS Patrick, *Socialisation précoce et accueil du très jeune enfant en collectivité*, Devenir, vol.15, mars 2003, pp.279-288

SCHUHL Christine, *Référente*, Métiers de la petite enfance, Les mots des professionnels de la petite enfance, n°132, septembre 2007, p.7

4.3 Sites – Ouvrages en ligne

Document québécois, *Fondements théoriques* :

URL : <http://www.gnb.ca/0000/ECHDPE/pdf/part9-f.pdf>

4.4 Vidéos

JOCHUM Anne, *Retrouver, c'est paré pour la vie*, Les productions Préparons Demain, 2009

