

Les professionnel·les de la petite enfance à l'épreuve des sentiments dans leur relation avec de très jeunes enfants : une voie d'accès à l'autoformation

Martine Fouquet-Willig

Infirmière et puéricultrice DE à partir de 1983, Martine Fouquet-Willig est responsable de structures d'accueil du jeune enfant pendant quinze ans. À partir de 2008, elle devient formatrice aux métiers de la petite enfance, accompagnante éducative petite enfance, auxiliaire de puériculture, éducatrice de jeunes enfants. Elle est retraitée depuis 2020.

Résumé

L'implication affective des professionnel·les en relation au quotidien avec des tout-petits accueillis en établissement d'accueil du jeune enfant est explorée dans sa dimension formative. Des rencontres marquantes où s'exprime le phénomène de résonance représentent une épreuve à partir de laquelle un travail d'autoformation est possible. La transformation de situations vécues en savoir issu de la pratique facilite la relation, dans une juste proximité-distance avec l'enfant.

Mots-clés : affectivité, autoformation, épreuve, résonance, sensibilité.

Early Childhood Professionals Face the Test of Feelings in their Relationship with Very Young Children: A Pathway to Self-Education

We explore the formative dimension of the affective involvement of professionals in their day-to-day relationships with toddlers in childcare establishments. Meaningful encounters in which the phenomenon of resonance is revealed constitute an ordeal that can be used as a basis for self-education. The transformation of real-life situations into practical knowledge facilitates a close relationship with the child.

Keywords: affectivity, challenge, resonance, self-education, sensitivity.

« L'adulte est cousu d'enfant. »
Witold Gombrowicz.

Au cours de mes quarante années de pratique dans le milieu de la petite enfance essentiellement au sein des établissements d'accueil du jeune enfant (EAJE), j'ai eu l'opportunité d'accéder à un DUFA¹ puis à un master de recherche, spécialité « éducation tout au long de la vie ». Ce fût l'occasion de questionner mes pratiques en pointant les savoirs tirés de l'expérience, dits « insus² » construits à partir des rencontres faites avec des tout·es-petit·es et d'une relation tissée au quotidien avec elles et eux. Ces situations vivaces, métaphore empruntée à la botanique par l'aspect de ces plantes qui refont surface après avoir été coupées, tels les souvenirs d'un vécu, sont le point de départ de ma recherche de praticienne-chercheuse dont tout le défi consiste à rendre ce savoir visible. L'exploration au travers de six entretiens non-directifs avec des professionnel·les expérimenté·es³, à visée qualitative, ouverts au témoignage, ainsi que la constitution d'un petit groupe de recherche qui s'est réuni au cours de l'année 2009-2010, mettent à jour le travail d'autoformation de ces professionnel·les, travail qui s'appuie autant sur les connaissances acquises au cours d'une formation initiale que sur la pratique. Après la description succincte du contexte d'évolution des professions de la petite enfance, je développerai quelques points sur le choix méthodologique afin de présenter le cheminement de cette enquête à caractère empirique. Je cherche davantage à montrer qu'à démontrer comment l'implication affective des professionnel·les avec de jeunes enfants évoluant en collectivité est une épreuve qui peut mener à un travail de formation de soi favorisant une relation dite à la juste distance avec l'enfant. Cette approche réhabilite le monde sensible dans les relations à autrui et particulièrement avec les enfants lors des trois premières années de la vie.

Bref rappel historique des professions de la petite enfance

En France, la spécialité professionnelle de la petite enfance est née au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, suite à l'ordonnance du 2 novembre 1945 pour la création du service de Protection Maternelle et Infantile. Deux nouvelles professions apparaissent : les infirmier·ères-

1 Diplôme universitaire de formateur d'adulte, promotion 2006-2007, enseignement dispensé à l'université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis sous la direction de René Barbier.

2 En référence à Jacqueline Feldman, Jean-Louis Le Grand, 1996, « Savoirs savants, savoirs profanes », in Jacqueline Feldman, Jean-Claude Filloux, Bernard Pierre Lécuyer, Marion Selz, Manuela Vicente (dir.), 1996, *Éthique, épistémologies et science de l'homme*, Paris, L'Harmattan.

3 J'ai modifié leurs prénoms, ils apparaissent dans le texte sous ceux de Marie, Élixa, Betty, Célia, Claudie et Jim.

puériculteurs-puéricultrices et les auxiliaires de puériculture. Ces professions paramédicales rattachées au ministère de la Santé sont spécialisées dans le soin pour le dispenser, soit en secteur hospitalier soit à visée préventive, dans les services publics ou privés de la petite enfance et de l'enfant jusqu'à dix-huit ans. L'accompagnement de la famille et l'approche psychopédagogique de la relation à l'enfant ont été introduits tardivement. Après le bouleversement social et culturel de mai 1968 avec l'expérience des crèches sauvages où les parents se sont impliqués dans l'éducation des jeunes enfants, une nouvelle profession émerge en 1973, rattachée au ministère des Affaires sociales, celle des éducateurs et éducatrices de jeunes enfants, expert·es en petite enfance de 0 à 6 ans. Les années 2000 marquent un tournant par la mise en place d'une nouvelle directive européenne « services » qui ouvre le secteur des places d'accueil du jeune enfant au marché concurrentiel des prestations de services à l'usager, d'où un développement massif du secteur privé. Des professionnel·les issu·es de la formation du CAP petite enfance, dispensée par l'Éducation nationale, mise en place en 1991 pour former le personnel auprès des enseignants en école maternelle, intègrent progressivement les équipes des EAJE suite aux difficultés de recrutement des auxiliaires de puériculture. Ce diplôme, rebaptisé en 2019 CAP accompagnant éducatif petite enfance – non reconnu à ce jour par le ministère de la Santé, et qualifié de « diplôme du peuple » – est la première marche pour entrer et évoluer dans le secteur de la petite enfance. Ce milieu de professionnel·les forme un ensemble hétérogène souvent en tension par la disparité des formations plus ou moins longues et reconnues. Les professionnel·les en relation directe au quotidien avec les tout-petits sont le plus souvent les moins formé·es, d'autant plus que la législation concernant le fonctionnement des établissements d'accueil autorise l'embauche de 60 % de professionnel·les non diplômé·es dans les équipes. Bien souvent, par amalgame, ces professionnel·les sont appelé·es intervenant·es auprès des enfants : une simplification qui gomme la disparité des formations ainsi que la reconnaissance d'une certification professionnelle dans le champ de la petite enfance.

Présentation méthodologique de la démarche de recherche

L'orientation prise pour cette recherche relève de l'anthropologie des relations humaines par le lien entre la singularité irréductible de toute subjectivité et la question de l'universel. Elle prend appui sur le récit de vie⁴ par l'intérêt porté aux pratiques professionnelles. Cette approche me permet d'être au plus près des préoccupations liées à la relation avec les tout·es-petit·es que vivent les professionnel·les, tout en cherchant à me distancier grâce au travail critique sur ma posture de recherche, indispensable pour tout·e chercheur·se-praticien·ne impliqué·e⁵. C'est

4 Daniel Bertaux, 2005, *Récit de vie*, Paris, Armand Colin.

5 Ruth Canter-Kohn, 1986, « La recherche par les praticiens : l'implication comme mode de connaissance », *Bulletin de psychologie*, n° 377, p. 817-826, [https://www.persee.fr/doc/bupsy_0007-4403_1986_num_39_377_12821].

passer d'une position du « dedans » à celle de « dehors » tout en sachant qu'il y a des allers-retours. Il en est de même pour tout ethnologue ou anthropologue qui vit avec une population donnée dans une temporalité souvent longue. L'enjeu fondamental est de pouvoir réintroduire la dimension de la sensibilité tant du côté du chercheur ou de la chercheuse que des personnes participantes à la recherche. Sur le plan épistémologique, c'est une remise en question de l'extériorité de la posture de chercheur face à son objet de recherche et de la compréhension des témoignages recueillis.

Le dispositif de recherche s'est construit en quatre temps. Il a démarré par un entretien d'exploration de mon propre parcours de vie, à la fois personnel et professionnel, avec un collègue formé à la recherche. Il a mis en relief mon rapport de chercheuse avec l'objet de recherche où prédomine une tension dynamique entre la réalisation de soi et l'épanouissement professionnel. Ce fut une réelle rencontre sur laquelle j'ai pu prendre appui pour me lancer dans les entretiens. C'est aussi le point de départ de l'écriture d'un journal de recherche tout en tenant un journal de terrain lors des entretiens et des séances en groupe. J'ai choisi un chemin itinérant à travers Paris et l'Île-de-France, pour les six entretiens avec les professionnel·les, en dehors de leur lieu de travail, dans des endroits ouverts, souvent à l'extérieur, jardins ou terrasses, au calme, avec un temps d'échange moyen de deux heures, initié par une question : « Quel est votre parcours de formation et de vie professionnelle, pensez-vous que les relations au quotidien avec les enfants ont pu être formatrices et comment ? » Tout entretien est le résultat d'une interaction, d'où la reprise des contenus sous forme de tableau relevant les propos de l'interviewé·e et mes questions propres, de relance, de reformulation, pour relever les effets produits sur la narration. À partir des transcriptions intégrales apparaissent des thèmes clés, des phrases noyaux-de-sens, d'où le relevé lexical des mots les plus usités comme « rencontre », « quotidien », « affectivité », « ressenti », « mémoire ». L'usage du mot « résonance » a été remarqué par son caractère singulier, il est apparu dans l'entretien avec Célia, à deux reprises : « Je crois qu'il y a résonance vraiment entre l'histoire de ces enfants et la nôtre... J'avais un lieu de parole en ce qui me concernait et en ce qui concernait les résonances que je recevais. » Pour établir des liens au cours de l'analyse, j'ai privilégié une lecture phénoménologique en retenant ce qui est donné à voir. Les entretiens se sont prolongés par cinq séances de groupe au cours d'une deuxième année avec trois des professionnelles interviewées rejointes par deux autres éducatrices de jeunes enfants, ainsi que par deux personnes formées à la recherche intéressées par la thématique. Ces séances en groupe ont eu lieu dans un local prêté, un atelier d'écriture. La richesse de la constitution d'un groupe de recherche-formation repose sur le partage de productions écrites par les participants. Enfin, le dernier temps est celui de l'évaluation avec les participants et la remise d'un recueil, intitulé *Traces*, de l'ensemble des écrits partagés lors des séances. Après des années de recul, je constate que, pour quatre des professionnelles ayant participé à ces séances de groupe, deux ont repris une formation de psychologue ou de fonction d'encadrante de structure d'accueil de jeunes enfants et toutes ont évolué professionnellement vers plus de responsabilités et d'autonomie. Cette démarche hasardeuse, risquée par le fait de pouvoir se perdre dans son objet-sujet d'étude, se prête à discussion par les biais inhérents à l'exploration de la subjectivité. Comme le souligne Danilo

Martucelli, la modernité fabrique un type d'individu qui ne « cesse d'être perçu comme une déviance singulière vis-à-vis d'un modèle général et devient lui-même le modèle à accomplir⁶ ». L'apprenti·e chercheur·se n'échappe pas au mouvement de fond de la société.

Le sort de l'affectivité dans les milieux professionnels de la petite enfance

Lorsque je participais à la sélection des candidat·es pour entrer en formation soit d'auxiliaire de puériculture ou encore d'accompagnant éducatif petite enfance, il était frappant d'entendre majoritairement : « Je veux faire cette formation car j'aime les enfants. » Cela paraît si évident. Pour autant, beaucoup ne se doutent pas des questions posées par la prise en charge de jeunes enfants en collectivité et ces difficultés n'apparaissent pas d'emblée, ce que Suzon Bosse-Platière⁷ a soulevé il y a bien longtemps. Dans ses premières années de vie, l'enfant est une éponge à émotions tout en étant un fort émetteur émotionnel à l'état brut. Le travail des professionnel·les qui s'occupent des enfants consiste à pouvoir répondre à leurs expressions émotionnelles, de joie, de colère ou de tristesse, en leur renvoyant une interprétation, une cohérence entre leurs ressentis et les situations vécues. C'est tout un travail d'observation et d'accompagnement de l'enfant dans la compréhension et la mise en mots de ses émotions. Mais comment font-ils·elles avec leurs propres émotions, sentiments ? Bien souvent les professionnel·les sont livré·es à eux·elles-mêmes, au mieux ils·elles peuvent en parler entre pairs ou encore lors de réunions institutionnelles, dans un cadre soutenant, accompagné·es par le ou la psychologue si les équipes le permettent, souvent mises à mal, par manque de personnel et l'impossibilité d'organiser des réunions pourtant indispensables à l'élaboration constructive des pratiques. Pour faire la lecture des émotions de l'enfant, le ou la professionnel·le est fortement identifié·e à lui – d'où un besoin de revenir à soi. En ce sens, la reconnaissance de ses propres émotions facilite ce mouvement d'allers et retours, particulièrement quand il est accompagné par un tiers attentif à l'écoute des relations. C'est la place et le rôle des éducateur·rices de jeunes enfants en collectivité lorsqu'ils·elles sont présent·es auprès des équipes et disponibles. Ce travail d'observation va favoriser les échanges sur les relations intersubjectives professionnel·les-enfants soit lors d'échanges informels, soit lors des temps institués, repérés dans les organisations.

Lors de la première journée d'étude de l'Observatoire national de la petite enfance au Conservatoire national des arts et métiers, en 2015, Anne-Lise Ulmann, maîtresse de conférences des sciences de l'éducation et de la formation, présente la synthèse d'une recherche

⁶ Danilo Martucelli, 2006, *Forgé par l'épreuve. L'individu dans la France contemporaine*, Paris, Armand Colin, p. 11.

⁷ Suzon Bosse-Platière, Anne Dethier, Chantal Fleury, Nathalie Loutre-Du-Pasquier, 1995, *Accueillir le jeune enfant : quelle professionnalisation ?*, Toulouse, Erès, p. 50.

de deux ans effectuée auprès de plusieurs groupes de formation d'auxiliaire de puériculture. Elle met en avant la part d'ombre non prise en compte dans la formation de ces professionnel·les. Cette ombre concerne la nécessité d'y engager une part de soi, ce que je traduis par être impliqué·e affectivement dans la relation à l'enfant et à sa famille et, par conséquent, en être affecté·e. Elle parle d'« affectivité barrée⁸ » et d'un engagement subjectif contraint tant dans la formation que dans l'exercice des fonctions auprès des enfants. Cette partie de soi-même mise en jeu dans la relation est rarement abordée, explorée. Un travail qui met à distance la relation, que ce soit par le geste qualifié de professionnel ou par une posture d'observation dite neutre, dans un souci de protection, est tout aussi néfaste que de ne pas avoir de distance du tout et d'être « pris·e » dans le registre émotionnel de l'enfant. Et personne ne peut s'occuper d'enfant sans passer par « l'embrouillamini de ses propres affects⁹ ». Car, dans ce domaine du relationnel, il n'existe pas de norme prescrite si ce n'est celle de ne pas s'attacher pour éviter le « rapt d'enfant » en se substituant aux parents. Le milieu de la petite enfance est traversé par la problématique de l'attachement qui, théorisée pour la première fois en 1958 par John Bowlby, relève du champ de la psychologie. Ce dernier a enrichi ensuite sa thèse par la définition du comportement d'attachement. Mary Ainsworth (1985) établit une classification de quatre comportements types d'attachement, du sécure à l'insécure. Ces théories sont mises en discussion par la psychanalyse centrée sur le lien parents-enfants. Toutefois, les différentes approches théoriques de la relation du tout-petit avec son environnement se rejoignent pour défendre la qualité de la relation à l'enfant dans sa prise en charge en dehors du milieu familial. Celle-ci passe par une disponibilité émotionnelle des professionnel·les, stable, confiante. Si, du côté de l'enfant, le besoin d'attachement est inné, du côté des professionnel·les, la norme prescrite de ne pas s'attacher aux enfants est inopérante et mise en échec car « toujours et d'emblée la relation humaine est affective. Elle est sensibilité à l'autre, ou comme dit Heidegger, un souci (*Sorge*), une assistance (*Fürsorge*)¹⁰ ». La profession d'auxiliaire de puériculture et les autres professions apparentées sont celles où les prescriptions d'action sont les plus faibles, constamment à débattre en fonction des situations. Par exemple, la question des limites – celles qu'on se donne et celles données aux enfants – est typique des situations complexes à discuter en équipe. Il peut en résulter un épuisement et, pour les plus démuni·es, une souffrance au travail. À cela s'ajoute une grande difficulté à parler de soi, de ses relations avec l'enfant et sa famille, par manque de capacités langagières et d'autorisation insuffisamment développées au cours d'une formation souvent de courte durée. Le travail sur

8 Lise Ulmann, Daniela Rodriguez, Marc Guyen, 2015, « Former les futurs professionnels de la petite enfance. Entre soin et éducation, quelle place pour les affects ? », *Revue des politiques sociales et familiales*, n° 120, p. 40, [https://www.persee.fr/doc/caf_2101-8081_2015_num_120_1_3112].

9 Sylviane Giampino, 2011, « Pour une véritable politique de l'enfance », *La Fabrique de l'humain*, France Culture, 07 juillet 2011, 58 min, [<https://www.radiofrance.fr/franceculture/podcasts/la-fabrique-de-l-humain/pour-une-veritable-politique-de-l-enfance-6516986>].

10 Max Pagès, 1984, *La Vie affective des groupes*, Paris, Dunod, p. 101.

soi-même qui ouvre la possibilité à d'autres actions, l'observation nécessaire à la distance réflexive se développent dans une temporalité longue par un accompagnement suivi au sein d'un groupe suffisamment structuré pour laisser émerger en toute confiance une parole touchant à l'intime et à sa subjectivité. Les mots de Jim, éducateur de jeunes enfants, résument ce paradoxe : « Quand on est professionnel, il n'y a pas d'affect mais être professionnel, c'est justement parler de cela. »

La rencontre au cœur du quotidien des professionnel·les

Lors des entretiens apparaît une constante vécue par ces professionnel·les, celle d'un quotidien partagé, rythmé, par un ensemble d'activités : accueil du matin, temps de jeux, soins, repas, sieste, puis lever, goûter et accompagnement au départ. Ce quotidien structure les pratiques. Pour chaque enfant, il s'agit de constituer des repères spatio-temporels mais aussi d'assurer une relation de maternage fiable, « à bonne distance », en procurant des soins adaptés à son développement et ses besoins. Le rythme de ce quotidien est un véritable apprentissage pour les tout-petits, cette stabilité leur offre un champ d'interactions avec les adultes et les autres enfants au fondement de leur autonomie grandissante. Pour les professionnel·les ce quotidien est assimilé à la routine, lassante, dépourvue d'intérêt, renforcé par la faible valorisation de ce travail. « C'est ainsi... on a toujours fait comme cela. » Sortir de cette lecture, c'est reconnaître qu'il n'est pas « un allant de soi ». L'approche phénoménologique de ce quotidien permet de comprendre la tension qui structure notre rapport au monde entre le familier, connu, reconnu et ce qui est nouveau, étranger, troublant, incertain. Bruce Bégout nomme ce processus la « quotidiannisation ». « Une vie quotidienne authentique, c'est une vie qui ne se limite pas à elle-même, une vie qui excède ses formes habituelles et va à la rencontre de ce qui la contrarie et la complète¹¹. » C'est un mouvement, chaque quotidien porte en soi une dynamique. Les professionnel·les sont très exposé·es à des situations de forte intensité émotionnelle : cris, pleurs, rires, excitations. Certains enfants vont plus les affecter que d'autres par l'attraction ou le rejet, ces rencontres vont être déterminantes et devenir des « situations vivaces » qui vont les marquer, auxquelles ils·elles peuvent se référer. Cette compréhension fait souvent défaut par le rejet ou l'évitement de l'inconnu alors que le quotidien authentique cherche à intégrer ce qui dérange. Voici le ressenti de Célia : « Je ne sais pas si la rencontre avec l'enfant est structurante, sûrement, parce que, après, face à cet autre, on réfléchit sur soi, toujours. » Le jeune enfant questionne l'environnement, la manière dont il est proposé et organisé, mais aussi notre intérieur, la manière dont il est structuré par rapport à ce qu'on lui propose. Bien souvent, le sentiment éprouvé par l'adulte de se sentir observé·e et testé·e par l'enfant peut être vécu comme une menace. Il ne peut y avoir une rencontre que si, au fond de soi, s'exprime une disposition d'ouverture à l'autre, par sa sensibilité, à l'instar des propos de Célia : « Quand je rencontre un enfant, je le ressens. Je trouve que beaucoup de choses passent par leur regard, de leur état d'être, mais aussi de ce qui les interroge. » Hartmut Rosa, sociologue, philosophe

¹¹ Bruce Bégout, 2005, *La Découverte du quotidien*, Paris, Allia, p. 338.

allemand, adepte du courant de la phénoménologie, propose une sociologie de la relation au monde. Il a théorisé le phénomène de résonance qu'il place au centre des relations intersubjectives. « Les yeux sont les fenêtres de résonance des êtres humains¹². » Elle est toujours et d'emblée un phénomène corporel qui éveille la sensibilité.

L'affectivité, une relation sensible au monde

Au sens originel du mot, le terme *affectus* vient de *adficere*, « exercer une action sur » : c'est une force d'action, souvent réduite au domaine de l'agréable ou du désagréable. Dans le cours habituel des états affectifs surgissent de manière involontaire des émotions par le fait de ne pas pouvoir prévoir leur apparition. Elles sont d'intensité variable, plus ou moins diffuses, ce qui les rend difficiles à contrôler. La constitution organique à l'origine des émotions s'accompagne d'une construction sociale, favorable ou non à leur expression, selon les cultures et les périodes historiques. Je limite l'exploration à la manifestation même des états affectifs sans approfondir la dimension socio-historique qu'il serait intéressant de développer. À la différence des sensations purement physiologiques, l'émotion « se joue au cœur même de la lucidité et de la conscience vigile¹³ ». L'exemple de la peur est parlant. Nous ne tremblons pas parce que nous avons peur mais nous avons conscience que notre corps tremble, c'est la peur qui s'exprime. Tout en étant un phénomène interne, les émotions sont visibles, tournées vers l'extérieur, elles s'accompagnent d'une expression corporelle. Alors que les sentiments sont toujours là, donnés avec l'existence. Ainsi l'affectivité est-elle teintée d'émotions et de sentiments dans leur prolongement. Pour Catherine Meyor, « l'affectivité est ce qui nous inscrit dans un rapport toujours sensible aux choses », c'est la voie à « une sensibilisation au sensible¹⁴ ». Cette voie ouvre un champ possible dans le domaine de l'éducation, mais il s'agit de reconnaître ce rapport au sensible avant de pouvoir l'orienter à des fins éducatives. En poursuivant une lecture philosophique, Michel Henry a pris une position radicale en prônant une phénoménologie de la Vie au cœur de laquelle se trouve « l'affectivité ». Pour lui, l'affectivité est « l'épaisseur d'une vie ramassée en elle-même et s'éprouvant elle-même tandis qu'elle est affectée¹⁵ ». Ce n'est pas un surplus encombrant de la relation. Il ne s'agit pas de faire le tri entre le bon ou le mauvais, ni d'un danger qui fait courir à sa perte, elle est partie intégrante de l'expérience vécue. Le

12 Hartmut Rosa, 2022, *La Pédagogie de la résonance. Entretiens avec Wolfgang Endres*, traduction française, Paris, Le Pommier/Humensis, p. 188.

13 Frédéric Vengeon, 2009, *Professionnels de la petite enfance. Au risque des émotions*, sous la direction de Pascal Mignon et Christian Nain, Toulouse, Les recherches du GRAPE, Erès, p. 45.

14 Catherine Meyor, 2002, *L'Affectivité en éducation. Pour une pensée de la sensibilité*, Bruxelles, De Boeck Université, p. 71.

15 Michel Henry, 1963, *L'Essence de la manifestation*, Paris, Presses universitaires de France, p. 601.

monde ne peut « précisément nous être donné que comme ce qui nous touche et nous émeut¹⁶ ». Je retiens que l'affectivité est vue comme une capacité à s'éprouver soi-même. Célia dit : « J'ai énormément appris avec cet enfant-là. Et je me suis très attachée, tout le monde le trouvait insupportable, alors je n'osais pas trop le dire, j'entendais bien à quel point il exprimait son désarroi. À travers toute cette sollicitude, en fait, je l'aimais beaucoup. » Sensible au désarroi de l'enfant, elle en a d'abord été affectée dans sa capacité à être éprouvée, pour reconnaître, bien après, combien cet enfant l'a aidée dans un travail de prise de conscience d'elle-même. Elle avançait par tâtonnements pour tendre vers une plus grande distanciation par la reconnaissance en elle de ce qui la touche dans cette relation. La reconnaissance de ses états émotionnels se fait d'abord dans son corps par une acceptation à condition de s'autoriser à les accueillir et les regarder dans une disposition de confiance. Les études en neurosciences viennent confirmer que la mise en mots des ressentis émotionnels par la narration ou l'écriture, atténue l'activation des amygdales cérébrales, partie du cerveau qui fonctionne comme un décodeur de *stimuli* dont le pouvoir est d'orienter les réactions comportementales. L'évocation met à distance les réactions immédiates et permet de mieux les adapter à une situation en choisissant comment agir. Pour communiquer avec le jeune enfant les professionnel·les portent une attention continue à l'intonation de la voix, aux gestes, clignements des yeux, retrait d'une main, à un regard qui change. Dans une relation authentiquement humaine, ils·elles se mettent à la hauteur de la sensibilité de l'enfant. Le vécu de Célia en relation avec cet enfant qu'elle a aimé est la traversée d'une épreuve où elle est gagnante car elle a su, pu s'appuyer sur un lieu de parole et apprendre à construire par la suite un autre type de relation aux enfants, pas moins investi mais différent – sans bénéficier d'un environnement professionnel aidant – car « tout le monde le trouvait insupportable, alors je n'osais pas trop le dire ».

Développement d'un savoir « insu », le savoir-éprouver

Cette compétence repose sur un savoir souterrain. Il se construit par l'expérience où les professionnel·les sont exposé·es à des situations de plus ou moins forte intensité émotionnelle, à des résonances, à une réactivation de sensations inscrites dans le corps. La résonance est un phénomène vibratoire, marqué par un trouble en lien avec des situations vécues soit dans sa propre enfance ou dans un moment de vie plus proche. Ce phénomène émotionnel est une épreuve. Danilo Martuccelli, sociologue, met l'épreuve au centre du processus d'individuation produit par la modernité. « Les épreuves sont des défis historiques, socialement produits, inégalement distribués, que les individus sont contraints d'affronter [...] les acteurs peuvent en s'y mesurant, réussir ou échouer¹⁷. » Dans l'épreuve que vivent les professionnel·les, exprimer ses émotions est une prise de risque, elle expose à sa vulnérabilité et génère une situation d'intranquillité. J'ai pu expérimenter que raconter, dire ce qui est ressenti dans une rencontre

16 *Ibid.*, p. 602.

17 Danilo Martuccelli, 2006, *Forgé par l'épreuve. L'individu dans la France contemporaine*, op. cit., p. 12.

avec un enfant n'est pas facile d'accès. Parler de ses expériences suppose un lieu où la parole soit possible, ouverte, accueillie, ou encore, une pratique régulière d'écriture d'observations adaptée à la relecture. Les éducateurs·rices de jeunes enfants, par leur formation longue de trois ans, sont formé·es à la pratique d'écriture d'observations, outil de base de réflexion pour la mise en place d'actions éducatives. Ce travail modifie la relation aux émotions, c'est la voie d'accès à la compréhension, à la mise en sens des pratiques et à l'élaboration d'un véritable savoir, un savoir-éprouver. Pour les auxiliaires de puériculture le « savoir-faire », empreint du lexique médical, est valorisé par son aspect technique. Il facilite la certification professionnelle car évaluable et contrôlable. Le « savoir être » aux contours flous est difficile à appréhender. Il se construit dans une articulation entre la pratique, les connaissances théoriques et l'expression de la singularité de chacun·e selon les traits de personnalité. Il y a un lien entre le savoir-éprouver et l'empathie telle qu'elle est décrite par Serge Tisseron¹⁸. Elle est bien plus complexe qu'un partage émotionnel dans une relation à l'autre. S'appuyant sur les recherches et expériences faites auprès d'enfants du neuroscientifique Jean Decety, il distingue trois types d'empathie. L'« empathie émotionnelle affective » est acquise dès la fin de la première année de l'enfant dans sa capacité à partager les émotions avec ses pairs. C'est l'exemple d'un bébé qui cherche à consoler un autre enfant en pleurs en lui offrant son doudou. Au cours de la quatrième année se développe l'« empathie cognitive » qui est une compréhension faisant appel à l'intellect et au raisonnement. En dernière instance se construit « l'empathie mature », à partir de l'âge de huit ans : celle-ci nécessite le développement des deux formes précédentes pour combiner la participation émotionnelle avec le recul nécessaire à la compréhension. Cette empathie dite mature se développe tout au long de la vie. Ce degré d'empathie se retrouve dans le savoir-éprouver qui est une participation émotionnelle dans la relation avec le jeune enfant tout en sachant prendre du recul par ses connaissances et par un travail sur soi afin de mieux comprendre ses projections, identifications face à l'expression des besoins de l'enfant. Le savoir-éprouver souvent acquis à notre insu donne ce sentiment d'être à la juste distance dans la relation avec l'enfant, dans une relation apaisée et sereine. Célia l'exprime en disant : « Où que je sois, je suis là, à ma place. C'est un guide intérieur tout ce travail-là », un peu comme une boussole qui va pouvoir orienter le positionnement relationnel. Réussir à établir une relation apaisée avec chaque enfant d'un même groupe, du plus petit au plus grand, âgé de quelques mois à 4 ans, représente un véritable défi en collectivité.

L'autoformation des professionnel·les de la petite enfance

Le travail d'autoformation est une transformation de l'expérience vécue en savoir issu de la pratique, mobilisable par la suite pour un ajustement à la relation de manière plus spontanée et distanciée. Ce travail s'appuie à la fois sur les ressources de la formation initiale et continue, sur celles du terrain, le travail d'équipe, et sur celles qui sont personnelles, propres à chacun.

18 Serge Tisseron (psychanalyste, psychiatre), 2017, *Empathie et manipulations. Les pièges de la compassion*, Paris, Albin Michel.

Dans la « nébuleuse » du champ théorique de l'autoformation, Philippe Carré¹⁹ décrit cinq planètes dont la sphère existentielle. « L'approche existentielle élargit les perspectives pédagogiques ou sociologiques pour entrer dans une perspective anthropologique²⁰. » Plusieurs conceptions de l'autoformation se sont développées, de nature psychologique par la formation de soi par soi, plus sociologique par son inscription comme fait social enfin une troisième enracinée dans l'activité professionnelle. La définition donnée par l'A-GRAF a la particularité d'être englobante. « Ce processus conjugue acquisition de savoirs, construction de sens et transformation de soi²¹. » Les professionnel·les qui ont participé à cette recherche ont pu mettre en avant que la compétence développée consiste à produire soi-même une posture distanciée permettant de se repérer dans « l'embrouillamini de ses propres affects ». Les observations que j'ai pu faire au cours de toutes ces années d'accompagnement des équipes sur le terrain rendent possible l'hypothèse que la distance professionnelle tant recherchée et nécessaire ne s'acquiert pas par l'injonction à la distance venant d'un cadre normatif, contraint, mais d'un apprentissage issu des expériences de résonances avec de jeunes enfants où les professionnel·les se risquent à « être touché·es », « affecté·es » et « éprouvé·es ». Leur évocation permet de mieux les stocker et mémoriser les souvenirs pour les mobiliser par la suite lors de nouvelles rencontres. La résonance théorisée par Rosa Hartmut touche à notre intériorité, à notre sentiment d'existence, dans le même sens que René Barbier et Christian Verrier quand ils parlent de la dimension autoformatrice de l'expérience qui permet d'accéder à son « existentialité interne²² ». C'est peut-être bien là, dans la prise de conscience de ce qui le rend vivant et passionnant, que réside toute la richesse de ce travail mené auprès des tout-petits. Accéder à la dimension existentielle de sa vie fait partie du processus d'individuation démontré par Danilo Martuccelli (2006). Ce sentiment d'exister s'appuie sur le potentiel de l'affectivité, source de créativité et d'inventivité dans la relation. La fatigue de ce travail – très physique en raison de la mobilisation constante du corps, et tout aussi intense sur le plan psychique – est ressentie comme saine, bonne, car l'effort est un enrichissement permanent. Ce qui permet à Célia et à Marie de dire : « J'ai énormément appris avec cet enfant-là », « Les enfants m'ont permis de retrouver la sensibilité ». Un changement s'opère dans leur attitude réceptive à se laisser toucher

19 Philippe Carré, André Moisan, Daniel Poisson, 1997, *L'autoformation, psychopédagogie, ingénierie, sociologie*, Paris, Presses universitaires de France, p. 22.

20 Pascal Galvani, 2002, « L'autoformation existentielle. Transdisciplinarité et niveaux d'autoformation », in André Moisan, Philippe Carré (dir.), 2002, *L'Autoformation, fait social ? Aspects historiques et sociologiques*, Paris, L'Harmattan, p. 319-342.

21 Extrait de la définition de l'autoformation de l'A-GRAF, Association-groupe de recherche sur l'autoformation, [[http:// www.a-graf.org](http://www.a-graf.org)].

22 René Barbier, 1997, *L'Approche transversale. L'écoute sensible en sciences humaines*, Paris, Anthropos ; Christian Verrier, 2006, « Expérience réfléchie et expérience non réfléchie », in Hélène Bézille et Bernadette Courtois (dir.), 2006, *Penser la relation expérience-formation*, Lyon, Chronique Sociale, « Pédagogie/Formation », p. 71-79.

et émouvoir sans jamais perdre la capacité de s'émerveiller de l'éveil des tout-petits. Ce travail est invisible et socialement méconnu tout comme celui des infirmier·ères, condamnées à une impossible reconnaissance selon l'étude sur le déclin de l'institution de François Dubet. « Au bout du compte le déficit de reconnaissance paraît inscrit dans le travail même des infirmières²³. » Si le monde des tout-petits permet d'accéder au monde sensible, il offre une formidable opportunité à tout·e professionnel·le de développer une disposition d'écoute et d'attention à l'autre et à soi en se laissant aller à vivre une relation authentiquement humaine. Cette relation est mise au centre du travail et revendiquée par ces professions, que ce soient celles du soin dans l'univers hospitalier ou celles du milieu de la petite enfance. Jim le résume par ses mots : « Et si dans ces métiers on apprend le geste, cette relation à l'enfant, on la découvre. » Cette relation intersubjective ne peut figurer dans aucun protocole de soin, elle ne peut qu'être rendue visible par l'attention et l'écoute réciproque, de soi et de l'autre en la reconnaissant comme un réservoir de compétence à développer.

Conclusion

Cette recherche à toute petite échelle, initiée par ma pratique professionnelle, démarrée au cours de la formation à la recherche, fait apparaître ce qui est le plus éprouvant dans le travail auprès des tout-petits en collectivité : se débrouiller avec l'affectivité engagée dans la relation. Le phénomène de résonance avec un enfant lors d'une rencontre toujours inattendue dans un quotidien bien rythmé instaure une mise à l'épreuve. Le retour sur cette expérience par la conscientisation des sentiments éprouvés provoque une transformation et permet de se situer à la juste distance, à la bonne place. Ce positionnement qualifié de professionnel est aussi, dans le sens existentiel, une réalisation de soi par l'accès à sa sensibilité et subjectivité. Il en découle une plus grande autonomie et une plus grande disponibilité à la relation. L'autoformation comme apprentissage par soi-même ne se fait pas seul·e, il a lieu dans un environnement et celui-ci peut favoriser ce processus. Tout d'abord, il faudrait reconsidérer la part sensible de soi mise en jeu dans la relation aux tout-petits comme une ressource au lieu de la nier, la traiter comme une pathologie ou encore de l'empêcher par des injonctions contraignant la subjectivité. Dans les formations initiales ou sur le terrain lors des pratiques, l'attention à la compétence de relation distanciée nécessite une « empathie mature » à développer tout au long de la vie. Des dispositifs existent, que ce soit la pratique d'écriture d'observation, l'aménagement de temps ouverts aux échanges à partir des observations ou encore de moments informels favorisés en dehors des enfants. D'autres sont à créer, comme des espaces d'accompagnement qui, en dehors de tout contrôle social, favoriseraient une parole libre. Tous ces dispositifs encouragent plus d'autonomie et de responsabilités. Il remettent en question le pouvoir du supposé savoir dont le statut recourt à l'injonction à la distance relationnelle. D'une manière plus universelle, Hartmut Rosa a développé une pédagogie de la résonance. Il propose « une relation au monde associant affection et émotion, intérêt propre et sentiment d'efficacité personnelle dans laquelle le sujet

23 François Dubet, 2002, *Le Déclin de l'institution*, Paris, Seuil, p. 229.

et le monde se touchent et se transforment mutuellement²⁴ ». Le monde des tout-petits est un fragment du monde. L'attitude réceptive – la disposition à se laisser toucher, à s'émouvoir, à éprouver, tout en préservant la capacité à s'émerveiller – est un enjeu majeur pour trouver sens et motivation dans les professions de la petite enfance tout comme dans les professions du soin. « Il y a quelque chose de prophétique dans le travail sur autrui²⁵ », une sorte de révélation, une conviction à réaffirmer, à démontrer pour continuer à y croire, à être motivé·e et à motiver les autres.

24 « “Urgence”, rencontre avec Hartmut Rosa », *Et maintenant ?*, festival international des idées de demain, 2^e édition, 21-22 octobre 2022, France Culture/Arte, Maison de la Radio et de la Musique, [<https://www.radiofrance.fr/franceculture/podcasts/et-maintenant-le-podcast-du-festival-2022/urgence-rencontre-avec-hartmut-rosa-5966043>].

25 François Dubet, 2002, *Le Déclin de l'institution*, *op. cit.*, p. 331.