



Jeunes enfants avec handicap en crèches “ ordinaires ” : mètis et biographie professionnelle d’auxiliaires de puériculture

Martine Janner-Raimondi

► **To cite this version:**

Martine Janner-Raimondi. Jeunes enfants avec handicap en crèches “ ordinaires ” : mètis et biographie professionnelle d’auxiliaires de puériculture. Pratiques sociales et apprentissages, Jun 2017, Saint-Denis, France. hal-01696586

HAL Id: hal-01696586

<https://hal-univ-paris13.archives-ouvertes.fr/hal-01696586>

Submitted on 30 Jan 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L’archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d’enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Jeunes enfants avec handicap en crèches « ordinaires » : mètis et biographie professionnelle d'auxiliaires de puéri- culture

Martine JANNER-RAIMONDI

Laboratoire EXPERICE, Université Paris 13

Introduction

Si les exigences de qualité de l'accueil en crèche ont été posées, notamment par Belan et Rayna (2007), la prise en compte du handicap dans des lieux collectifs non spécialisés et revendiqués comme tels (Bouvet, 2007) interroge sur la façon dont les professionnels s'adaptent ou non aux besoins particuliers du jeune enfant en situation de handicap.

Située au cœur d'une réflexion sur l'inclusion des personnes avec handicap en écho aux travaux de Gardou (2012), Plaisance (2009), Ebersold (2009) et Tremblay (2012), cet article vise à recueillir et interpréter le point de vue des auxiliaires de puériculture qui exercent en crèche dites "ordinaires", œuvrant quotidiennement auprès des enfants. Nous cherchons à repérer ce qu'ils(elles) disent de l'accueil et la prise en compte d'un jeune enfant avec besoin(s) spécifique(s) relativement à un handicap diagnostiqué, ou non, ou bien encore une maladie grave, alors même qu'ils n'y sont ni préparés, ni accompagnés, ni formés spécifiquement. Nous posons comme hypothèse heuristique, que les éventuelles difficultés rencontrées sur le terrain, en particulier lorsque le jeune enfant ne se développe pas comme les autres de son groupe d'âge, contraignent les auxiliaires de puériculture à trouver des réponses professionnelles, différentes, et même plus inventives, que celles habituellement apportées.

Nous pensons également que de telles expériences ne manquent pas de constituer des jalons dans leur parcours professionnel, en écho à une biographisation du soi professionnel.

La problématique envisagée est la suivante : Accueillir et prendre en compte un jeune enfant en situation de handicap en crèche dite « ordinaire » : quelle(s) expérience(s) professionnelle(s) et quel(s) acquis éventuels de l'ordre de l'inventivité et de la biographisation ?

Cette recherche exploratoire réalisée dans deux crèches de milieu urbain rejoint les résultats de Bouton (2013) sur les bricolages de solutions, corrélatifs à une subjectivation de l'urgence. Pour autant, il nous apparaît fondamental de relever à travers eux, des révélateurs d'intelligence pratique en lien à la *mètis* de l'Antiquité Grecque analysée par Detienne et Vernant (1974). Si l'identification de ces ruses d'intelligence pratique a commencé d'être réalisée Janner-Raimondi (2016a), cet article vise davantage à rendre compte de l'expression de ces ruses, non seulement pour en repérer leur éventuelle spécificité, mais également pour appréhender à

travers elles, d'éventuels jalons d'un parcours professionnel corrélatifs d'acquis d'expériences en lien avec le souci d'un ajustement aux enfants.

Ainsi, nous partirons à la recherche de traces d'apprentissages engagés *via* leurs expériences narrées au cours des entretiens réalisés. À partir de ces récits d'expériences, nous chercherons à comprendre la biographisation (Delory-Momberger, 2014) de leur activité professionnelle en faveur de l'inclusion.

Ancrages théoriques

La problématique inclusive induit *un décentrement par rapport au point de vue validiste dominant*, largement souligné par différents chercheurs, dont, notamment Ebersold (2009), Ancet (2011), Gardou (2012) ou encore Tremblay (2012). La notion de handicap n'est plus abordée aujourd'hui, uniquement du point de vue de la personne, qui en est porteuse, mais davantage en prenant en considération du cadre social, du contexte de vie et de la situation dans laquelle se trouve cette personne.

L'accueil d'une personne avec handicap, dans un dispositif ou une structure collective dite « ordinaire », alors même que les professionnels qui y travaillent ne reçoivent, pour la plupart, aucune formation spécifique, se révèle délicate, car elle les met en difficulté. Plusieurs études centrées sur la petite enfance le montrent, notamment en école maternelle (Thouroude, 1997 ; Bedoin & Janner-Raimondi, 2016 ; Bedoin & Janner-Raimondi, 2017). Cependant, malgré les difficultés et le sentiment de se trouver « démunis », les professionnels mettent en place des astuces pour tenter de répondre, comme ils peuvent, à ce qu'ils perçoivent des besoins de ces jeunes enfants.

Concernant l'évolution des problématiques liées au handicap, les nombreuses publications dans les champs de la sociologie (Ravaud, 1999 ; Plaisance & Schneider, 2009 ; Ebersold, 2009 ; mais également de l'histoire (Stiker, 2005), de psychologie clinique (Herrou & Korff-Sausse, 2007 ; Ciccone *et alii*, 2009), des sciences de l'éducation (Thouroude, 1997 ; Dionne & Rousseau, 2006 ; Thomazet, 2008 ; Mazerau, 2012 ; Tremblay, 2012) ; de la médecine (Minaire, 1983 ; Zucman, 2012) ; en psychosociologie (Guralnick & Groom, 1988) et de la philosophie (Poizat, 2004 ; Nuss, 2009 ; Ancet, 2011 ; Gardou, 2012 ; Quentin, 2013) prônent l'inclusion, plutôt que l'intégration, accordant ainsi une place importante à l'idée de situation de handicap. Fougeyrollas (2010), au Canada, en a développé une modélisation, qui permet d'appréhender le processus de formation du handicap. Ces travaux ont contribué à renouveler les recherches ainsi qu'à développer de nouvelles responsabilités d'ordre social, environnemental, politique et juridique, donnant naissance à l'idée d'accessibilité universelle. Le poids du handicap ne porte plus uniquement sur les épaules de la personne qui en est affectée, mais se trouve ainsi répartie sur la société, son entourage social et politique ainsi que son environnement géophysique. .

Pour autant, la mise en œuvre de l'inclusion conduit à considérer non seulement la variabilité des contextes d'exercice mais également celle des situations de handicap, auxquels doivent faire face les professionnels.

Ficelles, bricolages et concepts quotidiens

En écho à l'épistémologue Kuhn, nos observations ne sont jamais pures, mais sont liées à nos représentations, à nos idées, à nos concepts pour les décrire. Or, pour rendre compte des pratiques liées à l'inclusion d'un jeune enfant en situation de handicap, nous avons besoin de repères notionnels sur les pratiques elles-mêmes. En lien avec la notion de ficelle et d'astuce pour évoquer les adaptations mises en place par les acteurs rencontrés, nous avons besoin d'appréhender d'où viennent les notions de « ficelle » et d' « astuce », de « concept-en-acte » et d' « arts de faire ».

Si le mot « astuce » paraît à première vue simple, il n'en demeure pas moins qu'il suppose en amont un processus rationnel propre à résoudre un problème, une difficulté pour laquelle, la réponse n'est pas d'emblée accessible. Dit autrement, l'astuce trouvée réclame une part de rationalité. Cette question, comme pour tout métier, se pose également aux chercheurs.

Becker, dans son ouvrage traduit en français en 2002, évoque *les ficelles du métier du chercheur en sciences sociales*. Présentée tout d'abord comme un truc simple pour résoudre un problème rencontré ou susceptible de l'être *in situ*, à l'instar de l'art de formuler une question lors d'un entretien de recherche, par exemple, la ficelle se révèle rapidement bien plus complexe. Ainsi, le mot « ficelle », évoquant un bricolage *a priori* sommaire pour se sortir d'une impasse, exige en réalité, comme le précise Vergnaud (2017), une théorie. Lors de sa conférence en juillet 2017¹ « sans théorie, il n'y a pas de bricolage, même si la théorie ne dit pas son nom ». Dans un article célèbre, Vergnaud et Recopé (2000) parlent des schèmes, compris comme organisations invariantes de l'activité pour une classe donnée de situations, afin de rendre compte des *concepts-en-acte*, eux-mêmes corrélés à des *théories-en-acte* selon Vergnaud (1990).

Ces *concepts-en-acte* ne sont pas toujours conscients d'eux-mêmes, ni des motifs qui leur ont donné naissance, même s'ils requièrent une théorie. C'est là toute la différence avec les *concepts pragmatiques* développés dans le champ de recherche de la didactique professionnelle par Samurçay & Pastré (1995), pour lesquels ces concepts-pragmatiques sont verbalisés par les opérateurs et transmis par les communautés professionnelles comme le précisent Vidal-Gomel & Rogalski (2007). L'analyse rétrospective de la notion de *concept pragmatique*, présentée par ces auteurs a permis notamment de repérer l'évolution de sa définition, qui pouvait se déployer initialement selon un très large empan évoquant autant les « réseaux de propriétés », que les « savoirs », « savoir-faire », mais également les « croyances », et les « sensations éprouvées, construites et sélectionnées au cours de l'histoire du sujet, à partir de sa formation, de son expérience et des besoins d'action » [Weill-Fassina, Rabardel & Dubois, 1993, p. 17] cité par Vidal-Gomel & Rogalski (2007)]. Les travaux ultérieurs ont permis d'en préciser le sens. Il s'agit :

- d'une construction mentale proche des concepts techniques ou scientifiques, ayant pourtant un domaine de validité limité à une catégorie précise de situations profes-

¹ Colloque « Les ficelles de l'analyste », 3-4 juillet 2017, université Paris Descartes, organisé par les laboratoires EMA, université de Cergy-Pontoise, Institut Universitaire en DI-TSA (Québec, Canada), ADESP UQAM, université de Sherbrooke (Canada) et Brescia (Italie).

sionnelles ;

- d'une efficacité pratique ;
- d'une représentation cohérente et partagée au plan de la communication.

Pour autant, comme nous l'avons indiqué dans une précédente publication, les professionnels des écoles maternelles disent unanimement leur désarroi concernant la prise en compte d'un enfant en situation de handicap (Bedoin & Janner-Raimondi, 2016). Dès lors, la notion de concept pragmatique semble peu adéquate pour évoquer les ficelles et astuces qu'ils mettent en œuvre malgré tout. Sans doute, une approche moins experte est-elle en jeu, à la manière des *concepts quotidiens* élaborés par Vygotski, dans *Pensée et Langage*, traduit en français en 1997. Ces *concepts quotidiens* sont issus de l'expérience personnelle des sujets *via* les interactions sociales, alors même que celles-ci ne visent pas à l'acquisition de concepts. Ils sont en quelque sorte, non conscients, isolés et peu en reliés au langage. En outre, ils ne possèdent qu'une portée locale. Comme l'a montré Vergnaud (1990), ces concepts fonctionnent en acte, alors même que le sujet, qui les a développés, ne parvient que difficilement à les verbaliser.

Si la dimension pratique de tout métier développe des situations expérientielles réclamant une part de créativité inhérente, celle-ci, même non conscientisée, requiert toujours corrélativement une théorie. Cette créativité prend, notamment naissance dans les ruptures professionnelles avec les habitudes et les routines. Les adaptations et les innovations, au niveau du sujet lui-même, présupposent ainsi l'acquisition d'astuces à renouveler en fonction des besoins rencontrés.

Par ailleurs, les ficelles ne sont pas sans faire écho aux *arts de faire* de Michel de Certeau (1980) dans son approche de l'homme « ordinaire », contemporain. Or, son approche est à considérer au regard de l'omniprésence d'informations et de croyances *via* les médias, véhiculant de façon continue, des récits aussi divers que variés dans les genres, comme une sorte de « forêt de narrativités », au regard desquels, le sujet tente de construire, mieux, d'inventer son propre récit en braconnant çà et là, diverses bribes et images. Si l'on se place du point de vue du pouvoir et de l'institution, alors les discours seront analysés en termes de *stratégies* ; s'il s'agit au contraire de repérer les façons dont les sujets, assujettis aux institutions et pouvoirs en place, répondent, alors il sera question de *tactiques*. Ainsi, qu'il s'agisse de contournements ou de recompositions, il s'agit alors de viser à suppléer aux situations d'aliénation subies par les sujets. Pour autant, le choix épistémologique de M. de Certeau vise : « à traiter le langage ordinaire de manière à ne rien avancer qui excède la compétence de ce langage, et donc à n'en jamais devenir l'expert ou l'interprète dans un autre champ linguistique... à ne jamais en parler ailleurs « en son nom ». Par là doit être rendue impossible la conversion de la compétence en autorité » (1980, p. 24). *Les arts de faire* se comprennent ainsi telles des ruses face à un pouvoir vis-à-vis duquel il s'agit de préserver des marges de liberté. Notre recherche ne vise pas à s'arroger le rôle d'expert en tactiques, astuces ou arts de faire. Nous posons que notre objet consiste à identifier dans les discours des professionnels de crèche, les pratiques inclusives en milieu dit « ordinaire ». Ces pratiques évoquées prendront ou non la forme de ruses mises en place dans le cadre local de l'inclusion *in situ*. Nous nous attacherons à identi-

fier les pratiques relevant de ruses, de ficelles, à entendre, moins en termes de *concepts pragmatiques* (Samurçay & Pastré, 1995), qu'à ceux de *concepts quotidiens- en acte*, issus de Vygotski et Vergnaud, en lien avec l'expérience non encore experte de l'inclusion d'enfant avec handicap. Parce que les professionnels, auxquels nous nous intéressons, subissent, le plus souvent, l'obligation de prendre en compte l'enfant porteur de handicap et ne se revendiquent pas experts dans ce domaine, de tels *concepts quotidiens en acte* se rapprocheraient des *tactiques* de M.de Certeau (1980).

De tels concepts présupposent une théorie, comme l'a précisé Vergnaud (1990), qui reste cependant à préciser. Nous rapprochons la production de cette théorie, en prise avec la pratique, d'une forme d'intelligence pratique - la *mètis*— analysée par Detienne & Vernant (1974) dans les récits et mythes de l'Antiquité Grecque, notamment à travers la métaphore du poulpe qui épouse les formes de l'objet autour duquel il s'enroule. Pour ces auteurs, l'intelligence pratique mise en œuvre dans les ruses renvoie aux concepts fondamentaux de polymorphie et de polyvalence, seuls capables de s'adapter et de s'ajuster afin « de dominer des réalités fluides et mouvantes », selon une logique du même (1974, p.32). Comprenons qu'il s'agit là, d'une pensée analogique, qui procède en essayant d'imiter de proche en proche.

Nous considérons alors que les astuces pratiques formulées par les professionnels, en lien avec la problématique de l'inclusion d'un enfant en situation de handicap, révèlent des traces de *mètis*, d'intelligence pratique, permettant de favoriser la prise en compte des besoins spécifiques de l'enfant, tels que les professionnels eux-mêmes les appréhendent et les décrivent. Il ne s'agit pas ici d'évaluer les pratiques évoquées. Les professionnels sont et demeurent leurs créateurs. En écho à de Certeau (1980), nous affirmons qu'en tant que chercheurs, nous accordons foi à l'efficacité pratique d'une astuce racontée. Dans des écrits antérieurs, les récits recueillis auprès de trente-quatre professionnels de crèche et d'écoles maternelles ont permis d'identifier quelques unes des ruses mises en œuvre *in situ*, que nous avons nommées *mètis* (Janner Raimondi, 2016a).

Biographisation professionnelle des mètis

Repérer les traces de ces *mètis*, induit des récits d'expériences professionnelles, qui sont à mettre en relation avec une biographisation professionnelle. Cette dernière, en écho à la biographisation développée par Delory-Momberger (2014) se comprend comme élaboration par la conscience de son parcours d'activité professionnelle relativement à la problématique de l'inclusion. Il s'agit d'identifier une posture dynamique et attentionnelle en vue de retracer quelques unes des étapes de ce parcours professionnel.

Cette approche ne saurait se construire sans considérer la question de la reconnaissance de l'autre comme un *analogon* de soi. Comme le formule Husserl (1980) « *L'alter est un alter ego* » (1980, p. 92) et « *le sens d'une communauté des hommes (...) implique une existence réciproque de l'un pour l'autre* » (1980, p. 110). Ainsi, chercheurs et personnes auprès de qui sont réalisés les entretiens forment une communauté qui s'ouvre potentiellement à d'autres, notamment la communauté scientifique *via* la diffusion des productions scientifiques.

Les hypothèses heuristiques que nous dégageons sont les suivantes :

- 1) L'urgence de la situation d'accueil et l'absence de formation spécialisée n'empêchent pas la production par les auxiliaires de puériculture, de *mètis* – ruses – professionnelles, mises en œuvre pour accueillir un jeune enfant en situation de handicap dans des dispositifs dits « ordinaires ».
- 2) La narration de ces *mètis* professionnelles lors d'entretien en favorise leur prise de conscience.
- 3) Les *mètis* professionnelles constituent des jalons dans un parcours biographique professionnel.

Méthodologie

L'objet vise tout d'abord à identifier les astuces pratiques développées, sans pour autant juger de leur efficacité en extériorité, le professionnel restant auteur et maître de ses astuces. Pour ce faire, le recours à l'entretien s'avère judicieux, à condition toutefois de solliciter l'interlocuteur à faire le récit de ses expériences. La consigne de lancement oriente subtilement l'interview en invitant à raconter à partir d'exemples précis, choisis par le professionnel lui-même.

Pouvoir appréhender les *mètis* professionnelles et en comprendre ses effets au travers des discours rétrospectifs tenus par les professionnels sur leur(s) pratique(s), il importe de favoriser les narrations, déjà préconisées par Becker (2002).

Parmi les trente-quatre récits de professionnels de crèche et d'écoles maternelles issus d'une recherche validée par le Grand Réseau de Recherche de Haute Normandie (GRRHN, 2009-2012), intitulée « L'inclusion des jeunes enfants en situation de handicap dans les dispositifs préscolaires hauts-normands », dirigé par Loïc Chalmel, puis Laurence Thouroude, nous citons ici notre propos, sur les entretiens réalisés auprès de deux auxiliaires de puériculture, Béa et Ava, qui ont accueillis des enfants avec handicap, sans pour autant avoir reçu de formation.

De quelques *mètis* opérantes

Nous allons successivement présenter quelques unes des ruses présentées comme efficaces pour aider les jeunes enfants à grandir et se développer chez deux auxiliaires de puériculture, Béa et Léa, n'ayant pas reçu de formation spécifique sur le handicap de l'enfant accueilli.

Mètis professionnelle de Béa: s'appuyer sur le centre d'intérêt de l'enfant

Béa, auxiliaire de puériculture en crèche, évoque son expérience avec un jeune enfant qui rencontrait des difficultés motrices, notamment au niveau de la préhension. Il ne parvenait

pas, notamment, à prendre la cuiller pour manger.

Les observations, que Béa fait de l'enfant, la conduisent à repérer son intérêt de l'enfant pour la peinture.

« C'était une enfant qu'on arrivait pas, qui avait du mal à manger déjà de toute façon rien qu'avec nous et donc qui avait du mal à prendre sa cuiller, qui ne voulait pas. Donc on arrête de l'embêter, on va pas lui faire violence, pauvre enfant ».

« Mais en se rendant compte qu'il aimait beaucoup la matière de la peinture et d'étaler les couleurs, là, on travaillait les mouvements, donc on est passé des plans inclinés à droits, de bout de feuille à la table, et à travailler des mouvements dans des cases enfin voilà pour... c'était il y a longtemps, c'est bien d'en reparler parce que c'était une bonne dizaine d'années qu'on avait mis ça en place, pour amener à la cuiller ».

Ces observations ont permis à l'auxiliaire de faire naître, ou plutôt se remémorer, l'idée d'utiliser l'activité peinture pour solliciter divers positionnements de façon à développer la capacité motrice de l'enfant, allant peu à peu jusqu'à le mettre en position assise à une table, utilisant un pinceau ainsi que des consignes pour guider le geste de façon à exercer la motricité.

L'attention portée à l'enfant a permis à Béa, de mieux connaître ce qui intéresse l'enfant, sans oublier de repérer ses difficultés motrices.

Nous ne mettons pas en doute les propos de Béa, selon laquelle les difficultés à manger avec une cuiller relevaient d'une question d'aisance motrice.

Cette capacité de Béa, à porter son attention sur ce qui motive le jeune enfant, révèle une ouverture d'esprit, et une conception de l'apprentissage, qui ne cherche pas à forcer l'enfant : *« on arrête de l'embêter, on [ne] va pas lui faire violence »*. C'est elle, qui s'ajuste, en trouvant une autre façon de procéder en tenant compte des centres d'intérêt de l'enfant.

Les propos échangés lors de l'entretien permettent de repérer un effet de biographisation. En effet, Béa précise *« c'était il y a longtemps, c'est bien d'en reparler parce que c'était une bonne dizaine d'années qu'on avait mis ça en place, pour amener à la cuiller »*. Il s'agit donc d'une expérience professionnelle passée corrélée à l'usage de l'activité peinture, enfouie depuis une dizaine d'années dans la mémoire profonde, qui resurgit en cohérence avec les intérêts de l'enfant.

L'entretien a permis ici, à l'auxiliaire de puériculture de prendre conscience de son savoir faire « enfoui » dans la mémoire à long terme. Nous pouvons dire que la ruse adoptée, la *métis* professionnelle mise en œuvre, relève moins du souvenir non-conscientisé de l'activité réalisée au moment de l'activité initiale, que de sa ré-actualisation adaptée à l'enfant. Par ailleurs, il s'agit bien d'une ruse relevant de la logique de similitude autour de la peinture et du pinceau en forme de cuiller.

Cette prise de conscience de l'intérêt d'une expérience professionnelle passée, transposée à une situation actuelle a été rendue possible grâce à l'entretien. Nous posons qu'il s'agit là

d'un effet de *biographisation* du sujet Béa. En effet, l'entretien a permis au sujet de prendre conscience sur cet exemple précis, de l'origine de la ressource mobilisée pour se ré-approprier un pouvoir d'agir.

Mètis professionnelle de Ava : ajuster sa relation à l'enfant

Lors de l'entretien, Ava, évoque le souvenir d'avoir accueilli une enfant, qui avait besoin d'un suivi en kinésithérapie, lequel se pratiquait à la crèche. Ava raconte que enfant se mettait à hurler dès qu'elle entendait arriver la voiture de la kinésithérapeute. L'auxiliaire raconte comment, grâce à un travail d'équipe, elles ont pu contribuer à apaiser l'enfant tout en inscrivant leur action dans un accompagnement progressivement distancié, de façon à ne pas entretenir de relation de dépendance avec l'enfant.

« C'était une catastrophe, elle se mettait dans un état pas possible. Donc en fin de compte, ce qu'on avait demandé, c'est de pouvoir participer parce qu'en plus c'était une enfant très attachée à certaines personnes et donc on allait participer à la séance de kiné ce qui permettait à la kiné de faire des actions sans qu'elle s'en rende compte et sans en mettre un tonnerre de larmes derrière. Donc on a fait des séances comme ça et au fur et à mesure on s'est détaché de ses séances. C'est-à-dire qu'on prétextait tout le temps ou bien qu'on aille coucher un copain ou fallait qu'on aille emmener un copain aux toilettes, parce qu'on prévient toujours l'enfant ».

Les traces d'attention portée à l'enfant relèvent d'une empathie dans la mesure où, d'une part, Ava signifie avoir compris ce qui poussait cet enfant à crier ; d'autre part, dans l'aménagement du déroulement des séances de kinésithérapie, qu'elle a su initier par une présence rassurante et aidante, ce qui supposait un dialogue entre professionnels et une réorganisation des tâches collectives. Ensuite, Ava a su trouver comment intervenir auprès de l'enfant pour favoriser les activités de kinésithérapie. Enfin, la *mètis* professionnelle a également consisté à trouver une argumentation suffisamment cohérente pour être acceptée par l'enfant, de façon à permettre une prise de distance progressive avec lui, propre à limiter le risque de dépendance affective. Les motifs fournis sont plausibles eu égard au contexte habituel de vie en crèche et l'enfant peut ainsi être rassurée, sans s'inquiéter d'un abandon. Les arguments avancés aident, en effet, l'enfant à comprendre et accepter la nécessité d'un partage de temps de présence de l'auxiliaire de puériculture avec ses pairs.

La *mètis* dont il est question ici se situe au niveau relationnel. Il s'agit d'aménager une présence aidante pour l'enfant de façon à lui permettre d'avoir des soins, sans pour autant nourrir une relation de dépendance trop forte.

Eléments de conclusion

Les entretiens auprès des professionnelles de crèches entendues révèlent une production de ruses et un rappel implicite de pratiques développées dans le cadre d'un contexte profession-

nel, autre, antérieur à l'arrivée du jeune enfant en situation de handicap. Même si les auxiliaires interviewées n'ont pas reçu de formation, elles évoquent des astuces pratiques mises en œuvre spécifiquement pour tel enfant ou tel autre, à besoin spécifique.

Les *métis* professionnelles révélées lors des entretiens se déploient dans différents domaines ; qu'il s'agisse des activités ou des relations interpersonnelles sécurisantes. Ces astuces relèvent d'une logique de similitude et ne semblent pas avoir été transmises aux autres professionnelles, comme faisant partie de « ficelles du métier » des auxiliaires de puériculture accueillant un enfant avec handicap. Elles semblent parfois enfouies dans la mémoire à long terme, mais reviennent *in situ* et lors des sollicitations faites pour raconter leurs expériences. Leur émergence dans les entretiens donnent à réfléchir sur les éléments à mettre en œuvre pour favoriser l'accueil du handicap en structures collectives dites « ordinaires », et contribuent à fournir des traces de leur activité professionnelle en matière d'inclusion. Nous pouvons dire que les entretiens, qui prennent la forme d'une invitation à raconter ses expériences, tendent à favoriser la prise de conscience par les acteurs eux-mêmes, de leurs savoir-faire pratiques, que nous comprenons comme des *concepts d'expérience en acte* en écho à Vygotski et Vergnaud. Ces derniers constituent des jalons au regard d'un parcours biographique professionnel.

La vitalité du processus de créativité professionnelle, repérable à travers les dires des auxiliaires de puériculture lors de l'accueil d'un jeune enfant en situation de handicap, est sans doute en lien avec la « faillite » des routines habituelles en cours d'usage. En ce sens, l'accueil d'un jeune enfant porteur de handicap met, voire remet, les professionnels en situation de devoir résoudre un problème, nouveau, face auquel les façons de faire habituelles n'opèrent plus.

La remémoration d'acquis d'expériences antérieures redécouverts *in situ* mais conscientisée lors de l'entretien, met au jour un effet de l'entretien dans lequel, les dimensions de biographie professionnelle surgissent pour l'interlocuteur lors du dialogue avec le chercheur. La dimension de construction du soi professionnel, autrement dit ici, le processus de biographisation du sujet professionnel, se trouve ainsi renforcée par le recours à la narration biographique de sa pratique. Le repérage des traces de *métis* professionnelle pourrait s'effectuer à travers la quête des ruses professionnelles mises en place, offrant ainsi matière à identifier les jalons d'un parcours de développement professionnel (Wittorski, 2007) en lien avec les expériences vécues.

Si l'accueil d'un jeune enfant en situation de handicap en dispositif dit « ordinaire », provoque une démarche d'adaptation, alors cette quête de trouvailles visant à permettre à cet enfant de grandir et d'évoluer, requiert, nous l'avons vue, une intelligence pratique effectivement polymorphe (Detienne & Vernant, 1974). Cette *métis* requiert des professionnels, l'actualisation de capacités d'observation, d'attention et d'empathie en lien avec les dimensions sensorielles et perceptives, afin de pouvoir s'ajuster avec souplesse aux besoins de l'autre, sans le manipuler, ni se laisser manipuler.

En effet, ces *métis* ne semblent efficaces, que dans le cadre d'une capacité de compréhension de l'autre. Dit autrement, les dimensions sensorielles et perceptives ne sauraient garantir à elles seules une efficacité de l'action. La compréhension relève davantage de l'empathie,

faculté propre à permettre d'adopter le point de vue de l'autre tout en étant lucide sur la distance entre soi et l'autre (Bethoz, 2004 ; Jorland & Thirioux, 2008 ; Tisseron, 2010 ; Hochmann, 2012 ; Botbol *et alii*, 2015). L'empathie requiert des observations fines, ouvertes à ce qui se passe, en quête de moyens d'aider à travers des accordages, des ajustements, des adaptations et des réponses créatives (Janner-Raimondi, 2017), voire re-créatives comme l'ont indiquées les interprétations proposées. Pour autant, l'efficacité de l'activité professionnelle n'est réelle que dans le cadre des interactions *in situ* entre les protagonistes (Janner Raimondi, 2015) et personne ne saurait se targuer isolément de posséder une compétence d'empathie, tant cette dernière réclame échanges et relations dans la rencontre et le partage, sous peine de tomber dans la manipulation. Comme le formulait déjà Lebovici (2009), les interactions synchronisées, réciproques et partagées, fussent-elles de courtes durées, révèlent une relation d'empathie faite de tact, qui supposent du *temps pour* et du *temps adressé à l'enfant*.

Références bibliographiques

- ANCET P. (2011). Situation de handicap et normes sociales. *In: Le carnet psychologie*, 9, p. 29-31.
- BECKER H.S. (2002). *Les ficelles du métier : comment conduire sa recherche en sciences sociales*. Paris, La Découverte, coll. « Repères ».
- BELAN X et RAYNA S. (Dir. 2007). *Quel accueil demain pour la petite enfance ?* Toulouse, Ères.
- BOUTON C. (2013). *Le temps de l'urgence*. Lormont, Ed. Le Bord de l'eau.
- BOTBOL M., GARRET- GLOANEC N. & BESSE A. (Dir. 2015). *L'empathie au carrefour des sciences et de la clinique*. Cerisy, Ed. Doin.
- BOUVE C. (2007). Accueil des enfants handicapés : des approches diversifiées. *In : Petite enfance et parentalité*, 1, p. 127-134.
- CERTEAU de M. (de). (1980). *L'invention du quotidien. Les Arts de faire I*. Paris, Seuil.
- CICCONE A, KORFF-SAUSSE S., MISSONNIER S., SALBREUX R & SCHELLES R. (Dir. 2009). *La vie psychique des personnes handicapées*. Toulouse, Ères.
- DEPRAZ N. (2009). *Plus sur Husserl. Une phénoménologie expérientielle*. Paris : Atlante.
- DEPRAZ N. (2014). *Attention et vigilance, à la croisée de la phénoménologie et des sciences cognitives*. Paris, PUF.
- DELORY-MOMBERGER C. (2014). *De la recherche biographique en éducation. Fondements, méthodes, pratiques*. Paris, Téraèdre.
- DETIENNE M. & VERNANT J-P. (1974). *Les ruses de l'intelligence : la mètis chez les Grecs*. Paris, Flammarion.
- DIONNE C & ROUSSEAU N. (Dir. 2006). *Transformations des pratiques éducatives. La recherche sur l'inclusion scolaire*. Québec, Presses de l'université du Québec.
- EBERSOLD S. (2009). Inclusion. *In : Recherche et Formation*, 61, p. 71-83.
- FOUGEYROLLAS P. (2010). *Le funambule, le fil et la toile. Transformations réciproques du sens du handicap*. Canada, Presses de l'université de Laval.
- GARDOU C. (2011). Dans une perspective inclusive : penser autrement le handicap. *In: Vie*

- sociale et traitements, 11, p. 18-25.
- HERROU C., & KORFF-SAUSSE S. (2007). *L'intégration collective de jeunes enfants handicapés*. Toulouse, Érès, première édition 1999.
- HOCHMANN J. (2012). *Une histoire de l'empathie*. Paris, Odile Jacob.
- HUSSERL E. (1929/1980). *Méditations cartésiennes. Introduction à la phénoménologie*. Trad. G. Pfeiffer & E. Levinas. Paris, Vrin.
- JANNER-RAIMONDI M. (2017). *Visages de l'empathie en éducation*. Nîmes, Champs Social.
- JANNER-RAIMONDI M. (2015). Compétence en éducation/formation: la question de l'empathie. In V. Haberey-Knuessi & J-L Heb (Dir). *Pour une critique de la cométence. La question du sujet et de la relation à l'autre*. Paris, L'Harmattan, p.125-146
- JANNER- RAIMONDI, M. (2016a). Spécificité de l'accueil à la crèche. In D. Bedoin & M. Jan-ner-Raimondi (Dir.) *Petite enfance et handicap. Familles, crèche, maternelles*. Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, coll. Handicap, vieillesse, société, p. 101-122.
- JORLAND G. & THIRIOUX B. (2008). Note sur l'origine de l'empathie. *Revue de métaphysique et de morale*, 2/2008 (58), p. 269-280.
- LEBOVICI S. (2009). *L'arbre de vie*. Toulouse, Érès.
- LEVINAS E. (1974). *Autrement qu'être ou au-delà de l'essence*. Paris, Livre de poche.
- MAZEREAU P. (2012). La République, l'école et les élèves en difficulté ou handicapés : une histoire française. *Le français aujourd'hui*, 117, p. 11-17.
- MERLEAU-PONTY M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris : Gallimard.
- NUSS M. (2009). Autrement capable. In : C. Gardou (Dir.). *Le handicap par ceux qui le vivent*. Toulouse, Érès, p. 123-133.
- PLAISANCE E. & SCHNEIDER C. (2009). Inclusion : un concept et le terrain. *La Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*. 37, p. 159-164.
- POIZAT D. (Dir. 2004). *Education et handicap. D'une pensée territoire à une pensée monde*. Toulouse, Érès.
- RAVAUD J-F. (1999). Modèle individuel, modèle médical, modèle social : la question du sujet. *Handicap. Revue de sciences humaines et sociales*, 81, p. 64-75.
- SAMURÇAY R. & PASTRE P. (1995). La conceptualisation des situations des situations de travail dans la formation des compétences. *Education Permanente*, 123, p. 13-31.
- STIKER HJ. (2005). *Corps infirmes et sociétés : essais d'anthropologie historique*. Paris, Du-nod.
- VERGNAUD G. (1990). La théorie des champs conceptuels. *Recherches en didactiques mathématiques*, 10(2-3), p. 133-170.
- VERGNAUD G. & RECOPE M. (2000). De Revault d'Allonnes à une théorie du schème au-jour d'hui. *Psychologie Française*, 45, 1, p.v35-50.
- VIDAL- GOMEL C. & ROGALSKI J. (2007). La conceptualisation et la place des concepts prag-matiques dans l'activité professionnelle et le développement des compétences. *Activités* [en ligne], 4-1, avril 2007, mis en ligne le 15 avril 2007, consulté le 7 août 2017. URL : <http://activites.revues.org/1401>
- TISSERON S. (2010). *L'empathie au cœur du jeu social*. Paris, Albin Michel.
- THOMAZET S. (2008). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive. *Revue des sciences de*

l'éducation, 34 (1), p. 123-139.

THOUROUDE L. (1997). La tolérance pédagogique à l'école maternelle. *Revue française de pédagogie*, 119, p. 39-46.

TREMBLAY P. (2012). *Inclusion scolaire : Dispositifs et pratiques pédagogiques*. Bruxelles, De Boeck.

WEILL-FASSINA A., RABARDEL P. & DUBOIS D. (Eds, 1993). *Les représentations pour l'action*. Toulouse, Octarès.

ZUCMAN E. (2012). *Personnes handicapées, personnes valides : ensemble, semblables et différentes*. Toulouse, Erès.