

UNIVERSITE DE GENEVE  
FACULTE DE PSYCHOLOGIE ET DES SCIENCES DE L'EDUCATION  
CAHIERS DE LA SECTION DES SCIENCES DE L'EDUCATION

**« T'es un enfant à caprices »**  
**Les stratégies défensives du métier d'éducatrice du jeune enfant**

Marianne Zogmal

*Avec une préface de Guy Jobert*

Publié avec le soutien de :

L'Ecole supérieure en éducation  
de l'enfance à Lausanne - IPGL  
route de Chavannes 7 CH – 1007 Lausanne  
Tl : ++4121 625.15.26 Fx : ++4121.625.17.48  
E-mail : [admin@ipgl.ch](mailto:admin@ipgl.ch) www.ipgl.ch

Le Centre de Ressources en éducation  
de l'enfance à Lausanne - CREDE  
av. des Figuiers 28 CH – 1007 Lausanne  
Tl : ++4121 601.74.54 Fx : ++4121 601.74.55  
E-mail : [info@crede-vd.ch](mailto:info@crede-vd.ch) www.crede-vd.ch

Cahier N°119  
Novembre 2008



## TABLE DES MATIERES

<b>PREFACE</b> <i>de Guy Jobert</i>	<b>7</b>
<b>AVANT-PROPOS</b>	<b>13</b>
<b>INTRODUCTION</b>	<b>15</b>
<b>LE CADRE THEORIQUE</b>	<b>17</b>
Le travail considéré comme activité	17
L'aspect social du travail	19
La charge psychique liée au travail	21
<b>LA DEMARCHE METHODOLOGIQUE</b>	<b>23</b>
Les textes prescriptifs	23
Des observations de pratiques réelles	24
Un colloque d'équipe	26
<b>LE CONTEXTE : LE METIER D'EDUCATRICE DU JEUNE ENFANT A GENEVE</b>	<b>27</b>
Quelques réflexions terminologiques	28
Une histoire récente	29
La structure juridique	32
Un travail collectif : un groupe d'adultes face à un groupe d'enfants	33
Le personnel de la petite enfance à Genève et la formation professionnelle	34
<i>Les personnes formées : Educatrices/Educateurs     du jeune enfant</i>	34
<i>Les personnes sans formation reconnue dans le domaine     de la petite enfance : Auxiliaires</i>	34
<i>Aides</i>	35

<b>LES FINALITES PEDAGOGIQUES EN CRECHE ET LA PRATIQUE QUOTIDIENNE</b>	<b>37</b>
Les prescriptions comme lien entre savoir théorique et pratique quotidienne	37
<i>Educatrice du jeune enfant – un travail à prescription faible</i>	37
<i>L' « instinct maternel » – une référence proscrite</i>	38
<i>Des savoirs savants abondants... mais lacunaires</i>	45
<i>Les projets pédagogiques ou institutionnels comme prescriptions formalisées</i>	46
<i>Une régulation collective de l'action plus implicite</i>	48
<b>TROIS PRINCIPES PEDAGOGIQUES COMME ANGLES D'ANALYSE DES PRATIQUES REELLES OBSERVABLES</b>	<b>53</b>
La sécurité affective	54
Le respect de l'enfant en tant que personne	59
Le respect de l'activité autonome de l'enfant : le jeu spontané	69
Les enfants en crèche – tous malheureux ?	77
<b>LA CHARGE PSYCHIQUE DU METIER D'EDUCATRICE</b>	<b>81</b>
Prescription d'un idéal	81
Les émotions éprouvées par les enfants	86
Les émotions éprouvées par les parents	89
Les émotions éprouvées par les éducatrices	90
Le sentiment de l'insuffisance indépassable de son action	92
<b>STRATEGIES DEFENSIVES</b>	<b>95</b>
Faire face à une peur fondamentale	95
Nier ou minimiser les émotions des enfants	97
Occuper les enfants et s'occuper	100
Désigner un bouc émissaire	103
Mise en place des formes défensives d'organisation institutionnelle	107
<b>LA DIMENSION COLLECTIVE DE CES STRATEGIES DEFENSIVES</b>	<b>111</b>
L'importance du collectif	111
La transmission des règles implicites du collectif	114
Une idéologie défensive du métier au féminin	116

<b>LA COMPREHENSION DE L'INACCEPTABLE PERMET-ELLE UN DEGAGEMENT ?</b>	<b>119</b>
Le dispositif mis en place	119
Les analyses proposées par les éducatrices	122
Le travail entrepris par l'équipe éducative	128
Mon rôle en tant que responsable de l'institution	129
<b>CONCLUSION</b>	<b>135</b>
<b>REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES</b>	<b>139</b>
<b>ANNEXES</b>	<b>145</b>
A Les projets pédagogiques des institutions en Ville de Genève : finalités éducatives	145
B Les projets pédagogiques des institutions en Ville de Genève : les angoisses de séparation et les difficultés rencontrées par les enfants, les parents et les éducatrices	148
C Liste des vignettes d'observations	151
D Retranscription des discussions lors du colloque du 28.8.2006	152



## PREFACE

Mon intention dans cette préface est d'attirer l'attention du lecteur sur l'importance du travail que nous présente aujourd'hui Marianne Zogmal. Son intérêt se situe à plusieurs niveaux.

Dès les premiers mots, l'auteur nous prévient. En s'engageant dans cette recherche, elle cherche à régler un problème personnel, à mettre des mots et de la compréhension des pratiques quotidiennes qu'elle observe de longue date dans sa fonction de directrice de crèche, et qui la font souffrir, qui questionnent son engagement professionnel, et sur lesquelles il lui semble qu'elle butte sans cesse sans pouvoir changer les choses. Il s'agit, en l'occurrence, de comprendre pourquoi on peut observer tant et tant de conduites plus ou moins maltraitantes chez les professionnelles de la petite enfance.

A ce point, plusieurs éléments me semblent devoir être notés. Ce Mémoire que j'ai eu la chance de diriger à l'Université de Genève, a été élaboré dans le cadre d'une Licence en sciences de l'éducation. Lorsque des praticiens en reprise d'études universitaires s'engagent dans une recherche académique, ils choisissent souvent de la mener sur leurs propres terrains d'exercice et procèdent souvent à partir d'un constat de dysfonctionnement avec, en perspective, un projet de remédiation. Il n'y a rien à redire à cela et à certains égards ces trois traits, implication du chercheur, situation problématique et projet de changement, sont constitutifs de toute démarche clinique. D'ailleurs, dans mon travail de suivi de mémoires ou de thèses j'explore systématiquement, au début de la collaboration avec le candidat, les liens personnels qui le relient à son projet, on pourrait dire en amont, dans son enracinement, et en aval, dans le retour au réel. L'absence apparente de tels liens laisse mal augurer de la suite du travail. Dans la démarche de Marianne Zogmal, ces ingrédients d'une bonne recherche clinique sont réunis, sous-tendus par un sentiment de colère contre l'ordre des choses, et contre elle-même qui échoue sans cesse à les transformer.

Si ces ingrédients sont nécessaires, ils ne sont toutefois pas suffisants. Les praticiens-chercheurs sont sans aucun doute de bons connaisseurs de leur objet, mais leur connaissance est indigène et leur projet de transformation donne à leur démarche un tour irrésistiblement militant. A quoi s'ajoute chez le lecteur le sentiment d'une dissociation de la démarche de compréhension et de la démarche de transformation. Si bien que ce qui constitue dans une large mesure la substance même de la recherche en devient l'empêchement ou tout du monde une limitation. Le travail accompli par Marianne Zogmal est exemplaire et peut servir de référence aux chercheurs-praticiens en sciences sociales. Inspiré par des sentiments forts et anciens, et conduit de l'intérieur, il s'est développé à «bonne» distance, ni trop près, ni trop loin de son objet. Par ailleurs, on voit à la lecture de l'ouvrage que le glissement du statut de praticien impuissant et en colère au statut de chercheur est voulu par l'auteur, non pour des raisons de simple convenance académique, mais parce qu'il apparaît comme la seule façon de percer l'énigme des conduites professionnelles, étape nécessaire à leur éventuelle transformation. Compréhension et transformation trouvent ici leur juste articulation.

Un second motif d'intérêt réside dans l'objet même sur lequel porte la recherche de Marianne Zogmal. Le monde professionnel de la petite enfance est encore une terre inconnue. Autant les univers des infirmières, des travailleurs sociaux, des éducateurs, des enseignants et des formateurs ont fait et continuent à faire l'objet de multiples études internes et externes. Autant les travailleurs de la petite enfance prennent peu la parole et suscitent peu de travaux sur leur activité et leur place dans la société. Il est pourtant facile de montrer et que leur place dans la construction des personnes et de la société est fort importante ; d'autre part que le travail de soin et d'éducation des petits-enfants est particulièrement difficile, ingrat et mystérieux. On pourra, en lisant Marianne Zogmal, comprendre certaines des raisons de cette discrétion et de ce discrédit. Il faut donc saluer à sa valeur toute approche rigoureuse de ces métiers parce qu'il s'y joue quelque chose du devenir des enfants mais aussi parce que les professionnelles qui ont choisi cette voie souffrent d'un manque de visibilité de leur activité. Cette transparence ne s'applique pas seulement au regard porté par le public, les parents, les enfants, les responsables politiques sur leur profession. Elle concerne également les professionnelles elles-mêmes, faiblement en mesure de rendre compte de leur professionnalisme, de ce qui rend leurs pratiques spécifiques par rapport aux pratiques parentales spontanées. Dans un tel contexte, toute démarche de recherche passant par une analyse de l'activité contribue à la construction du professionnalisme des « travailleuses de la petite enfance », par la mise en évidence de savoirs et de gestes propres, de valeurs qui dépassent le niveau des individus pour nourrir le patrimoine d'un métier partagé. On notera d'ailleurs au passage ce que cette formule « travailleuses de

la petite enfance » a de déplaisant mais aussi d'imprécis pour désigner une activité prise indistinctement entre des fonctions de soin, de gardiennage et d'éducation.

Enfin, et ce n'est pas le moindre de ses mérites, la recherche de Marianne Zogmal nourrit la réflexion générale des spécialistes du travail sur la question des normes de l'action professionnelle, à travers mais au-delà du cas particulier des professionnelles de la petite enfance. On sait que toute action est normée, au sens où elle se réfère à des règles, certaines antécédentes à l'action elle-même et plus ou moins formalisées, les autres produites par l'opérateur dans le cours même de son activité, en réponse à la singularité de la situation. L'activité des praticiennes de la petite enfance apparaît comme surencadrée par des réglementations multiples et des prescriptions en tout genre et d'origine multiples, ce qui est le cas de nombreux agents des secteurs du soin ou du travail social. A la différence de ces derniers, les agents de la petite enfance peuvent référer leur action (et donc leur formation) à un corps de connaissances considérable provenant d'une double origine : d'une part les savoirs produits par les médecins et les psychologues spécialistes de la petite enfance ; d'autre part les écrits en provenance des spécialistes de l'éducation de l'enfance normale ou déficiente.

Dans cette masse considérable de savoirs formalisés, certains relèvent du genre scientifique (de l'expérimental au psychanalytique), d'autres du genre prescriptif, notamment ceux portant sur les soins aux petits-enfants et leur éducation. Il est clair cependant que la valeur référentielle de ces savoirs est faible pour l'action quotidienne située. Dit autrement, la conversion dans l'action des directives générales énoncées par les politiques, des savoirs scientifiques proposés par les manuels et les enseignements et des règles générales prescrites par les experts n'est pas chose aisée. D'autant plus que la question de l'éducation des jeunes enfants n'est pas neutre, et que les conceptions et les opinions sont aussi variées que tranchées en fonction de l'époque ou de l'appartenance culturelle ou sociale.

La définition sociale des objectifs visés et de la façon de les atteindre peut ainsi varier à l'extrême, indépendamment de ce que les spécialistes de la petite enfance considèrent comme des savoirs scientifiques transcendant les particularités locales ou les opinions. Même si l'on ajoute quelques règles plus opératoires édictées par les autorités locales en charge du secteur de la petite enfance, et celles propres à telle ou telle crèche ou à telle ou telle équipe, on ne peut que constater que les éducatrices sont tenues de « renormaliser » largement leurs situations de travail ou dit en termes clairs, à inventer, chacune pour son compte, ce qu'elles pensent devoir faire dans telle ou telle situation singulière.

Ainsi, à côté d'une normalisation exogène et antécédente de l'action, abondante mais peu opérante, existe une autre normalisation produite par les

professionnelles pour les besoins de l'action immédiate. Quelles en sont les sources ? Du fait de la continuité entre l'exercice professionnel et l'exercice familial du soin aux petits-enfants, il est clair que le modèle familial hérité remplit une fonction référentielle majeure dans la pratique des éducatrices. Hérité, et reproduit dans la sphère personnelle par les praticiennes qui sont elles-mêmes mères de famille.

A cette source puissante d'inspiration des comportements, qu'on pourrait qualifier de sociale, s'ajoute celle de l'économie psychique singulière des éducatrices. La relation avec les enfants en général mobilise chacun de nous au plus « profond » de nous-mêmes. Cette image veut signifier que le rapport aux enfants nous renvoie fortement à notre histoire et à notre fonctionnement psychique inconscient. Plus que n'importe quelle autre activité, celle-ci nous convoque et nous provoque dans ce que nous *savons*, et sur quoi nous tentons d'appuyer notre action, mais aussi et surtout dans ce que nous *sommes* et dont nous avons ou n'avons pas la conscience et la maîtrise. Pour traduire le propos dans les termes de l'analyse du travail, on peut dire que la pratique professionnelle des éducatrices est référée tout autant (davantage ?) à des processus psychiques qui les « agissent » de l'intérieur d'elles-mêmes qu'à des règles techniques ou morales extérieures sur lesquelles elles régleraient intentionnellement leur action.

Pour illustrer le propos on peut rappeler cette réponse qu'aurait faite Freud à une mère de famille qui lui demandait conseil sur la façon d'éduquer son enfant (demande de prescription savante externe) : « Madame, quoi que vous fassiez ce sera mal... ». Dans une telle perspective, l'analyste du travail, le sociologue des professions et le formateur ont le sentiment d'avoir atteint les limites de leur art. Si les conduites professionnelles des éducatrices considérées comme « inappropriées » échappent, par leur sens et par leur dynamique, aux opératrices elles-mêmes, elles échappent tout autant à celui qui voudrait les modifier par un surcroît de savoirs, de prescription, d'injonction ou de formation. Que les responsables institutionnels ne se rassurent pas trop vite en pensant qu'il suffit alors d'intervenir en amont, au moment du recrutement des personnels et de ne laisser entrer dans la carrière que les personnes que leur économie psychique singulière rendrait aptes à un exercice bienfaisant du métier.

L'entreprise serait vaine car elle repose sur deux présupposés tous deux erronés. D'une part, il n'y a pas d'un côté les praticiennes qui régleraient leur action sur l'état des savoirs et les règles éthiques alors que d'autres le feraient sur leur vie pulsionnelle ; les déterminants de l'action relèvent de l'ensemble des registres dans des proportions variables mais selon des configurations complexes et mobiles. D'autre part, les conduites considérées comme négatives à l'égard des enfants ne sont pas le fait de personnes isolées ou de certaines

catégories d'individus. S'il y a sans aucun doute des contre-indications psychologiques à l'exercice du métier (mais peut-on aisément les déceler à l'embauche ?) les conduites incriminées peuvent se retrouver chez chacun, plus ou moins fréquemment, à un moment ou à un autre, dans certaines situations qui entrent en résonance avec des points douloureux déposés par les histoires singulières.

Poser ainsi les choses conduit à accepter, non pas les conduites inacceptables à l'égard des enfants, mais leur survenance inévitable. Les déplorations vertueuses, les exhortations morales, l'encadrement serré des pratiques ne peuvent guère avoir d'effets, pas plus que la diffusion abondante d'un savoir technique. Marianne Zogmal nous suggère, et je la suis totalement dans cette direction, que s'il existe une voie possible de changement – toujours limité et toujours provisoire – c'est du côté de l'analyse de leur activité par les praticiennes elles-mêmes qu'il faut la chercher. Elle évoque les dispositifs aujourd'hui répandus de mise en mots puis de mise en question(s) de l'activité de chacun au sein de groupes de pairs. Ces groupes doivent être fermement encadrés par une animation externe d'un type particulier puisqu'elle vise la prise de conscience des façons de faire de chacun mais aussi la discussion constructive de règles de métier que chacun pourra rapporter à lui même, autant et seulement autant qu'il lui sera possible de le faire. On aura compris qu'il ne s'agit pas de groupes de thérapie, déguisée ou non, ni de groupes d'expression à visée cathartique, ni même de traditionnels groupes d'analyse de pratiques.

Marianne Zogmal ouvre un gros chantier.

Elle le fait avec compétence, détermination et beaucoup de courage. Il lui en faut car ce qu'elle dit et montre ne sera pas accepté aisément tant par la communauté professionnelle des praticiens de la petite enfance que par leurs tutelles ou par les parents. Les faits apparaissent dévalorisants pour les professionnels et inquiétants pour les parents ; leur origine semble échapper au savoir et à la maîtrise. Tous les ingrédients sont réunis pour susciter résistance et dénégation. Au moins dans un premier temps, car les professionnelles comprendront rapidement deux choses importantes. Ce qui est mis en lumière par la recherche de Marianne Zogmal ne relève pas d'une insuffisance professionnelle généralisée des praticiennes de la petite enfance. L'auteure, qui *est* du métier depuis bien longtemps manifeste beaucoup d'attachement et de respect pour ses collègues et son propos ne dénonce jamais. Elle met le doigt sur une difficulté constitutive de ce métier, sur une difficulté indépassable car elle est dans la nature même de cette activité vraiment très particulière qui consiste pour un humain à humaniser un autre humain. Une fois reconnue et acceptée les multiples facettes de leur activité, lumineuses et obscures, les professionnelles comprendront qu'il est de leur intérêt individuel et collectif de développer leur compétence, d'affermir et de formaliser leurs savoirs

MARIANNE ZOGMAL

professionnels propres pour sortir de l'ombre et engager des démarches de reconnaissance sociale, sans lesquelles le travail perd beaucoup de son sens et de sa fonction de construction et de développement de la personne.

Guy Jobert  
Titulaire de la Chaire de formation des adultes au  
Conservatoire National des Arts et Métiers (Paris)  
Professeur honoraire à la FPSE, Université de Genève, 2008

## AVANT-PROPOS

Penser l'impensable, dire l'indicible, chercher à comprendre l'incompréhensible, afin de ne pas accepter l'inacceptable, tel a été pour moi le défi de ce travail, à certains moments. Comment parler de ma honte de ne pas avoir pu empêcher parfois ce qui m'était douloureux à voir ? L'inacceptable dont je parle n'est pas de l'ordre d'une maltraitance quelconque, d'une quelconque malveillance. Il s'agit plutôt de petites choses, d'un regard qui fuit, d'un mot qui blesse, d'une absence à l'autre. Petits riens qui se figent, se cristallisent. Les tensions entre collègues, sourdes et violentes, parce qu'aucun mot ne peut se poser sur ce qui se vit.

Parler de l'inacceptable, n'est-ce pas trahir ce métier que j'aime, ces collègues avec lesquelles je partage tant de choses ? Ces sentiments de honte et de trahison m'ont parfois rendu difficile l'écriture de ce texte, la mise en mots. A certains moments, c'était comme si en nommant l'inacceptable, je le faisais surgir. Alors j'ai eu besoin de m'appuyer sur la lecture d'autres textes, sur la confrontation avec d'autres points de vue afin de me sentir moins seule.

Donner à lire ce texte, en parler avec des éducatrices, dans l'équipe où je travaille, a été encore plus difficile pour moi. J'avais envie de retirer ce que j'avais dit, de rassurer, de revenir en arrière. C'est ici que l'ouverture démontrée par l'équipe éducative avec laquelle je travaille m'a profondément touchée. Les éducatrices s'impliquent, sont prêtes à se mettre en question de façon très fondamentale et démontrent une capacité importante de réflexion autour de leurs pratiques éducatives !

Par ce travail, je tiens à souligner le courage nécessaire pour « tenir » dans ce métier d'éducatrice du jeune enfant et sa complexité. Je cherche à mettre en mots ses richesses et ses difficultés afin de promouvoir une quête du sens donné aux pratiques réelles et la nécessité d'une formation professionnelle, tenant compte de la charge psychique importante de ce métier, pour toutes les personnes travaillant dans le domaine de la petite enfance.

Je profite de l'occasion pour exprimer mes remerciements les plus sincères aux personnes qui m'ont accompagnée tout au long de ce travail. Je remercie en premier lieu les éducatrices et les responsables des institutions qui m'ont permis d'effectuer des observations dans leurs lieux, base essentielle à ce texte. Mes remerciements vont également à toutes les éducatrices de l'institution dont je suis responsable pour leurs apports précieux et leur implication. Je remercie particulièrement Anne-Marie Gallay pour sa relecture très attentive de ce texte. Les rencontres et les échanges avec les cadres de la petite enfance m'ont permis de clarifier mes prises de position ; les échanges avec Isabelle Dupuis et Catherine Favario ont été très enrichissants pour moi.

Des intervenants extérieurs, comme notamment Odile Lecerf, du Service de psychiatrie pour l'enfant et l'adolescent, et Joseph Coquoz de l'HES-SO, m'ont aidé à affiner ma démarche.

Je remercie également toutes les personnes que j'ai eu le plaisir de rencontrer dans le cadre de l'Université de Genève. Depuis 2003, Jean-Marie Cassagne a accompagné le travail d'équipe lors de nombreux colloques et les échanges avec lui ont enrichi ce texte. Finalement, je tiens particulièrement à remercier Guy Jobert, directeur de ce mémoire, pour la pertinence de ces remarques, la finesse de son analyse et son soutien précieux.

L'expérience de « déclic » initial de ma démarche n'aurait pas pu avoir lieu sans la conjugaison de rencontres diverses. Ma profonde reconnaissance va ainsi au Dr J.-P. Bucher qui a accompagné mon cheminement jusqu'à ce croisement de mes expériences professionnelles, de mes études universitaires et de mes questionnements personnels.

## INTRODUCTION

L'idée d'aborder le concept de l'idéologie défensive du métier dans ce mémoire m'est venue lors de la vision d'un film sur des ouvriers du bâtiment pendant un cours d'analyse de pratique de Guy Jobert. Le film intitulé *Aucun risque ! Paroles de compagnons* (Baratta & Cru, 2002) montre une équipe d'analystes du travail qui suit des ouvriers qui ne se protègent pas, qui ne mettent pas de casques, ne montent pas d'échafaudages ; ils prennent énormément de risques qui semblent inconsiderés et somme toute, assez incompréhensibles. Pour quelles raisons ces ouvriers prennent-ils tous ces risques qui pourraient être évités ? Dans leurs discours, les ouvriers expriment ne pas avoir peur et ne pas prendre de risques. Confrontés avec les images filmées de leur travail réel et avec toutes leurs incohérences, les ouvriers changent d'attitude. Leur assurance de départ, leur fierté d'être des professionnels qui savent tellement bien faire leur travail qu'ils n'encourent pas de risques, se fissurent, et apparaît progressivement, collectivement, une peur : la peur de tomber.

Seulement, un ouvrier qui a peur de tomber n'est pas un bon ouvrier. Il lui manque l'assurance nécessaire pour les gestes précis, les mouvements bien coordonnés. J'ai ainsi ressenti que la prise de conscience suscitée par la démarche de l'équipe d'analystes a mis en danger cette équipe d'ouvriers du bâtiment. Et c'est là que j'ai fait le parallèle avec mon champ professionnel.

Je travaille depuis de nombreuses années dans un tout autre domaine, l'éducation des jeunes enfants, en tant que responsable d'un espace de vie infantine. Lors de la vision de ce film, j'ai compris que certains comportements et façons de faire de la part des éducatrices qui me semblaient inadéquats, à changer, à éliminer, avaient peut-être un sens. Et que la réponse à de nombreuses questions que je me pose dans ma pratique professionnelle est peut-être là : mes efforts pour faire prendre conscience aux membres de l'équipe éducative avec laquelle je travaille, pour les contraindre à voir leurs incohérences et leurs inadéquations pouvaient les mettre en danger.

Il m'est dès lors apparu que je devais d'abord chercher à comprendre le sens de certaines façons de faire qui pour moi restent « énigmatiques » avant de vouloir les changer, lutter contre. L'idée que chaque conduite humaine a un sens pourrait m'amener à sortir d'une certaine impasse et à reconnaître le travail fait par les éducatrices de la petite enfance dans toute sa complexité.

Ce texte aborde ainsi le métier d'éducatrice du jeune enfant et certaines problématiques qui se présentent dans une pratique réelle. En analogie avec les ouvriers du bâtiment qui luttent contre la peur de tomber, je suis partie de l'hypothèse que les éducatrices aussi luttent contre une peur, la peur fondamentale d'être débordées par leurs émotions. Les stratégies défensives mises en place de façon collective laissent leurs traces dans les pratiques quotidiennes, dans ce qui peut apparaître comme incohérent, inadéquat.

Partant de cette hypothèse, ce travail vise à décrire une pratique, un travail réel, et à nommer les incohérences entre les discours et les pratiques. La réflexion de ce texte ne cherche ainsi pas à accuser ou à juger, mais à comprendre :

Le refus de l'*inacceptable* se limite cependant trop souvent à une condamnation, d'autant plus définitive qu'elle est étayée sur des raisons qui semblent indiscutables, ancrées sur des convictions profondes, des valeurs (eux sont le 'Mal', nous le 'Bien'), parfois même des recherches savantes, des savoirs. Elles permettent d'éviter toute interrogation sur ce qui les fonde, et sur les *raisons* de ceux qui sont ainsi condamnés sans appel, et qui éventuellement ont la même attitude de rejet et de jugement à l'égard de ceux qui les jugent et les condamnent. Tenter de comprendre leurs raisons risquerait en effet de mettre en question nos certitudes, nos façons de voir, nos illusions, de découvrir en nous-mêmes ce que nous refusons et condamnons chez autrui. (Levy, 2002, p. 68)

La réflexion menée dans ce texte vise une compréhension pour trouver des pistes et construire une prise en charge pouvant simultanément prendre en compte les travailleurs, assurer les conditions qui leur permettent de « tenir » et qui garantissent le sens et les finalités du travail à accomplir.

Le métier d'éducatrice du jeune enfant a certes des particularités qui rendent parfois plus visibles certaines difficultés, mais ces mêmes difficultés se rencontrent dans les autres métiers de l'humain. Ainsi, la souffrance des malades ou des aînés peut être également niée, minimisée. Le peu de place laissé au jeu autonome des enfants dans les institutions de la petite enfance peut également être mis en parallèle avec les difficultés que rencontre l'école pour favoriser l'activité propre et l'expérimentation autonome des élèves. Toute la réflexion autour de l'éducation des jeunes enfants peut ouvrir sur les métiers de l'humain en général.

## LE CADRE THEORIQUE

### Le travail considéré comme activité

Cette partie du texte consacrée au cadre théorique évoquera certains concepts et notions sans toutefois chercher à les traiter de façon exhaustive. Les prochains chapitres viseront d'une part à compléter ces concepts, à les confronter aux observations de pratiques réelles, et d'autre part à les illustrer par des exemples concrets. Ce faisant, ce texte part de « l'affirmation d'une dualité des sources de la pensée » (Jobert, 2000, p. 20), entre « rationalité de l'action et rationalité scientifique [...], entre le sens d'une expérience et la signification des concepts » (Clot, 1995, p.105). Observations, analyses et apports théoriques se rencontreront dans un « enlacement dialectique » (Jobert, 2000, p. 20). Le présent texte s'appuie ainsi d'une part sur un cadre théorique inscrit dans des approches sociologiques et psychodynamiques du travail, axé sur une démarche d'analyse de pratiques et, d'autre part, sur des savoirs émanant d'une expérience professionnelle. Dans le but de partager un cheminement, de permettre d'appréhender une pensée et de dégager ce qui est généralisable d'une démarche singulière, certaines notions clé permettront de mieux situer ce présent travail et de faciliter sa lecture.

Selon le cadre théorique choisi, le métier d'éducatrice du jeune enfant est analysé à partir de la notion de travail : « Il faut pour cela renoncer à considérer la notion de travail comme allant de soi, comme désignant une réalité 'naturelle' et la construire comme concept » (Jobert, 1999, p. 7). Le travail est considéré comme activité finalisée déployée par les hommes et les femmes confrontés à la transformation du réel. Simultanément à cette visée d'une transformation du réel, le travail est central dans la réalisation de soi et dans la construction du lien social.

L'ergonomie a constitué certaines bases pour une conceptualisation de la notion de travail. Elle étudie le sujet (ou les sujets) opérant, c'est-à-dire engagé

dans une action sur le monde, certains rajouteraient d'emblée dans une situation de travail. Ce sujet opérant, appelé l'opérateur renvoie à toute personne au travail, cadres compris. Il s'agit de l'étude des activités engendrées par des tâches réelles. Ainsi, on refuse l'étude en laboratoire. La prise en compte de facteurs comme l'effet de longues durées d'exercice de la tâche sur la fatigue et l'apprentissage, l'interaction entre facteurs physiologiques, cognitifs et sociaux ; la simulation de certains facteurs comme le risque et donc l'évaluation de leur rôle sur l'activité (Falzon & Teiger, 1999) sont considérées en effet comme essentiels, d'où l'importance de l'étude *in situ*.

L'activité s'appuie sur des normes, des prescriptions, des expériences préalables tout en étant finalisée vers des effets recherchés, et elle se déploie dans une situation singulière. La signification de la situation est construite dans et par l'activité, et, de même, l'identité de l'acteur est située (Durand, 2006).

Le travail offre une opportunité d'exister, de construire son identité. Le rapport subjectif au travail ouvre ainsi à l'acteur un champ pour exercer son intelligence pratique et l'expose également à la souffrance, liée fondamentalement au travail qui ne consiste pas seulement dans l'activité réalisée, mais aussi dans l'activité empêchée :

Ce qui ne s'est pas fait, ce qu'on voudrait faire, ce qu'il faudrait faire, ce qu'on aurait pu faire, ce qui est à refaire et même ce qu'on fait sans vouloir le faire est accueilli dans l'analyse de l'activité en éclairant ses conflits. Le réalisé n'a plus le monopole du réel. Le possible et l'impossible font partie du réel. Les activités empêchées, suspendues, différées, anticipées ou encore inhibées forment avec les activités réalisées une unité dysharmonique. Elle seule peut rendre compte du cours inattendu d'un développement mais aussi de ses impasses, éventuellement 'mises en souffrance'. (Clot & Faïta, 2000, p. 35)

Ce texte part ainsi du postulat que le travail suscite un investissement subjectif et que toute activité humaine a un sens, même les conduites insolites, transgressives, ou celles considérées comme contraires aux valeurs. Ce sens apparaît parfois clairement, parfois il est sous-jacent à une activité faite de savoirs incorporés, d'une intelligence au travail faiblement conscientisée :

En vérité, la façon dont les travailleurs 'se débrouillent' en situation, inventent pour réussir ce qui leur est confié, parviennent à 'tenir' malgré les contraintes, parfois terribles, qui pèsent sur eux, cet ensemble constitue une véritable énigme, que les formateurs comme les managers sont réticents à approcher. (Jobert, 1999, p. 9)

L'intelligence au travail, l'apport propre de chaque opérateur peut être appréhendé à partir des notions de travail prescrit et de travail réel. La tâche renvoie à la conduite prescrite, alors que l'activité coïncide avec une conduite effective observable:

La tâche indique ce qui est à faire, l'activité ce qui se fait. La notion de tâche véhicule avec elle l'idée de prescription, sinon d'obligation. La notion d'activité

renvoie, elle, à ce qui est mis en jeu par le sujet pour exécuter ces prescriptions, pour remplir ces obligations. Pour notre part nous définirons la tâche avec Léontiev [...] comme un but donné dans des conditions déterminées. (Leplat & Hoc, 1983, p. 18)

Le travail prescrit, la tâche prévue par les prescriptions, ne peut pas être identique au travail réel. Travailler n'est ainsi pas faire ce qui est prescrit, mais faire plus, donner de soi, dans une construction singulière et demande « une mobilisation d'intelligence, de l'invention, de la prise de décision » (Jobert, 1999, p. 9).

L'opposition entre la théorie et la pratique repose sur l'idée, largement répandue, que la pratique professionnelle efficace résulte de l'*application* en situation des savoirs acquis à l'école, alors qu'en réalité la pratique efficace ne peut être obtenue qu'au prix d'une *production* de savoirs réalisés par les travailleurs dans leur rapport singulier à la tâche. (p. 4)

En outre, le travail n'est pas une activité individuelle, mais se déploie toujours en interdépendance avec autrui. Selon les théories développées par Vygotski, le développement de l'activité humaine apparaît fondamentalement « à deux reprises : d'abord social, ensuite psychique » (Vygotski, 2004, p. 234).

## L'aspect social du travail

Cet aspect social du travail a été développé à travers la notion de *genre*. Entre tâche prescrite et travail réel, le collectif de travail met en place des règles qui constituent des ressources et des contraintes pour l'action.

Le genre consiste en règles techniques et éthiques constituées et retenues par un collectif de travail comme efficaces et justes, autour desquelles le collectif va se constituer : « Le genre désignerait ainsi l'ensemble des savoirs expérientiels, des représentations, des productions imaginaires, des valeurs partagées par un groupe professionnel » (Hanique & Jobert, 2002, p. 257). Ces évaluations communes à un corps de métier ne sont pas forcément explicites ou même conscientes. Elles sont :

[...] entrées dans la chair des professionnels, préorganisent leurs opérations et leur conduite ; elles sont en quelque sorte soudées aux choses et aux phénomènes correspondants. C'est pourquoi elles ne requièrent pas forcément de formulations verbales particulières. Le genre, comme intercalaire social, est un corps d'évaluations partagées qui organisent l'activité personnelle de façon tacite. On pourrait écrire qu'il est 'l'âme sociale' de l'activité. (Clot & Faïta, 2000, p. 11)

C'est dans les règles insérées dans un genre donné que se définissent les actions convenables à un métier donné, à un contexte donné, tant en ce qui concerne leurs dimensions d'efficacité que d'éthique.

Les travailleurs n'appliquent cependant ni les prescriptions ni les règles émanant du genre d'un collectif telles quelles. Ils mobilisent leur intelligence et ont recours à un style personnel : « Les styles sont le retravail des genres en situation » (Clot, 2000, p. 15). Styles et genre s'influencent, sont intimement liés, et l'intervention singulière d'un travailleur expérimenté s'inscrit dans un genre collectif, s'en démarque, le transforme pour mieux se l'approprier. « Prendre des libertés avec les genres implique une fine appropriation de ces derniers » (p. 15).

Ce travail collectif et singulier d'un engagement dans une pratique professionnelle aboutit à ce que, « au-delà du métier 'neutre' de la prescription, il existe simultanément comme mon métier à moi et comme le métier des autres » (p. 18).

La notion de genre renvoie aux normes d'action. Mais l'aspect social peut également être appréhendé par le concept d'idéologie défensive du métier, développé par Dejourns (2000), concept qui renvoie lui, à la protection de l'opérateur. Selon Dejourns, un collectif professionnel cherche à mettre en place des processus défensifs, des stratégies collectives, des façons de voir afin de se protéger, de pouvoir « tenir ». Ces stratégies défensives collectives sont largement inconscientes et permettent de travailler malgré la souffrance et la peur qui peuvent être liées à certaines situations de travail.

Dans un collectif professionnel, les stratégies défensives peuvent aboutir à une idéologie défensive du métier :

En premier lieu, l'idéologie défensive fonctionnelle a pour but de masquer, contenir et occulter une anxiété particulièrement grave. Deuxièmement, c'est au niveau de l'idéologie défensive, en tant qu'elle est un mécanisme de défense élaboré par un groupe social particulier, que l'on doit rechercher une spécificité. [...] Troisièmement, ce qui caractérise une idéologie défensive, c'est qu'elle est dirigée non pas contre une angoisse issue de conflits intra-psychiques de nature mentale, mais qu'elle est destinée à lutter contre un danger et un risque réels. Quatrièmement, l'idéologie défensive, pour être opératoire, doit obtenir la participation de tous les intéressés. Celui qui ne contribue pas ou qui ne partage pas le contenu de l'idéologie défensive est tôt ou tard exclu. [...] Cinquièmement, une idéologie défensive, pour être fonctionnelle, doit être dotée d'une certaine cohérence. Ce qui suppose des aménagements relativement rigides avec la réalité. [...] Sixièmement, l'idéologie défensive a toujours un caractère vital, fondamental, nécessaire. Aussi inévitable que la réalité elle-même, l'idéologie défensive est rendue obligatoire. Elle remplace les mécanismes de défense individuels. Elle les met hors d'état. Cette observation est d'une grande importance clinique dans la mesure où c'est à partir d'elle que l'on peut comprendre pourquoi un individu isolé de son groupe social se trouve brutalement démuné devant la réalité à laquelle il est confronté. La participation à l'idéologie défensive collective exige la mise en sourdine des mécanismes de défense qui n'auraient de raison d'être que devant des conflits d'ordre mental,

lesquels ne peuvent apparaître que lorsqu'est assurée une maîtrise minimum de la réalité dangereuse. (pp. 43-44)

La notion d'idéologie défensive du métier a été développée notamment en ce qui concerne les ouvriers du bâtiment, d'une part, et les opérateurs engagés dans un travail répétitif, d'autre part. Cette notion sera reprise ultérieurement, dans le cadre du métier d'éducatrice du jeune enfant.

De façon plus spécifique au milieu de la petite enfance, les travaux de Mellier se sont également intéressés à l'aspect collectif du travail. Son ouvrage intitulé *L'inconscient à la crèche ; dynamique des équipes et accueil des bébés* élabore un lien entre la vie psychique du bébé et la vie institutionnelle (Mellier, 2000). Les angoisses de séparation du petit enfant, notamment, se propagent dans l'institution et peuvent provoquer des phénomènes de dénis, de boucs émissaires ou de conflits d'équipe si l'institution n'est pas à même de mettre en place une fonction contenant. Par cette approche, la spécificité de la charge psychique du métier d'éducatrice du jeune enfant est abordée de façon approfondie, tant à travers des observations concrètes que des concepts théoriques.

## **La charge psychique liée au travail**

Le travail peut apporter plaisir et satisfaction, s'il permet la rencontre entre la subjectivité du travailleur et le travail à effectuer. Si ce n'est pas le cas, « une souffrance émerge, qui a pu être imputée au choc entre une histoire individuelle porteuse de projets, d'espairs et de désirs et une organisation de travail qui les ignore » (Dejours, 2000, p. 167). Cette souffrance peut être masquée, cachée, ignorée, elle continue cependant à influencer les pratiques professionnelles. Les stratégies défensives mises en place ont la fonction de rendre invisible cette souffrance, de la contrôler et d'« empêcher le passage à la pathologie » (p. 150).

Pour apporter une satisfaction, le travail doit permettre un investissement subjectif et un sentiment de reconnaissance :

Les travailleurs ne cherchent pas seulement à faire reconnaître la qualité de leurs habiletés mais plus basiquement encore l'existence d'une contribution propre [...]. La plainte lancinante qui émane de la plupart des milieux de travail dit assez combien ces conditions ne sont pas toujours réunies [...]. (Jobert, 1999, p. 15)

La quête d'un investissement subjectif possible et d'une reconnaissance de leur contribution propre est commune à tous les travailleurs. Certains métiers amènent en plus une charge émotionnelle importante :

A propos des relations entre les productions psychiques inconscientes et l'activité subjective, il est des situations de travail qui illustrent avec une force

particulière l'interaction des affects, des émotions, du langage et de la pensée. Il s'agit des activités, de plus en plus nombreuses, dans lesquelles la charge psychique est forte, en particulier dans les métiers de l'humain, relation de service, travail social ou soin. En l'occurrence, l'interaction entre le plan émotionnel et le plan de la pensée peut être rendu par un jeu d'homophonie entre penser et panser. (Jobert, 2000, p. 16)

La question du sens de certaines pratiques professionnelles se déplace ainsi : du *pourquoi* au *pour quoi*. La question du sens d'un décalage entre pratiques professionnelles et finalités exprimées dans des textes prescriptifs ou des discours se transforme : pour quoi ce décalage, quelle fonction remplit cet écart entre pratiques et discours ? Une fois la question reformulée, l'hypothèse de base de ce texte se dessine : le décalage entre pratiques professionnelles et finalités évoquées sert à protéger les travailleurs.

Le présent texte vise ainsi à rendre visible l'écart en question à travers des observations de pratiques réelles, à nommer ce qui « fait signe » dans les situations observées, à les interpréter, à en dégager les constantes, et à aborder d'un autre point de vue une expérience professionnelle propre :

Le but recherché par les démarches d'analyse de l'activité est soit de transmettre à autrui un peu de l'expérience de travail, soit d'aider les adultes à se séparer de leur propre expérience, à l'objectiver par la parole, à en faire un objet extérieur à eux dont ils puissent s'emparer pour déplacer leur rapport à leur propre pratique. (Jobert, 1999, p. 17)

Dans cette démarche, il s'agit simultanément d'aller dans la compréhension fine d'une situation singulière et de dégager une lecture de cette situation dans une approche générale.

## LA DEMARCHE METHODOLOGIQUE

Par analogie avec les ouvriers du bâtiment qui s'organisent collectivement pour lutter contre une peur innommée, la peur de tomber (Dejours, 2000), ce travail part de l'hypothèse que les éducatrices ont établi des stratégies collectives afin de lutter contre leur peur à elles, la peur d'être débordées par leurs émotions. Elles cherchent à juguler cette peur, innommée également, à la faire disparaître. Comment en trouver des traces ? Ce travail part de l'idée que la peur et les traces de la lutte menée contre elle se cachent dans les interstices, dans l'écart entre ce que les éducatrices veulent faire, disent faire et ce qu'elles font.

Afin de mieux cerner l'écart entre discours et pratiques réelles, la démarche méthodologique de ce travail a consisté d'une part à recueillir les projets pédagogiques des crèches en Ville de Genève, d'autre part à effectuer des observations de situations réelles. A partir des textes prescriptifs et des activités situées, ce texte vise ainsi à dégager le genre, les règles collectives d'un groupe professionnel et les stratégies de défense mises en place de façon collective.

### Les textes prescriptifs

Les projets pédagogiques en tant que textes prescriptifs sont influencés par des références de sens commun et par des savoirs scientifiques construits par des chercheurs. Ils visent cependant surtout à formaliser certaines des règles qu'une collectivité de travail se donne. Ces textes expriment ainsi ce que les éducatrices considèrent comme la bonne pratique, ce qui leur semble juste. Le recueil et l'analyse, menés dans ce travail, des différents projets pédagogiques, ne visent pas à définir une vérité – ce qui est, devrait être, une pédagogie de la petite enfance – mais à dégager des finalités inscrites dans un contexte socio-historique donné. L'activité en tant que telle est située, les finalités sous-jacentes le sont également.

Il a été possible de recueillir quatorze projets pédagogiques parmi les vingt-quatre institutions contactées. Deux institutions ont préféré ne pas mettre à disposition leur projet pédagogique, huit autres n'ont pas de projet pédagogique actualisé disponible. Vu les changements, les ouvertures et les agrandissements récents, plusieurs institutions sont en train de revoir leurs projets et de les refaire, parfois complètement.

Un consensus se dégage de ces projets concernant certaines finalités éducatives dans le domaine de l'accueil des petits enfants (Annexe A). Certaines thématiques sont au fondement des discours concernant la petite enfance, reprises lors de colloques, de journées de travail et se retrouvent dans pratiquement tous les projets pédagogiques. Il s'agit alors dans ce travail d'interroger des finalités qui sont évoquées de façon répétée, insistante, et finissent ainsi par devenir de véritables slogans. Les projets pédagogiques semblent ainsi exprimer une doctrine, au sens où certains concepts théoriques donnent lieu à des prescriptions.

Le présent travail s'intéressera à trois de ces finalités, celles concernant la sécurité affective, le respect de l'enfant en tant que personne et le respect de son activité autonome, notamment le jeu spontané.

D'autres consensus peuvent également être dégagés de ces projets pédagogiques, notamment le travail en partenariat avec les parents et le respect des rythmes des enfants, surtout concernant les bébés. Le présent texte n'abordera pas ces aspects-là, mais se limitera aux pratiques éducatives qui peuvent s'observer directement dans les interactions entre éducatrices et enfants.

Une analyse des projets pédagogiques des institutions de la Ville de Genève cherche ensuite à relever les indications concernant la charge psychique du métier d'éducatrice (Annexe B). Le regroupement des termes utilisés dans les différents projets pédagogiques est forcément subjectif. Il cherche à illustrer le consensus large autour des finalités éducatives évoquées, et leur formulation singulière dans le cadre de chaque institution.

## **Des observations de pratiques réelles**

Dans un deuxième temps, il semblait important de recueillir des observations précises dans le cadre de vie quotidien des éducatrices et des enfants accueillis (Annexe C). Dans ce but, des observations ont été recueillies dans trois institutions genevoises différentes, à raison de trois demi-journées entières par institution. Comme ces observations ont été effectuées dans des groupes différents, elles ont permis de recueillir des données concernant une vingtaine d'éducatrices et ont donné lieu à une centaine de pages d'observations. Ces observations ont été faites de façon manuscrite afin de permettre de suivre les

éducatrices et les enfants lors de tous leurs déplacements et d'assurer la meilleure immersion possible dans ce cadre de vie.

La présence d'une observatrice a certes influencé le comportement des enfants à certains moments. Certains enfants pouvaient se montrer curieux, chercher le contact, ou plutôt être anxieux et chercher à l'éviter. Les éducatrices, quant à elles, pouvaient également être perturbées par la présence d'une observatrice. Il a été d'autant plus important de passer un temps relativement long dans chaque groupe, afin de permettre à toutes les personnes présentes de s'engager de la manière la plus « naturelle » dans leur situation de travail et de vie quotidienne. Il semble cependant plausible que la présence d'une observatrice ait incité les éducatrices à faire correspondre leur travail au mieux à leurs finalités auto-prescrites, ce qui tendrait à réduire l'écart entre pratiques réelles et finalités poursuivies.

Les observations retracent autant que possible l'ensemble des interactions directes et indirectes entre les adultes et les enfants ou, parfois, leur absence. Dans les données recueillies, les relations entre éducatrices et enfants se nouent et se dénouent, toujours de façon singulière, avec tendresse, joie, complicité, indifférence ou violence sous-jacente.

Dans les retranscriptions utilisées dans ce texte, seules les observations en contradiction avec les finalités éducatives avancées apparaissent. Parfois, l'écart s'est dessiné déjà lors de la prise de notes, ce qui a amené à les compléter avec des éléments contextuels pour mieux situer l'observation ; dans l'observation n° 14, par exemple, figurent des indications quant au déroulement temporel. Parfois l'écart a été cerné seulement lors de leur relecture. Les observations sont ainsi d'une grande diversité, selon les circonstances très courtes et lapidaires ou plus détaillées.

Finalement, le choix s'est porté sur les observations qui permettent le mieux de rendre compte de l'écart entre discours et pratiques, de le rendre visible, de le mettre en évidence. Il semble dès lors d'autant plus important de souligner que dans toutes les crèches observées, des interactions d'une grande qualité entre adultes et enfants ont pu être consignées. De même, toutes les éducatrices qui apparaissent dans les observations retranscrites ci-dessous ont pu, à d'autres moments, interagir de façon très respectueuse avec les enfants accueillis. Ceci correspond également à un souci méthodologique. Ce travail s'intéresse à l'écart entre discours et pratique dans une bonne pratique professionnelle. Si les observations avaient relevé le dysfonctionnement d'une institution dans son ensemble, ou d'une professionnelle particulière, ces observations auraient été écartées. Le présent texte ne s'intéresse pas aux dysfonctionnements ou aux comportements pervers, mais aux écarts inhérents à toute pratique professionnelle.

Dans toutes les crèches observées apparaissent des pratiques qui démontrent les failles d'une approche qui cherche à réaliser des finalités idéales. Des prescriptions, ou des auto-prescriptions qui demandent, en même temps, à une éducatrice de s'intéresser profondément à chaque enfant dans sa singularité afin de lui assurer un sentiment de sécurité affective à tout moment, de le respecter dans ce qu'il vit et ressent et de laisser la place à son activité autonome, et tout cela dans une situation de groupe qui multiplie les exigences et les rend simultanées, ne peuvent probablement qu'amener à des situations d'échecs.

Dans les observations recueillies, l'hypothèse que des interactions en contradiction avec les finalités contenues dans les discours surgissent partout, qu'elles font partie de ce métier d'éducatrice du jeune enfant, n'a pas été infirmée.

## **Un colloque d'équipe**

Les données recueillies dans les projets pédagogiques et les observations sur le terrain ont ensuite permis d'esquisser un premier résumé de ce travail de licence. Ce résumé et trois vignettes d'observations (n° 6, 9 et 13) ont ensuite été présentés à l'équipe de l'institution dont je suis la responsable, lors d'un colloque de deux heures. Ce colloque a été animé par un intervenant extérieur, qui accompagne depuis 2003 le travail de réflexion mené lors des colloques d'équipe (Annexe D).

La discussion lors de ce colloque avait comme objectif de pouvoir s'appuyer sur les réflexions des éducatrices elles-mêmes afin de mieux comprendre les règles qu'un collectif de travail se donne, d'une part, et de construire une possible démarche collective dans l'institution même, d'autre part. Après une présentation du résumé de ce travail, les personnes de l'équipe ont discuté ensemble à partir des observations présentées. Cette discussion a été enregistrée et retranscrite dans son intégralité.

Dans une démarche dialectique, l'analyse des différentes observations des pratiques réelles a ensuite cherché à mettre en résonance l'activité située, les textes prescriptifs, les prises de position des éducatrices et les concepts théoriques mobilisés, dans une visée de pertinence pragmatique.

## **LE CONTEXTE : LE METIER D'EDUCATRICE DU JEUNE ENFANT A GENEVE**

En Suisse, un cadre légal est mis en place par l'Ordonnance fédérale de 1977 concernant le placement des enfants. Son application est déléguée aux cantons. Les cantons légifèrent en ce qui concerne la surveillance et les normes des institutions de la petite enfance. Dans la plupart des cantons, le subventionnement est ensuite assumé par les communes (Meyer, Spack & Schenk, 2002). Le domaine de la petite enfance varie ainsi d'un canton à l'autre, et souvent d'une commune à l'autre.

Comparée avec les autres villes suisses, Genève dispose d'une offre d'accueil en crèche considérable : 26 places subventionnées pour 100 enfants de moins de 5 ans résidant en Ville de Genève (Délégation à la Petite Enfance de la Ville de Genève [DPE], 2004, p. 12). Cette offre est en contraste avec celle du canton d'Uri, par exemple, où trente enfants au total fréquentent une crèche, soit 0.4 % de la population (Meyer *et al.*, 2002). L'accueil de la petite enfance en Suisse est fortement influencé par des paramètres de politique locale, notamment en ce qui concerne le subventionnement, les formes juridiques des institutions, la formation du personnel, les normes d'encadrement et les lois et règlements cantonaux.

La Ville de Genève a une politique très active dans le domaine de la petite enfance et a pu augmenter considérablement le nombre de places d'accueil. Elle dispose également d'une Convention collective qui offre des conditions de travail avantageuses comparativement avec d'autres régions de Suisse. Le souci d'offrir une prise en charge de qualité pour les jeunes enfants a été relayé par les instances politiques, ces dernières années.

## Quelques réflexions terminologiques

Quelle dénomination faut-il choisir pour les professionnels travaillant dans les institutions de la petite enfance ? Dans une histoire toute récente, les nurses, les jardinières d'enfants, les éducatrices du jeune enfant se sont côtoyées dans les institutions pour les enfants d'âge préscolaire. Elles seront peut-être prochainement remplacées par des éducateurs(-trices) de l'enfance et des assistant(e)s socio-éducatifs(-ives). Les professionnels sont d'ailleurs presque exclusivement des professionnelles. S'ajoute à cette confusion terminologique le fait que les dénominations changent déjà entre Genève et Lausanne, à quelques kilomètres seulement. Dans le canton de Vaud, les éducatrices se nomment éducatrices de la petite enfance, tandis qu'à Genève, ce sont des éducatrices du jeune enfant. En plus, de nombreuses personnes travaillant dans les institutions de la petite enfance n'ont pas une formation spécifique reconnue dans le domaine. Elles se nomment ainsi auxiliaires ou aides ou stagiaires, selon leur statut.

Comment procéder ? Il aurait été envisageable de définir tous ces termes et d'en dégager les spécificités. Cependant, comme ce travail de mémoire cherche à prendre en compte l'aspect d'une régulation collective au sein des équipes travaillant dans les institutions de la petite enfance, il a semblé plus judicieux de s'appuyer sur les points communs à tous ces professionnels. La problématique présentée dans ce texte concerne toutes les personnes travaillant dans un accueil collectif d'enfants d'âge préscolaire, de façon continue. Afin de faciliter la lecture, l'emploi du terme d'éducatrice du jeune enfant dans ce texte englobe ainsi les différentes formations de base (nurses, jardinières d'enfants, éducatrices), les différents statuts professionnels (éducatrices, auxiliaires, aides) et peut être transposé aux termes utilisés dans d'autres régions géographiques. Le choix a été pris d'utiliser la forme du féminin, afin de mieux rendre compte de la réalité de pratiques où les hommes sont encore très peu présents. Il ne s'agit pas d'exclure les professionnels masculins qui travaillent actuellement dans les institutions de la petite enfance et qui sont évidemment également concernés par la problématique évoquée, mais d'offrir une marque de respect aux femmes engagées auprès des tout-petits. En résumé, dans ce texte, les formes du féminin sont considérées de façon à englober tant professionnels que professionnelles et les règles grammaticales sont ainsi malmenées afin de mieux rendre compte du contexte des institutions de la petite enfance.

En ce qui concerne les institutions de la petite enfance, leur dénomination est également variable. Crèche, jardins d'enfants, garderies, espaces de vie infantine regroupent des réalités très semblables et les spécificités s'entremêlent. Les institutions diffèrent notamment par l'âge des enfants accueillis, la durée d'accueil et en partie les activités proposées. En crèche, en

règle générale, les enfants sont accueillis dès la fin du congé maternité (4 à 6 mois) jusqu'à l'entrée à l'école enfantine, vers 4 ans. Les jardins d'enfants accueillent les enfants dès 2 ou 2 ½ ans jusqu'à 4 ans.

Des différences importantes existent d'une institution à l'autre, mais elles ont en commun l'histoire des institutions de la petite enfance, le contexte social et politique qui détermine leur statut juridique, le travail en collectif et le niveau de formation de leur personnel. Dans le présent texte, les termes d'institutions de la petite enfance et de crèches sont ainsi utilisés de façon générique.

## Une histoire récente

Sur un plan historique, les crèches ne sont apparues que récemment. La première crèche de Genève a été fondée en 1874, quelque trente ans après la première crèche fondée en France, à Paris. En outre, leur existence même a été fortement mise en question dans les années 1950. Les travaux de René Spitz concernant des symptômes d'une « dépression anaclytique » chez les enfants placés en orphelinats démontrent que ces enfants se trouvent dans une situation de carence affective, qui a été désignée par le terme d'« hospitalisme » (Renevey Fry, 2001).

D'autres chercheurs, dont notamment Bowlby, s'intéressent aux liens entre soins maternels et développement du petit enfant. Dans un rapport établi pour l'Organisation mondiale de la santé en 1951, Bowlby « fait état des répercussions dramatiques pour les millions de bébés et d'enfants qui, durant et après la guerre, ont été séparés ou ont perdu leurs parents » (Pierrehumbert, 2003, p. 79). Il élabore ensuite sa théorie concernant l'attachement qui met en exergue l'importance d'une relation privilégiée avec la mère pour le petit enfant. Selon cette théorie, un séjour de longue durée en institution met en danger la santé mentale des petits enfants.

Tant Spitz que Bowlby ont considéré que c'est l'absence de la mère qui provoque les signes d'un « hospitalisme ». Pour qu'il soit en bonne santé, un enfant devrait grandir auprès de sa mère. Les travaux de Spitz et de Bowlby se sont intéressés aux orphelinats dans une situation d'après-guerre. L'accueil en institution, donc en crèche également, serait alors dangereux pour le développement de l'enfant. Ces théories se sont intéressées aux liens entre mère et enfant et à leur manque, sans tenir compte du fait que la façon d'organiser les crèches pouvait avoir une influence décisive :

Au joyeux laisser-aller des crèches du XIXe siècle va se substituer un modèle de la purification. A un dehors nécessairement infesté de germes s'opposera un dedans aseptisé, blanc, à l'air et aux contacts raréfiés, où pourra s'édifier une barrière à la contagion et aux épidémies toujours menaçantes. Aux enfants il suffit d'offrir un lieu stérile et propre où la chasse à la saleté prime sur tout :

récurer les sols et les murs, baigner à grande eau les enfants, les revêtir de vêtements appartenant à la crèche, pour sans cesse les éloigner des dangers véhiculés par l'extérieur. La clôture hygiénique doit être absolue et par conséquent les contacts avec les familles doivent également être passés au crible purificateur du sas. En 1971 encore, dans de nombreuses crèches parisiennes, les parents devaient passer par le vestiaire pour déshabiller leur enfant et le tendre nu au-dessus d'un guichet à une auxiliaire qui le baignait, lui prenait la température, le vaselinait, le saupoudrait délicatement de talc et le revêtait des vêtements immaculés de la crèche. Ainsi revêtus des signes de leur régénération, les plus jeunes étaient posés, attachés, dans leur berceau immaculé garni de rideaux blancs les isolant du monde, les plus grands dans des lits-cage ou dans un immense parc au sol vigoureusement encaustiqué chaque samedi, jonché de quelques rares jouets en caoutchouc préalablement désinfectés, source de conflits, de morsures et de cris. (Mozère, 2005, p. 240)

Il semble évident que la vie en collectivité n'aura pas les mêmes conséquences sur le développement des enfants, selon que l'enfant peut y construire ou non des relations sociales et affectives. La situation dans les crèches a fondamentalement changé depuis, mais il subsiste encore de nombreuses traces de cette approche très hygiéniste dans les représentations des différents corps de professionnels. En témoigne par exemple l'amalgame établi entre les dangers relatifs à l'existence des crèches en tant que telles, et ceux relatifs à leur organisation dans une approche hygiéniste.

Malgré les théories de Spitz et de Bowlby qui ont attiré l'attention sur les risques que peuvent encourir les enfants qui sont placés en institution, les crèches se sont développées massivement depuis. Cette contradiction ne s'explique certainement pas par des raisons d'ordre psychologique ou scientifique, mais plutôt par « le rôle essentiel joué par les facteurs économiques dans la mise en place de structures d'accueil pour les enfants. Nous ne connaissons pas d'exemple de société ou de pays dans lequel la demande de structures d'accueil d'enfants n'a pas été, avant tout, motivée par des impératifs économiques » (Lamb & Sternberg, 1992, p. 25).

Actuellement, les crèches connaissent un développement de plus en plus important. Elles font partie intégrante des sociétés urbaines alors qu'il y a seulement une cinquantaine d'années, leur existence même a été considérée comme dangereuse pour le développement des petits enfants. Les crèches font office de séparateur institutionnel entre une mère et son enfant et cette fonction de séparation qui fait partie du quotidien des éducatrices de la petite enfance est extrêmement chargée émotionnellement.

La mise en question des crèches suite aux recherches concernant l'hospitalisme, historiquement récente et très fondamentale, n'est pas sans influence sur le vécu des personnes qui y travaillent et peut être ressenti comme un manque de reconnaissance de la part de certains chercheurs, de certains

politiciens et même d'une part importante de la société dans son ensemble. Les éducatrices elles-mêmes partagent parfois cette mise en question des crèches en tant que telles. Ainsi, lors de discussions informelles, une éducatrice explique qu'elle ne mettrait jamais son bébé en crèche ou une autre déclare qu'il faut s'adapter au maximum aux bébés, « parce ce que ces petits bouts de chou ne sont pas faits pour la vie en collectivité ».

Dans un ouvrage très récent sur « L'Accueil en crèche » (Jacquet-Travaglini, Caffari & Dupont, 2003), le caractère potentiellement néfaste de l'accueil institutionnel de petits enfants en tant que tel est encore évoqué comme suit :

Pour cela, il faut admettre que la crèche peut être créatrice de troubles pour les enfants qui la fréquentent. Et ceci même si elle dispose des professionnels les mieux formés et très attentionnés, de locaux, d'aménagements et de moyens matériels optimaux. Nous touchons là à un tabou : il est difficile d'admettre et d'accepter à des éducatrices animées des meilleures intentions, munies d'un bagage et de connaissances considérables, que la crèche peut avoir des effets négatifs sur l'enfant. Il ne l'est pas moins pour les parents qui n'ont pas d'autre choix et qui voient dans la crèche le lieu idéal en vue de la socialisation de leur enfant. Les parents ayant besoin de pouvoir faire confiance aux éducatrices pensent justement que le fait de confier leur enfant à des professionnelles le prémunit de tout problème. (p. 39)

Réfléchir aux meilleures façons de travailler en crèche n'est pas facile tant les débats tendent à glisser vers la remise en question de l'existence même des crèches. Dans beaucoup de recherches, de discussions, il s'agit souvent d'être pour ou contre les crèches. Lors de nombreux débats, les éducatrices cherchent à justifier l'existence des crèches, leurs bienfaits, ainsi que leur identité professionnelle. Pourtant les crèches existent, beaucoup d'enfants y sont accueillis, et être pour ou contre ne permet pas d'aboutir à une réflexion autour des pratiques éducatives réelles. Quelles conditions doit offrir un accueil en crèche pour permettre le meilleur développement possible des enfants ?

Un enfant placé en garderie fera des expériences à la fois enrichissantes et stressantes. La probabilité et la manière dont les enfants seront affectés par ces expériences au cours du temps dépendent de nombreux facteurs, comme l'âge et le tempérament de l'enfant, le type d'accueil, la qualité des interactions en garderie, et la qualité des interactions parentales avant et après l'accueil. Etant donné qu'à présent nous prenons davantage en considération l'importance de ces facteurs, nous sommes plus à même de reconnaître les situations où l'enfant risque de souffrir. Par conséquent, nous devrions être de plus en plus capables de structurer les expériences de l'enfant afin d'augmenter les bienfaits et de minimiser les risques de l'accueil hors cadre familial. En tant qu'éducateurs de la petite enfance et psychologues développementalistes, notre tâche est de nous assurer que le plus grand nombre possible d'enfants vont apprécier ces expériences précoces et qu'elles vont enrichir la qualité de leur vie

indépendamment du temps qu'ils passeront à la maison, à l'accueil ou à l'école. (Lamb, 2005, p. 265)

Le fait que la crèche ait un effet bénéfique pour un enfant donné ne dépend pas uniquement des conditions d'accueil. Un enfant passe certes une grande partie de sa semaine en crèche, mais il reste inséré fortement dans sa famille, dans son contexte social restreint et élargi. Ce ne sont que les interactions entre tous les différents acteurs de la vie d'un enfant qui peuvent donner des indications sur le développement d'un enfant particulier :

Par conséquent, il est nécessaire d'envisager la garde non parentale dans un contexte social beaucoup plus large car il est de plus en plus évident que le type de garde n'exerce pas, à lui seul, une influence déterminante sur la vie des enfants mais qu'il fait partie d'un ensemble plus vaste d'influences et d'expériences qui conditionnent le développement. Ce processus est doté de si nombreuses facettes qu'il est essentiel de se pencher sur chacun de ses aspects pour espérer comprendre l'évolution d'un être humain et parvenir à une quelconque conclusion. (Lamb & Sternberg, 1992, p. 36)

Dans cette visée d'un travail en partenariat entre les familles, les institutions de la petite enfance et les autres acteurs sociaux, il s'agit de réfléchir à ce que chacun peut apporter, mettre en place pour offrir un environnement propice au développement des enfants d'âge préscolaire.

## **La structure juridique**

Au départ, les institutions de la petite enfance se sont constituées comme organisations privées, à Genève, comme en Suisse ou ailleurs. Progressivement, la plupart sont devenues des associations ou des fondations de droit privé. En Ville de Genève, la Ville subventionne les associations et fondations privées, jusqu'à concurrence du 80 % de leur fonctionnement. Le service de la Délégation à la petite enfance de la Ville de Genève est responsable du subventionnement des institutions mais, juridiquement, ce sont toujours les associations qui sont les employeurs. Cependant, la Délégation à la petite enfance est responsable de la gestion financière, administrative et qualitative des institutions et cherche ainsi de plus en plus à mettre en place et à soutenir des démarches pédagogiques cohérentes. En outre, des projets pour une municipalisation existent au niveau politique.

Historiquement, chaque institution a ainsi une grande autonomie. La tendance visant à une harmonisation plus grande est relativement récente et s'est d'abord intéressée aux procédures administratives (comptabilité, prix des pensions, etc.). Les directeurs et directrices de crèches sont employés par les associations, mais sont chargés d'appliquer les directives du subventionneur.

Cette structure juridique en associations a permis au secteur de la petite enfance de garder une grande souplesse et de s'ajuster dans une large mesure aux développements sociaux et économiques, mais également aux différentes théories récentes concernant le développement des petits enfants. Ce secteur d'activité est ainsi en mouvement depuis la création des premières crèches et une institutionnalisation plus importante est seulement en train de voir le jour. Les crèches ont fait preuve, à de nombreuses reprises, d'un très fort dynamisme.

### **Un travail collectif : un groupe d'adultes face à un groupe d'enfants**

En crèche, les adultes ne travaillent jamais seules. Les normes de la Protection de la Jeunesse exigent la présence de deux personnes en même temps, à tout moment. Les normes d'encadrement varient selon l'âge des enfants : deux adultes peuvent ainsi s'occuper de 7 bébés âgés de 0 à 1 an ou de 20 enfants âgés de 3 à 4 ans. Aux adultes prises en compte dans les normes d'encadrement s'ajoutent fréquemment des stagiaires (stages de longue ou courte durée), des personnes placées par le chômage, etc.

Les adultes se trouvent toujours face à un collectif d'enfants. Les relations individuelles entre adultes et enfants sont insérées dans une situation de groupe. Les crèches sont organisées en plusieurs groupes d'enfants ou en un groupe décloisonné plus grand.

Le bébé est accueilli dans un groupe à la crèche, il se construit de même dans son groupe familial, il n'y a pas d'accueil sans cette présence des autres. Il faut arrêter de réduire l'accueil à une relation purement duelle, à un face à face spéculaire, un autre et plus d'un autre sont déjà là, autour, avant, après ou même dans cette rencontre. Parler c'est déjà introduire un tiers, être en présence d'un bébé, c'est reconnaître ses liens avec ses parents, ses frères et sœurs, ce qu'il y a déjà de 'maman' et de 'papa' en lui, c'est penser à l'accueillant qui prendra le relais ou celui qui était là avant nous. Si l'intersubjectivité est constitutive de notre existence au monde elle implique, suppose, tout un réseau de liens, de contacts avec d'autres. En institution, l'accueilli comme l'accueillant sont en interaction, en résonance ou en lien avec leurs propres groupes respectifs. (Mellier, 2000, p. 19)

Le travail en équipe avec un groupe d'enfants constitue ainsi la spécificité principale du métier d'éducatrice, comparé à la prise en charge d'un enfant dans son cadre familial, ou dans une prise en charge par une « maman de jour ». Le collectif offre ainsi à l'éducatrice ses ressources et impose également ses contraintes.

## **Le personnel de la petite enfance à Genève et la formation professionnelle**

Le personnel de la petite enfance est constitué presque exclusivement par des femmes, souvent jeunes. Les hommes sont extrêmement rares (3.7 % selon une récente enquête). Jusqu'à récemment, le personnel changeait fréquemment et, pour une grande partie, quittait le métier après quelques années de travail. Les conditions de travail plus favorables introduites par la Convention collective de la Ville de Genève (reprise en grande partie par les communes du Canton) en 1992 ont peut-être amené une plus grande stabilité. Le personnel travaillant dans la petite enfance se répartit en deux grandes catégories :

### **Les personnes formées : Educatrices/Educateurs du jeune enfant**

Formation en trois ans, niveau tertiaire II, à plein temps (avec une alternance de stages et de cours théoriques) ou en emploi (cours théoriques pendant deux jours par semaine et emploi le reste du temps).

Actuellement, la situation sur le plan de la formation est en train de changer considérablement. A la rentrée 2005, une formation aboutissant à un Certificat fédéral de capacité d'assistant socio-éducatif a vu le jour. Les personnes titulaires de ce CFC auront une formation généraliste leur permettant de travailler dans les EMS, en éducation spécialisée, dans le domaine de la petite enfance, et dans les métiers du parascolaire et de l'encadrement de loisirs des enfants.

Parallèlement, la formation d'éducatrice du jeune enfant évolue et, depuis août 2006, elle aboutit au titre d'*Educateurs/Educatrices de l'enfance*, formés pour accueillir des enfants de 0 à 12 ans. Dès lors, la spécificité petite enfance disparaît. La formation ne fait pas partie des formations en travail social de niveau HES, mais reste à un niveau tertiaire II.

### **Les personnes sans formation reconnue dans le domaine de la petite enfance : Auxiliaires**

Des personnes ayant un CFC, une maturité ou une formation de niveau équivalent dans un domaine quelconque peuvent être engagées comme auxiliaires. Ainsi, certaines auxiliaires ont des formations de niveau universitaire ou HES, d'autres un CFC de décoratrice ou d'employée de commerce. Elles sont rémunérées à 80 % du salaire d'une éducatrice. Elles sont comptées dans les taux d'encadrement pratiquement au même titre qu'une éducatrice. Elles peuvent par exemple s'occuper de sept enfants de 3 à 4 ans, une éducatrice de huit. Elles assument souvent le même travail, mais leur statut est mal défini. La responsabilité de la prise en charge incombe cependant à l'éducatrice. Mais comment est-il possible pour une auxiliaire de travailler avec

des enfants et de prendre toutes les micro-décisions qui s'imposent à chaque instant sans assumer de responsabilité ?

Ici encore, il est intéressant de noter que le métier d'éducatrice du jeune enfant a mis en place des protections relativement importantes face aux autres métiers du travail social. Un éducateur spécialisé, un psychomotricien ou une personne avec un diplôme universitaire en sciences de l'éducation peut ainsi être engagé comme auxiliaire seulement, et n'a pas accès aux postes d'éducatrices. Une procédure de validation des acquis a été mise en place très récemment, mais n'a pas encore donné les résultats escomptés. Actuellement, vu la pénurie de personnel formé, ces personnes formées dans le social peuvent obtenir des dérogations transitoires pour occuper un poste d'éducatrice du jeune enfant. Les éducatrices du jeune enfant ne pourront cependant pas prétendre à un statut de personnel formé, ni dans l'éducation spécialisée, ni dans l'animation sociale.

### Aides

Les contrats d'aide sont prévus pour des jeunes femmes, âgées de 16 à 22 ans, intéressées à entreprendre une formation d'éducatrice du jeune enfant. Ils leur permettent d'acquérir l'expérience préalable demandée pour entrer à l'école. Ils sont en principe limités à une année, mais peuvent parfois se prolonger.

Les normes de la Protection de la Jeunesse prévoient un pourcentage de 2/3 de personnes diplômées pour 1/3 de personnes non-diplômées. Un taux de 50% - 50% est cependant « toléré », en situation de pénurie de personnel diplômé. Actuellement, la répartition effective en Ville de Genève est de 60% de personnes diplômées pour 40 % de personnes non diplômées (DPE, 2004, p. 29). En cas de remplacement de personnel diplômé, et en raison de la difficulté à trouver des remplaçantes diplômées, les taux d'auxiliaires et d'aide peuvent prendre temporairement une part encore plus importante.

Au personnel fixe (éducatrices, auxiliaires et aides) s'ajoutent les personnes qui suivent des stages avant et pendant la formation d'éducatrice. Il y a également une demande assez importante pour des stages d'observation d'une durée variant de quelques jours à plusieurs semaines. Les théories qui démontrent la complexité du travail auprès des jeunes enfants entrent ainsi en contradiction avec le fait que jusqu'à la moitié du personnel éducatif ne dispose pas forcément de formation spécifique dans le domaine. S'occuper de petits enfants sans mettre en danger leur santé mentale est, selon les théories du développement existantes, difficile. Cependant, cette complexité n'est pas forcément soutenue par une formation spécifique pour une grande partie du personnel.

Comme déjà évoqué, la situation sur le plan de la formation est en train de changer considérablement. Lors de la création des HES dans le domaine social, de nombreux débats ont eu lieu concernant la petite enfance. Il a

finalement été décidé au plan fédéral, que le métier d'éducatrice de la petite enfance n'a pas la complexité requise pour faire partie des HES.

Cependant, sur le plan romand, l'école de l'EESP à Lausanne s'est transformée en HES. Elle a mis en place une formation d'Education sociale qui englobe la formation dite d' « éducateur spécialisé », en vue de travailler dans « toutes les institutions de l'éducation extrascolaire et extrafamiliale au sens large » (EESP, 2004). L'introduction des HES n'a pas amené d'harmonisation entre la Suisse allemande et la Suisse romande ou entre les cantons dans le domaine de la petite enfance. Les disparités cantonales subsistent. C'est lors de l'introduction du Certificat fédéral de capacité d'assistant socio-éducatif en 2005 qu'une approche de formation sur le plan fédéral a vu le jour pour la première fois. Ce CFC amène pour de nombreux cantons suisses allemands une légitimation de leur politique de formation et une harmonisation sur le plan fédéral, alors que pour les cantons suisses romands il s'agit plutôt d'un retour en arrière, notamment pour Genève et les cantons de Vaud et du Valais.

Sur le plan fédéral, le métier d'éducatrice de la petite enfance a été mis en question lors des débats concernant la création des HES et du CFC. Quelle est sa complexité, quelle est sa spécificité, quel est le niveau de formation adéquat ? Sur le plan cantonal, ces interrogations sont reprises. Politiquement, la demande pour plus de places en crèche est largement soutenue. Les enjeux sociaux et économiques actuels provoquent une augmentation constante de la demande. Le coût de la petite enfance augmente ainsi de plus en plus :

La prise en charge éducative dans le cadre familial ne coûte ... rien. Ou plus exactement les coûts de cette activité privée [...] restent invisibles car ils ne sont pas socialisés. La mère de famille ne reçoit pas de salaire en contrepartie du temps, du travail et des compétences mises en œuvre pour prendre soin et éduquer ses enfants. [...] Le développement de l'externalisation éducative a sur ce point deux effets. D'abord un *effet de visibilité sociale des coûts*. [...] Ensuite, un *effet de transfert de charges*, et c'est sur ce point que se heurtent les politiques sociales. Les charges d'exploitation des lieux d'accueil de la petite enfance dépassent largement la part des contributions parentales directes. (Meyer *et al.* 2002, p. 24)

Cette augmentation de coût et les interrogations concernant une professionnalisation du métier d'éducatrice de la petite enfance amènent une mise en question fondamentale du métier en tant que tel. Pour économiser, des politiciens mettent en question le niveau de formation requis, les taux d'encadrements nécessaires et les instances de contrôle et de surveillance à mettre en place. « Pas besoin d'être bardé de diplômes pour savoir torcher des enfants » énonce ainsi un politicien lors d'une conférence de presse, en novembre 2006 ! (Lalive D'Epinay, 2006).

Il est ainsi impératif de définir les savoirs spécifiques à ce métier afin de soutenir la professionnalisation du métier d'éducatrice de la petite enfance.

## **LES FINALITES PEDAGOGIQUES EN CRECHE ET LA PRATIQUE QUOTIDIENNE**

### **Les prescriptions comme lien entre savoir théorique et pratique quotidienne**

#### **Educatrice du jeune enfant – un travail à prescription faible**

Comment travaille une bonne éducatrice du jeune enfant ? Les pratiques réelles observables s'inscrivent dans une situation donnée, dans le cadre d'un collectif de crèche et s'insèrent dans le métier d'un groupe professionnel. Comme dans tout métier, ces pratiques réelles s'appuient sur des normes tant techniques qu'éthiques, qui à leur tour, s'élaborent à partir de savoirs de provenances diverses.

Les normes existantes, plus ou moins formalisées, ne peuvent cependant être appliquées telles quelles. Une norme, aussi précise soit-elle, est toujours une généralisation et le quotidien est fait d'actions et d'événements singuliers. Tout travail d'éducation échappe pour une large part aux prescriptions. Le travail d'éducatrice du jeune enfant est un travail à prescription faible (Hatchuel, 1996, p. 112). Certes, il est possible de rédiger un projet pédagogique, de nommer l'importance donnée à telle ou telle activité, à telle ou telle façon de faire. Mais aucune prescription ne peut donner de réponse à des questions singulières comme : que faire avec cet enfant-là qui pleure, comment réagir face à cet enfant-là qui n'obéit pas, etc. Les activités à prescription faible

s'exercent toutes dans un environnement ouvert et peu 'confinable', d'autre part elles mobilisent des savoirs différents des savoir faire [...], des savoir-comprendre et des savoir-combiner dont on peut résumer ainsi les caractéristiques

- *les savoir-comprendre* sont des savoirs construits pour *l'identification des causes d'un phénomène* : comprendre les causes d'une défaillance, comprendre ce que cherche un client, comprendre le comportement d'un équipement, etc. Toutes ces activités exigent l'élaboration d''inférences' et la validation de ces inférences par des procédés variables.
- *Les savoir-combiner* se développent dans des activités dans lesquelles *il faut générer un plan d'action qui réponde à de multiples contraintes*, parfois changeantes, et impliquant plusieurs acteurs. C'est un savoir de l'élaboration de compromis, en tenant compte du fait que parfois un compromis est une véritable invention, un véritable acte de création matérielle ou sociale. (p. 112)

Dans un tel travail à prescription faible, la direction d'une institution ne peut pas s'exercer de façon très contraignante sur les pratiques effectives et quotidiennes. Il n'est pas possible de prévoir chaque situation et de donner des prescriptions à y appliquer. « Le prescripteur doit alors se reposer sur l'apprentissage de l'agent, et sa prescription ne se conforme plus à cet apprentissage mais lui sert de repère. L'agent connaît la prescription, mais il sait aussi que la pertinence de cette prescription repose en partie sur plusieurs conditions qu'il n'est pas assuré de réunir » (p. 113).

La difficulté d'influencer ou d'imposer les pratiques éducatives dans une activité à prescription faible est importante. Les pratiques éducatives ne pouvant pas, dans une large mesure, être prescrites, chaque éducatrice construit-elle ses actions de façon individuelle ? Certes, l'action éducative est influencée fortement par le vécu personnel de l'éducatrice, par l'éducation qu'elle a reçue elle-même, par ses idéaux propres. Cependant, « il n'entre pas dans les capacités humaines durables de devoir réinventer sans cesse, cas par cas, des comportements efficaces face à des situations changeantes et peu prévisibles » (Hanique & Jobert, 2002, p. 256). Entre les théories scientifiques et la pratique individuelle, plusieurs instances de régulation peuvent être repérées.

### **L' « instinct maternel » – une référence proscrite**

Concernant les savoirs influençant les prescriptions et les pratiques, Jobert a évoqué les savoirs émanant d'un « instinct maternel », « instinct » qui engloberait tant l'aspect psychique individuel que l'habitus social. Il est ici intéressant de relever que la réflexion concernant cette source de savoirs a été suscitée par une personne extérieure au champ de la petite enfance. La mise à l'écart de tout savoir lié à un « instinct maternel » est telle en ce qui concerne la petite enfance qu'une réflexion à ce sujet a nécessité une impulsion venant de l'extérieur. Pour les professionnelles du domaine de la petite enfance, il semble évident d'une part qu'il est impossible de se calquer sur la relation entre une mère et son enfant, d'autre part qu'une telle relation serait fondamentalement proscrite par l'exigence d'une posture professionnelle.

Vu la force de cette mise à l'écart, il semble ici d'autant plus intéressant de s'arrêter un petit moment sur ce savoir considéré comme inné d'une part, comme construit socialement d'autre part. Socialement, une jeune femme est censée savoir s'occuper de son bébé quand elle devient mère. Il n'y a pas de formation pour devenir parent, et même si l'idée d'un « instinct maternel » a été mise en cause par certains et qu'aujourd'hui, la plupart des chercheurs admettent que la « naissance d'une mère » (Stern, Bruschiweiler-Stern & Freeland, 1998) est un processus complexe, la relation d'une mère à son enfant s'étaye d'une part sur l'expérience et le psychique individuel de la mère et d'autre part sur un habitus social :

En devenant mère, une femme développe une organisation mentale radicalement différente de celle qu'elle avait auparavant et fait des expériences inconnues des non-mères. Peu importe ses motivations, ses fragilités et ses réactions émotionnelles antérieures, lorsqu'une femme devient mère, elle fonctionne selon des principes psychiques entièrement nouveaux. Cette nouvelle psyché maternelle met de côté son organisation psychique antérieure et fait irruption pour occuper le devant de la scène, modifiant radicalement son paysage intérieur. (p. 12)

Cette « constellation maternelle » (Stern, 1995) influence fortement les pratiques éducatives des jeunes mères. Cet état psychique particulier permet à une jeune mère d'être « suffisamment bonne », selon le concept de Winnicott :

La mère s'adapte aux besoins de son bébé, de son enfant, tout au long de l'évolution progressive de sa personnalité et de son caractère. Cette adaptation lui confère un certain degré de fiabilité. L'expérience que fait le bébé de cette fiabilité pendant une période donnée suscite chez le bébé et l'enfant qui grandit un sentiment de confiance. C'est la confiance du bébé dans la fiabilité de la mère et, à partir de là, dans celle d'autres personnes et d'autres choses qui rend possible le mouvement de séparation entre le moi et le non-moi. Dans le même temps, cependant, on peut dire que la séparation est évitée, grâce à l'espace potentiel qui se trouve rempli par le jeu créatif, l'utilisation des symboles et par tout ce qui finira par constituer la vie culturelle. (Winnicott, 1975, p. 151)

Dans ses travaux, Bowlby également relève l'importance de la relation à la mère qui pour lui est nécessaire au bon développement de l'enfant : « Le nourrisson et le jeune enfant devront avoir été élevés dans une atmosphère chaleureuse et avoir été unis à leur mère (ou à la personne faisant fonction de mère) par un lien affectif intime et constant, source pour tous deux de satisfaction et de joie » (Bowlby, 1954, p. 11). C'est seulement cette relation affective sécurisante qui permet à l'enfant d'explorer ensuite le monde :

J. Bowlby suggère que l'attachement aux parents sert deux fonctions adaptatives : protection et socialisation. Ainsi, s'il a pu faire l'expérience d'une certaine sécurité dans la relation avec ses parents (comme la certitude que la relation va persister au-delà de la séparation), l'enfant se sentira plus libre de

partir découvrir le monde physique et social, explorer et établir de nouvelles relations. (Pierrehumbert, 2004, p. 36)

Les pratiques réelles d'une mère d'un petit enfant s'appuient sur des normes techniques et éthiques, influencées par son enfance et sa relation avec ses parents, sur des savoirs relayés par des sages-femmes, des mères expérimentées et différentes personnes de son entourage et sur des savoirs propres à un groupe social. Cependant, avec un certain recul, le fait qu'un enfant soit gardé par d'autres personnes que sa mère n'est pas aussi exceptionnel dans l'histoire de l'humanité :

En vérité, la garde exclusivement maternelle n'est apparue que pendant une brève période de l'histoire de l'humanité et n'a concerné qu'une infime fraction de l'élite sociale. Seules la trop grande importance accordée aux événements historiques récents et la méconnaissance des conditions de vie de l'homme à travers son histoire nous ont amenés à qualifier la garde exclusivement maternelle de 'naturelle' ou de 'traditionnelle'; toute autre option étant considérée comme déviante et potentiellement dangereuse. En fait, le recours à un mode de garde non parental est fréquent et généralement motivé par des facteurs tels que les conditions économiques, la démographie, l'histoire, la culture ou l'idéologie. Le facteur économique – et particulièrement le besoin pour les femmes de travailler afin de subvenir pour tout ou partie aux besoins de la famille – joue, sans aucun doute, le rôle le plus déterminant dans la décision de recours à un mode de garde non parental et dans le choix de celui-ci. (Lamb & Sternberg, 1992, p. 23)

La personne qui s'occupe d'un enfant peut ainsi varier selon les contextes et les cultures et dès lors la relation entre mère et enfant peut varier également :

La constellation maternelle n'est pas universelle, et elle n'est pas innée. Nous savons qu'à d'autres époques, et dans d'autres cultures, un tel ensemble de thèmes et de tâches serait ou est encore très différent, voire presque inexistant. [...] Je décris ici un phénomène propre aux sociétés occidentales développées, postindustrielles, et qui concerne presque exclusivement les mères. [...] Indiscutablement, des influences psychobiologiques, surtout hormonales, sont à l'origine de la sensibilité et de la tendance du nouveau parent à développer une forme de constellation maternelle. Toutefois, les conditions socioculturelles semblent jouer un rôle dominant sur les conditions de mise en acte des influences psychobiologiques. (Stern, 1995, p. 226)

Il y a des écoles pour apprendre à s'occuper d'un jeune enfant,. Et pourtant, la plupart des enfants de ce monde sont élevés par des femmes qui n'ont pas fait de formation particulière à cet effet. Les mères, mais également les grandes sœurs, les tantes, les grands-mères, les jeunes filles au pair, les baby-sitters, gardent, surveillent, élèvent, éduquent, s'occupent de jeunes enfants, comme ça, sans formation structurée.

Toutes ces personnes, sans formation spécifique, qui s'occupent de jeunes enfants ne font pas n'importe quoi. Les savoirs constitués et transmis

dans un groupe social, de femme en femme, et les tâches qui en font partie sont en même temps très importants et invisibles, « leur caractéristique générale est précisément de n'être considérées comme efficaces que lorsqu'elles ne se voient pas » (Dejours, 2003, p. 27). Cette invisibilité du travail n'est rompue qu'en cas d'échec :

Quand un acte pertinent permet d'atteindre la performance, il disparaît dans l'obscurité et l'anonymat de l'activité ordinaire. Il n'est pas identifié et ne peut être rattaché à un individu singulier. Dès qu'un défaut d'activité aboutit à l'échec, il débouche sur la visibilité du non-travail et sur l'identification de son auteur. [...]. Le manque, qui est toujours écart à une norme, constitue en soi une faute, y compris en l'absence de conséquences fâcheuses. La réussite ne dédouane jamais le délinquant. (Jobert, 2005, p. 78)

Le travail bien fait ne se voit pour ainsi dire pas, seuls les échecs et les erreurs se démarquent du flux des tâches répétitives : « A la non reconnaissance du travail se substitue, dans l'instant et radicalement, la reconnaissance honteuse du manque. A une souffrance vient s'en ajouter une autre » (p. 79).

Savoir s'occuper d'un jeune enfant s'inscrit dans une répartition des tâches clairement sexuée, même si les hommes (pères, oncles, grands-pères, etc.) peuvent également, de temps en temps, s'occuper de petits enfants :

Aux femmes les métiers de soin, de l'enfance, de l'assistance, plus tard de 'présentation de soi' (valorisant le capital symbolique masculin) ; les tâches simples, statiques, monotones, répétitives, ne requérant aucune qualification reconnue comme telle, mais nécessitant minutie, patience et rapidité à la fois... Travail que 'tout le monde peut faire', 'purement routinier', 'facile et peu fatigant' où 'il n'y a rien à penser'... pour lequel 'on ne trouverait pas d'hommes' tellement il est dévalué au regard de leurs critères de virilité. (Guilho-Bailly, 1999, p. 144)

La transmission de ces savoirs est tellement invisible, ils semblent parfois s'apparenter à un don : « C'est quelque chose qu'on n'enseigne pas ; c'est quelque chose à quoi on arrive ; et c'est difficile à acquérir, la manière de donner les soins » (Lamb, 2005, p. 273).

En crèche, ce savoir qui s'inspire d'un « instinct maternel » et des pratiques sociales d'un groupe donné est cependant proscrit. Pour bien s'occuper de jeunes enfants en institution, une approche professionnelle est exigée, qui veut se démarquer clairement de la relation mère-enfant :

Ainsi, le point de vue, encore largement prévalent en France, selon lequel toute femme est capable de s'occuper de jeunes enfants pourvu qu'elle soit chaleureuse, aime les enfants, ait du bon sens et pas de problèmes personnels, doit être dénoncé. De même que c'est un leurre de penser qu'une femme peut soigner des enfants en institution au travers d'une relation qui fait appel à ses sentiments maternels.

En effet, ce type d'investissement accroît l'interaction entre adulte et enfant qui, lui, est toujours prêt à répondre, et à demander davantage. Il en résulte un niveau d'attente que l'adulte ne peut combler, ce qui soulève en lui anxiété et culpabilité. Il peut éprouver alors des sentiments agressifs à l'égard de cet enfant qui lui demande plus qu'il ne peut donner. Agressivité qui en retour renforce son anxiété. L'enfant vit un rejet, la soignante un profond malaise. C'est contre ce type d'échecs que le personnel élabore des attitudes défensives qui le protègent de tout engagement affectif à l'égard des enfants. Ces attitudes induisant à leur tour une organisation institutionnelle et des modes de soins vecteurs de carences pour les enfants. (David & Appell, 1973 pp. 141-142)

Un attachement de type maternel est ainsi considéré comme potentiellement dangereux pour l'enfant et pour l'adulte qui s'en occupe. Ces « sentiments maternels » regroupent cependant tout un savoir et un savoir faire. Ce savoir invisible, considéré comme inné et relevant de la nature de la femme n'est cependant pas valorisé socialement. Il va de soi. Pour qu'un savoir soit valorisé il doit être reconnu par un diplôme et attesté par des qualifications spécifiques :

En effet, chaque société, à une époque donnée, établit une hiérarchie des emplois qui à son tour définit une hiérarchie sociale. C'est ce que l'on appelle la 'classification' des emplois. Cette construction sociale a pour principe rationnel et explicite le degré de complexité et la durée d'acquisition des savoirs nécessaires pour occuper les postes, avec cependant un net privilège accordé aux savoirs abstraits et formalisés et une dépréciation corrélative des savoirs opératoires. Ces classements, dans une certaine mesure arbitraire, reflètent la valeur que chaque société accorde aux métiers ainsi que l'état des rapports de force au sein de cette société, les groupes dominants veillant à maintenir les classements favorables à eux-mêmes et à leurs enfants tandis que les groupes émergents luttent pour obtenir une meilleure reconnaissance de leur savoirs et de leur utilité sociale. C'est sur la base de la qualification attestée par la possession d'un diplôme (ou d'un succédané) que les salariés vont se distribuer dans ce système de 'places' et occuper des positions relatives, non seulement dans l'espace de l'entreprise mais dans l'espace social en général. (Jobert, 1999, p. 2)

Dans cette visée de reconnaissance sociale, les éducatrices de la petite enfance cherchent ainsi à revendiquer un savoir professionnel propre. Leur savoir, différent de celui d'une mère de famille ou d'une maman de jour, serait spécifique et d'ordre professionnel. Il ne s'agit pas de s'appuyer sur un quelconque « instinct », un amour « inné » pour les petits enfants, mais sur une pratique réflexive, faite d'observations, d'interventions adaptées en fonction des besoins de chaque enfant, de son âge et de son stade de développement. Une professionnalisation accrue facilite également une distanciation plus grande face aux liens affectifs. S'occuper de petits enfants devient un travail rémunéré, et se dégage ainsi d'une occupation où il s'agit d'aimer les enfants :

On voit que le travail social professionnel tendrait à purifier un système en dissociant le service rendu du lien personnel avec le bénéficiaire. Cette tendance montre en réalité une tentative de *double purification*. Il s'agit d'isoler le lien salarial qui organise le service rendu, en le séparant de l'affect, en le libérant des impuretés relationnelles, dans un effort de simplification. [...] Autrement dit, et nous revenons à ce que nous disions un peu plus haut, la professionnalisation et le salaire permettraient une 'libération affective'. On ne serait plus tenu par 'l'amour' : on ne serait plus à la merci des émotions si l'on devient technicien, exclusivement rémunéré par le salaire pour une tâche que l'on qualifierait d'« objective ». (Fustier, 2000, p. 66)

Cette démarche de professionnalisation a amené de nombreux changements, dans la politique de formation notamment. Les nurses formées en deux ans d'apprentissage sont remplacées aujourd'hui par des éducatrices formées en trois ans dans une école de niveau tertiaire (Troutot, 1998). Après un développement rapide de la formation, de l'offre institutionnelle et des pratiques professionnelles à Genève durant les années 1970 à 2000, la situation actuelle concernant la formation est plus incertaine. Le rattachement de cette formation aux écoles de niveau HES a été refusé, « la profession d'EPE n'a pas été jugée digne de ressortir du niveau HES » (Meyer & Spack, 2006, p. 65).

Définir le savoir spécifique d'une éducatrice du jeune enfant n'est pas aisé. L'apparente banalité des gestes et des actes, tel que changer un enfant, lui donner à manger, sortir avec lui au parc, le laisser jouer, rend difficile le fait de revendiquer une reconnaissance sociale accrue. Il est ainsi tentant de revendiquer la spécificité du travail d'une éducatrice par des démarches plus techniques, plus visibles, moins centrées sur la relation. La quête vers une meilleure reconnaissance sociale peut ainsi amener à faire faire des bricolages, des activités d'éveil, à enseigner ... ou comme l'exprime une éducatrice, à « raconter des côtés de mon métier que j'imaginai être mieux reconnus. Quand j'avais envie que l'on prenne mon travail au sérieux, je parlais alors des entretiens avec les familles, du cahier d'observations que je tiens pour chaque enfant, des projets individuels que nous mettons en place pour des enfants en difficulté et des collaborations avec d'autres professionnels » (Fabienne, 2006, p. 60).

Dans une lutte pour une reconnaissance sociale accrue, « l'argument premier [...] réside dans le fait que le groupe professionnel maîtrise un savoir spécifique de haut niveau dont il se fait fort de montrer que sa mise en œuvre permet d'obtenir de meilleurs résultats qu'un autre savoir ou que pas de savoir du tout » (Jobert, 2002, p. 256). Dans le but de se démarquer de la relation entre mère et enfant, les éducatrices peuvent ainsi être amenées à chercher à développer des pratiques qui relèvent d'autres professions.

Face à d'autres métiers dans le domaine social, l'éducation de la petite enfance se différencie fortement, tant en ce qui concerne le niveau de formation

moins élevé, les conditions salariales et les conditions de travail moins favorables. Depuis l'introduction de la *Convention collective petite enfance* en Ville de Genève en 1992, les éducatrices ont certes droit à un temps de préparation, temps payé en dehors de la présence auprès des enfants, pour pouvoir mener à bien leurs autres tâches. Ce temps de préparation s'élève à 10 % du temps de travail. Ces conditions de travail plus favorables qu'auparavant sont encore essentiellement limitées à la Ville de Genève. En comparaison, les éducateurs spécialisés ont à leur disposition un temps de décharge de plus de 30 % (Coquoz & Knüsel, 2004, p. 117).

Dans la conception des conditions de travail, il subsiste cependant un déni de certaines limites. Ainsi, les budgets pour les remplacements du personnel sont toujours nettement insuffisants, d'année en année, pour couvrir les besoins suscités par les absences du personnel. Le manque de personnel formé à Genève, pourtant connu, n'a amené aucun ajustement des fonctionnements institutionnels :

L'organisation prescrite est conçue en faisant 'comme si' les personnels étaient tous idéalement compétents quand bien même 'on sait' que ces compétences ne sont qu'exceptionnellement réunies à un moment donné, dans un service, du fait de l'absentéisme, du recours à des personnes moins qualifiées et du *turn over*. La prescription du travail et son contrôle sont [...] construits sur l'hypothèse que les salariés sont en constante bonne santé, qu'ils sont prévisibles, réguliers, performants, compétents, fiables et obéissants. En un mot : parfaitement surhumains. (Dujarier, 2006, p. 101)

Construire un savoir spécifique de haut niveau propre au métier d'éducatrice du jeune enfant se heurte à des obstacles intrinsèques : trouver un consensus sur les finalités de l'éducation, ou sur les moyens pour les atteindre est inconcevable, et il est difficile d'envisager que « l'éducation soit un objet sur lequel la légitimité et l'efficacité du savant peuvent être opposées à celles du profane » (Jobert, 2002, p. 256). Une posture empreinte d'une certaine humilité est peut-être nécessaire pour rester dans une quête du sens, vivante, dans le domaine de l'éducation :

En effet, pour qu'un savoir d'action puisse se transformer en ressource dans les luttes pour la reconnaissance professionnelle, il est nécessaire qu'il ait été porté à un niveau élevé de technicisation et de formalisation, fût-ce au prix d'un investissement de pure forme. L'évacuation de l'approche clinique par le savoir médical académique et sa dérive réifiante et organiciste, logiques d'un point de vue sociologique, fournissent l'exemple repoussoir d'un tel processus. On peut appeler de ses vœux une recherche en Science de l'éducation abondante, vivante et rigoureuse tout en se résignant sans regret à ce que la pratique éducative concrète conserve son statut intermédiaire, à la recherche continue du sens et de l'efficacité de son action. (Jobert, 2002, p. 256)

Les savoirs construits dans le domaine de l'éducation des tout-petits sont pour la plupart élaborés par des chercheurs extérieurs au métier d'éducatrice du jeune enfant. Psychologues, psychanalystes, sociologues, universitaires de tout genre y ont contribué largement, et c'est peut-être ici que les éducatrices ont encore une possibilité de contribuer à une meilleure reconnaissance de leur métier, en cherchant davantage à communiquer leurs pratiques : « Il était de bonne tactique sociale, pour un groupe professionnel, de s'assurer le contrôle de la totalité du circuit production – diffusion – utilisation de ses connaissances propres, ce qui suppose une alliance entre chercheurs, formateurs et praticiens » (Jobert, 2002, p. 259).

### **Des savoirs savants abondants... mais lacunaires**

Dans le domaine de la petite enfance s'est clairement constitué tout un savoir théorique, savoir savant qui s'est intéressé aux conditions nécessaires pour le développement des jeunes enfants. Cependant, pour la plupart, ces travaux se sont surtout centrés sur la relation mère-enfant, dans un cadre familial. Winnicott, Dolto, Brazelton, Spitz, Bowlby et de nombreux autres chercheurs ont extrapolé la relation aux autres à partir de la relation avec la mère.

C'est à partir de ces concepts basés sur la relation mère-enfant qu'un chercheur comme Daniel Stern en arrive à la question : « Quels sont les enjeux, lorsque l'enfant passe une grande partie de la journée dans des institutions non parentales de la petite enfance, qu'est-ce qui lui manque dans ce genre de situation ? » (Stern, 2005, p. 249).

Les théories constituées à partir de la relation entre la mère et son enfant biaisent toute réflexion sur les crèches et leur influence sur le développement des enfants. Appliquer des théories scientifiques telles quelles est impossible en soi. Mais en ce qui concerne le travail en crèche, il est d'autant plus difficile d'étayer une pratique sur des savoirs savants abondants, mais qui viennent d'un autre contexte. Le concept de Winnicott d'environnement suffisamment bon – élaboré par analogie à celui de mère suffisamment bonne – et celui d'attachement élaboré par Bowlby, ont pourtant été repris, de façon plus ou moins explicite, dans les théories plus spécifiques concernant l'accueil des jeunes enfants en crèche.

Aujourd'hui, la théorie de l'attachement a donné lieu à de nombreux développements et il apparaît de plus en plus évident que :

On ne peut plus considérer le milieu familial comme l'unique et irremplaçable creuset du développement de l'enfant. Or, la plupart des 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. (Pierrehumbert, 2003, p. 216).

Les recherches entreprises ont pu déterminer certains aspects qui semblent indispensables à la construction du petit enfant en devenir. Trois de ces aspects décrits largement dans des théories psychologiques, psychanalytiques ou pédagogiques seront abordés de façon plus détaillée, au travers des théories qui s'y réfèrent. Il s'agit de l'importance de la sécurité affective, du jeu spontané de l'enfant, et de la reconnaissance de l'enfant en tant que personne. A partir de ces théories, certains projets pédagogiques ou institutionnels ont tenté une traduction en ce qui peut être considéré comme des prescriptions visant à constituer un intermédiaire entre théorie et mise en pratique.

Comment, à partir de telles théories, se construit une pratique au quotidien ? Quels savoirs sont intégrés dans un travail quotidien, et quels savoirs restent des références lointaines qui n'influencent que très faiblement les façons de faire et d'être des éducatrices de la petite enfance ?

### **Les projets pédagogiques ou institutionnels comme prescriptions formalisées**

Les éducatrices se trouvent ainsi d'une part face à des références de sens commun proscrites pour leur « dangerosité » dans un contexte professionnel et pour leur manque de spécificité pouvant amener à une reconnaissance sociale, d'autre part face à des savoirs scientifiques construits par d'autres, dans des contextes différents, pour des situations autres.

En réponse à ce manque de savoirs construits spécifiquement pour leur domaine, beaucoup d'institutions ont élaboré des projets pédagogiques. De plus en plus souvent issus d'une démarche en commun avec toute l'équipe éducative, ces projets pédagogiques constituent ainsi la partie formalisée des règles qu'une collectivité de travail se donne.

Face aux imperfections inévitables de la pratique qui ne correspond jamais ni aux idéaux personnels ni aux exigences rigoureuses de certaines théories, de nombreuses institutions, des chercheurs, des éducatrices ont tenté de mettre en place un cadre de prescriptions suffisamment claires qui pourraient soutenir l'action éducative singulière. L'expérience de Lóczy a été la plus rigoureuse dans ce domaine.

L'orphelinat de Lóczy est fondé en 1946 par Emmi Pikler à Budapest. Emmi Pikler (1902-1989), pédiatre hongroise formée à Vienne, Rome et Budapest s'était fait connaître préalablement par ses travaux concernant la motricité des jeunes bébés. Elle s'est notamment intéressée aux effets et aux préjudices éventuels d'une stimulation trop précoce des positions non maîtrisées. Elle développe de grands principes éducatifs : « Reconnaître l'importance de l'activité libre du bébé, favoriser le développement d'un rapport privilégié avec l'adulte, respecter les rythmes de vie de chaque enfant et du groupe » (Renevey Fry, 2001, p. 176).

Pikler est ensuite chargée de la direction de l'orphelinat de Lóczy afin de prévenir les carences affectives des jeunes enfants placés en institution. La pédagogie du soin qu'elle développe met en place un cadre pensé dans ses moindres détails, depuis l'aménagement de l'espace, le choix et la disposition du matériel, l'engagement du personnel, sa formation et son accompagnement et l'organisation des horaires de travail, jusqu'aux postures, gestes, verbalisations et modulations de voix des éducatrices. La rigueur de la réflexion et la recherche du sens dans chaque aspect cherchent à inscrire la pratique individuelle dans une démarche collective, pensée selon les besoins de l'enfant en suivant les connaissances scientifiques disponibles :

Les principes théoriques et méthodologiques qui fondent cette problématique de la prise en charge institutionnelle du tout-petit ne se résument pas à des dogmes ou à des propos généraux ; ils sont formulés dans le souci constant d'une application éducative intelligible sans être pour autant réductrice. (Meyer, 1999)

La démarche de Lóczy se distingue ainsi surtout par un aller-retour continu entre théories et pratiques et par un travail d'analyse constant des pratiques mises en place. La pédagogie développée dans l'orphelinat de Lóczy en Hongrie (David & Appell, 1973) a fortement influencé les approches pédagogiques dans les crèches, spécialement en France et en Suisse romande. Le mouvement suscité par cet orphelinat a par exemple donné naissance à une *Association E. Pikler-Lóczy pour une pédagogie de la petite enfance* et les apports de réflexion de Lóczy sont régulièrement repris dans des conférences, cours et revues de la petite enfance.

Mais la réalité des crèches diffère de celle d'un orphelinat. Le contexte de Genève ne correspond pas à celui de Lóczy. Pour pouvoir continuer la démarche entreprise, il est nécessaire de l'adapter à des contextes différents.

Au moment du rapide développement des institutions de la petite enfance en Ville de Genève, et, simultanément, d'une recherche de qualité indispensable dans les professions de prise en charge et d'éducation, la Délégation à la petite enfance de la Ville de Genève (DPE) a élaboré en 2002 un « classeur qualité ». Ce classeur, mis à disposition de toutes les institutions subventionnées, se veut être un outil de travail, un guide. Il reprend certaines données établies par des chercheurs, par des spécialistes du domaine de l'éducation, et a pour objectif de « donner un support de réflexion et de validation des différents actes pédagogiques qui sous-tendent l'accueil du jeune enfant dans nos institutions » (DPE, 2002, p. 4).

Dans le préambule, ce classeur qualité indique que « ce document permet de préciser ce qui doit être fait ; ainsi les équipes pédagogiques peuvent concrétiser ces actions et, par la suite, évaluer leurs propres procédures » (p. 4). D'une certitude qu'il est possible de dire ce qui *doit* être fait, l'introduction du même classeur ne parle plus : « On ne trouvera donc pas l'énumération de ce

qu'il faut ou ne faut pas faire, pas de programme, pas de check-liste. Par contre, les balises qui permettent d'aller du sens et des objectifs jusqu'à la pratique pédagogique sont présentes » (p. 6).

Les contradictions relevées dans les textes du préambule et de l'introduction esquissent bien la difficulté à concilier aspirations et approche pragmatique, en tentant de prescrire le travail dans l'action singulière.

Les projets pédagogiques des institutions en Ville de Genève sont faits par chaque institution. Dans leur très grande majorité (13 projets sur les 14 recueillis), ils reprennent les théories concernant le développement des enfants, notamment les concepts de sécurité affective, de respect de l'enfant en tant que personne et de respect de son activité autonome, notamment de son jeu spontané (Annexe A).

Ces projets pédagogiques prescrivent ainsi un idéal à atteindre plus que des pratiques réelles. Il est à noter que les contraintes de la réalité ou les difficultés du métier sont évoquées de façon beaucoup moins constante que les finalités idéales à atteindre. Seuls trois des quatorze projets pédagogiques énoncent certains aspects de la charge psychique importante du métier d'éducatrice, en tenant compte simultanément des enfants, des parents et des éducatrices. Seuls sept évoquent les angoisses de séparation des enfants, huit certaines difficultés des parents, et six esquissent des difficultés rencontrées par les éducatrices (Annexe B).

La charge psychique du métier d'éducatrice est donc évoquée nettement moins systématiquement que les finalités éducatives, et souvent de façon très incomplète et partielle.

Les moyens de soutenir les éducatrices dans leur travail, face à la charge psychique importante du métier, sont encore moins énoncés. Deux des projets pédagogiques évoquent le travail d'équipe, la collaboration avec les collègues et les colloques comme réponse possible aux difficultés rencontrées, trois autres parlent de l'importance du travail d'équipe sans parler des difficultés rencontrées par les éducatrices.

### **Une régulation collective de l'action plus implicite**

Même dans le système le mieux pensé et le plus rigoureux, un écart entre les prescriptions et l'action singulière est inévitable :

L'écart tient à deux motifs. D'une part, les concepteurs des règles d'action, qu'elles se présentent sous la forme de procédures formelles ou qu'elles soient intégrées aux équipements eux-mêmes, ne peuvent faire autrement que de se référer à des situations théoriques, standardisées et stabilisées, alors que les situations réelles rencontrées par les travailleurs sont infiniment variables et soumises à des aléas. La variabilité est certes plus ou moins grande suivant les secteurs et les circonstances, mais elle ouvre toujours un écart entre ce qui est prévu et la façon dont les choses se présentent concrètement. D'autre part, il

existe une différence de nature entre le discours produit sur la réalité par les scientifiques ou les technologues et ce que les travailleurs expérimentent lorsqu'ils doivent concrètement intervenir sur cette réalité. [...] Comme si, dans le cours de toute action dans le monde réel, une part irréductible échappait à sa symbolisation par le langage et par là même à l'assurance de sa maîtrise. (Jobert, 1999, p. 8)

Comment les prescriptions élaborées dans les divers projets pédagogiques ou institutionnels influencent-elles la pratique ? Chaque éducatrice s'en sert-elle individuellement comme elle veut ou peut ? Un travail individuel, à ce stade encore, serait trop complexe, trop exigeant et donnerait lieu à des incohérences trop importantes. Il existe, à côté des prescriptions plus ou moins formalisées un savoir plus implicite, difficile à observer, constitué de « jurisprudence stabilisée et pourtant sans cesse en mouvement, recueil de ficelles et de normes morales, ressources et contraintes collectives de l'action individuelle, force instituante sans cesse réinstituée » (Hanique & Jobert, 2002, p. 260).

Comme dans toute situation de travail, il existe un savoir propre au métier d'éducatrice du jeune enfant, une forme de « régulation collective de l'action », appelée le genre (p. 253). Les pratiques des éducatrices relèvent ainsi bien d'une construction d'un groupe professionnel, d'une mise en place de ce qui est considéré comme les bonnes pratiques, propres au métier d'éducatrice du jeune enfant. Ce genre s'apprend par l'expérience, par l'immersion dans une équipe, par l'imitation et l'adaptation aux pratiques déjà mises en place.

Toutes ces règles propres à un groupe professionnel sont pour la plupart implicites. Les valeurs partagées ne sont pas toujours énoncées dans un projet pédagogique ou institutionnel écrit, dans des prescriptions formalisées. Elles émergent dans les pratiques et les discours des professionnelles :

*Observation n° 1 :*

*Un matin frais d'hiver, un soleil très pâle traverse les nuages. Vers 9h30, dans un groupe d'enfants âgés de 1 à 2 ans, l'éducatrice et l'aide discutent pour savoir si elles vont sortir sur la terrasse. L'éducatrice propose de sortir. L'aide demande qui va sortir.*

*L'éducatrice lui répond : On va tous sortir.*

*L'aide : Antoine est malade.*

*L'éducatrice : Il est malade aujourd'hui ? Hier il avait le rhume. Aujourd'hui ça va. Tout le monde sort. On ne peut pas rester pour une personne. C'est pour tout le monde la même chose. Tu ne trouves pas ?*

*L'aide ne répond pas et commence à habiller les enfants.*

Ces règles collectives ont une grande importance pour les professionnels, surtout pour ceux qui travaillent en équipe :

Ce sont des règles de vie et de métiers pour réussir à faire ce qui est à faire, des façons de faire avec les autres, de sentir et de dire, des gestes possibles et impossibles dirigés à la fois vers les autres et sur l'objet. Finalement, ce sont les

actions auxquelles nous invite un milieu et celles qu'il nous désigne comme incongrues ou déplacées ; le système social des activités reconnues ou interdites dans un milieu professionnel donné. [...] Il règle non pas directement les relations entre les personnes mais les relations entre les professionnels en fixant l'esprit des lieux comme instrument d'action : il dit, sans dire, ce que devrait faire dans cette situation l'inconnu supposé qu'on ne connaîtrait jamais. (Clot, 1999, p. 44)

Cette notion de genre peut être illustrée à travers l'exemple d'une des règles répandues dans le métier d'éducatrice du jeune enfant : l'équité, le fait de traiter tous les enfants de façon « juste ». Le précepte de « c'est pour tout le monde la même chose » énoncé dans l'observation n° 1 exprime cette recherche d'équité qui se traduit parfois par une équation paradoxale où justice correspond à égalité.

Le terme d'équité est ainsi détourné de son sens, vidé de sa complexité, et se réduit à une égalité du « tous pareils » qui nie les différences existant entre les enfants. Ce souci d'équité se matérialise par le fait que chaque enfant aura le même nombre de biscuits pour le goûter, qu'il les aime ou non, qu'il ait faim ou non ; le même nombre de petites voitures que l'enfant à côté de lui pour apprendre à partager ; qu'il devra rester couché pendant la même durée que les autres à la sieste, et sortir ou non comme tout le monde. Cet idéal d'équité largement partagé, ce « souci égalitaire de 'faire pareil pour tous' » (Mauvais, 2003, p. 29) amène parfois à voir les enfants avec une « perception uniformisée de leurs besoins et à des réponses et modes de faire standardisés, sans souplesse ni individualisation » (p. 28).

Il apparaît ici clairement que l'écart entre ce qu'on pense faire et ce qu'on fait réellement peut être important. L'idée d'équité correspond bien à un idéal, mais son application dans la pratique revient souvent à une indifférenciation des besoins de chaque enfant.

Pour une éducatrice, être équitable avec chacun signifie souvent ne pas privilégier un enfant, ne pas faire de « chouchou ». Chaque enfant a droit à la même durée et à la même qualité d'affection. Et pour être sûr de pouvoir assurer cette part équitable à chacun, mieux vaut ne pas donner trop à quiconque. « Le phénomène du chouchou et la consigne 'de ne pas prendre un enfant dans les bras pour ne pas qu'il s'habitue' témoignent des oscillations extrêmes dans l'investissement de l'enfant » (Mellier, 2000, p. 39)

Les règles pareilles pour tous semblent plus faciles à appliquer, nécessitent moins de négociations, d'ajustements, de justifications. Ne pas faire d'exceptions, ne pas laisser faire un enfant différemment, mettre en place des règles égalitaires pour tous les aspects du quotidien facilite la maîtrise du groupe et donne l'impression de mieux pouvoir le contenir et le gérer. Le désordre, l'excitation, la joie, la colère suscitent la peur de la contagion et de la perte de contrôle. Les éducatrices insistent ainsi sur l'importance de règles

pareilles pour tous et la nécessité de les faire respecter, pour assurer un fonctionnement harmonieux du groupe d'enfants. Un enfant qui désobéit, qui refuse de suivre une consigne peut être ressenti comme menaçant :

Il semblerait que l'affirmation verbale d'un enfant est interprétée comme une prise de pouvoir, un manque de respect. Cela laisse par ailleurs supposer qu'il s'agit d'un acte volontaire de la part de l'enfant. L'éducateur craindrait-il pour son pouvoir ? Il montre en tout cas un besoin d'asseoir son statut supérieur. Comme le confirme un des éducateurs interrogés : 'C'est un conflit de pouvoir, d'autorité entre l'enfant et l'adulte.' Et un autre d'ajouter : 'J'ai pour principe de ne pas lâcher, surtout dans une situation comme celle-là. Sinon, on se fait manger tout cru !' Sentiment de menace engendré par l'enfant ? L'éducateur semble en tout cas peu sûr de lui ou de son statut ... (Chatelain, 2000, p. 100)

Un enfant qui ne s'insère pas dans ce qui est attendu de chacun, qui demande plus, qui veut faire moins, dérange. Sa différence est parfois considérée comme une provocation, il s'opposerait à l'adulte pour mettre en question son autorité. Il est d'autant plus important d'exiger de chaque enfant qu'il fasse comme les autres, de ne pas faire d'exceptions, de ne pas donner de privilèges. Donner trop de place à un enfant particulier semble ainsi mettre en danger le bien de la collectivité. Il s'agit également d'agir en amont, avant que les enfants ne s'excitent, ne s'opposent, avant de « se faire manger tout cru ».

De cette manière, une inversion s'opère ici : l'ambiance harmonieuse devient ainsi le but à atteindre et non la conséquence d'une adaptation aux besoins de chaque enfant.

Dans cette régulation collective des pratiques, il s'agit pour une éducatrice de s'insérer dans son groupe professionnel. L'équité est ainsi considérée comme une notion essentielle face aux enfants, mais également face aux collègues. Pour ne pas laisser trop de travail ou pour ne pas déranger les collègues, l'éducatrice cherche ainsi à maîtriser le groupe d'enfants. Elle veille à ce que les enfants rangent bien les jeux pour ne pas laisser trop de désordre aux éducatrices qui prendront la relève, à ce qu'ils ne soient pas trop excités quand une collègue reprend le groupe. En somme, chaque éducatrice doit veiller à faire sa part du travail - équitable et ne pas trop en laisser pour ses collègues.

Présentes dans les pratiques et dans les discours entre collègues, cette visée d'équité entre ainsi souvent en contradiction avec les finalités inscrites dans les projets pédagogiques étudiés ci-après. Dans aucun des projets pédagogiques recueillis, la notion d'équité n'est évoquée.

Certes, le « genre » constitué dans un métier donné n'est pas figé, il est possible de faire un peu autrement, d'avoir son « style » propre, cependant les règles collectives restent nécessaires :

Son existence est la condition de l'anticipation de l'activité de l'autre et donc de l'échange social qu'est le travail, impossible s'il n'utilise pas des activités préconstruites. On ne peut mettre en œuvre une activité qui ne fasse pas

référence aux autres activités du même genre. Ce faisant, le genre, en travaillant au service des sujets dans la situation [...] rétroagit sur les styles. [...] Car le genre est toujours le même et autre, toujours vieux et nouveau en même temps. C'est ainsi qu'il garantit la continuité du travail. (Clot, 1999, p. 45).

Dans la réflexion autour de trois des principes fondamentaux d'une pédagogie de la petite enfance abordée ci-après, c'est cet aspect d'une régulation collective de l'action qui sera esquissé. Entre théorie et prescriptions d'une part et action singulière et individuelle d'autre part, quelles pratiques s'inscrivent dans le « genre », dans une régulation collective partagée par les éducatrices de la petite enfance ?

## **TROIS PRINCIPES PEDAGOGIQUES COMME ANGLES D'ANALYSE DES PRATIQUES REELLES OBSERVABLES**

Les pratiques éducatives s'orientent vers des finalités en fonction d'une idée de l'être humain et de son devenir. Ces finalités sont souvent implicites, ne peuvent pas être observées et souvent ne peuvent pas non plus s'exprimer dans un discours sur les pratiques éducatives. Ces finalités correspondent à un idéal à atteindre. Idéal auquel s'opposent les contraintes de la situation, la réalité du travail. Il reste ainsi intéressant de décrire, de nommer l'écart entre les pratiques réelles et les principes pédagogiques évoqués dans les milieux de la petite enfance.

Afin de pouvoir réfléchir aux situations observées, ce texte abordera, comme angles d'analyse, les trois concepts de sécurité affective, de respect de l'enfant en tant que personne et de respect de son activité autonome, notamment de son jeu spontané.

Comme ce texte s'intéresse à l'écart entre les finalités idéales prescrites et les pratiques réelles observables, les observations relatées ci-dessous retracent toutes des situations problématiques, où les aspects de la sécurité affective, du respect de l'enfant et du jeu autonome ne sont pas suffisamment réalisés. Certes, il y a d'autres situations, nombreuses, où les pratiques observables rejoignent les discours, où elles correspondent aux finalités recherchées. Il ne s'agit pas de nier les qualités fondamentales du travail des éducatrices de la petite enfance, mais d'en affronter les difficultés, les insuffisances. En éducation, la perfection est impossible, et Winnicott a bien évoqué le fait qu'une mère trop parfaitement adaptée à son enfant l'empêcherait de se développer et de finalement s'en dégager pour trouver son autonomie. Toutes ces inadaptations aux besoins de l'enfant, si l'environnement reste globalement « suffisamment bon », ne posent pas de problème.

Les inadaptations aux besoins de l'enfant font partie de son environnement. En crèche, elles sont en partie inévitables, amenées par les contraintes du contexte et de la vie en collectivité. Si plusieurs enfants pleurent en même temps, il est impossible de s'occuper de chacun de façon optimale. De plus, une crèche est insérée dans un contexte professionnel qui implique des ruptures dans la continuité de la prise en charge : horaire du personnel, vacances, absences diverses.

Il est dès lors encore plus important de s'intéresser aux inadaptations qui pourraient être évitées afin de garantir que l'environnement, considéré globalement, reste suffisamment bon.

Il faut ainsi s'intéresser plus à la fréquence et à la systématisme des écarts entre pratiques observables et finalités poursuivies qu'à leur présence en tant que telle. Mais, en premier lieu, il s'agit de chercher à comprendre comment ces écarts se manifestent.

## **La sécurité affective**

Quelles sont les conditions nécessaires à un accueil de qualité des jeunes enfants ? Il est difficile d'y répondre :

En effet, la qualité est – par définition – une notion difficilement quantifiable, même s'il est possible d'en évaluer certains aspects structureaux, tels que le nombre d'adultes par rapport au nombre d'enfants, le niveau d'expérience et de formation du personnel d'accueil, la stabilité de ce personnel, ou l'adéquation des locaux. Ces caractéristiques décrivent ce qu'est un accueil de bonne qualité mais elles ne suffisent pas à garantir celle-ci. Certaines structures répondant à des critères exigeants peuvent fournir, malgré tout, une garde de médiocre qualité. En effet, pour que l'expérience soit enrichissante, il faut encore considérer la qualité de l'interaction, comme les manifestations d'émotions appropriées ou la compréhension intuitive des enfants. (Lamb & Sternberg, 1992, p. 35)

Ce qui semble déterminer fondamentalement la qualité de l'accueil des jeunes enfants, c'est la qualité de l'interaction. Qualité de l'interaction entre l'adulte qui accueille et l'enfant accueilli : « 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 » (DPE, 2002, p. 8). Ou pour le dire encore autrement :

L'aspect influençant le développement de la façon la plus significative et directe n'est ni la qualification du personnel, ni le projet éducatif, pas plus que l'organisation ou l'importance de la structure d'accueil, mais bien l'attitude de la personne qui s'occupe des enfants. (Clarke-Stewart, 1992, p. 137)

Pourtant, chaque interaction ne correspond pas toujours à un idéal de qualité quant à l'attitude de la personne qui s'occupe des enfants. L'observation suivante en donne un exemple :

*Observation n° 2 :*

*Lisa, une petite fille âgée de 2 ans, est très attachée à un lapin en peluche qu'elle appelle Lapinou qu'elle tient tout serré contre elle, tout en frottant son nez avec les oreilles du lapin. Lisa parle bien avec les adultes, a un jeu riche quand elle joue toute seule, mais elle a très peu l'habitude d'être avec des enfants. Elle se bloque quand des enfants passent à côté d'elle, s'approchent trop, veulent jouer à côté d'elle. Elle ne bouge plus, ne parle plus et s'accroche à son lapin. Lisa cherche presque constamment la présence de Catherine, son éducatrice de référence. Au lieu de se sentir de mieux en mieux à la crèche, elle semble de plus en plus angoissée et pleure fréquemment. Catherine dit que Lisa pleure pour tout et pour rien.*

*Le jour de l'observation, Lisa a des pleurs désespérés et incessants. Pendant le goûter, elle est assise sur une petite chaise, en pleurs, à une table avec sept autres enfants. La chaise à côté d'elle est vide – Catherine s'est levée pour aller se chercher un thé – et son Lapinou est posé derrière elle, sur le radiateur, hors d'atteinte ... Catherine revient vers la table, s'assied à côté de Lisa, sans la regarder, sans lui parler. Lisa continue à pleurer, un petit peu plus doucement. Catherine se lève à nouveau, elle va chercher une cuillère. Les pleurs de Lisa redoublent. Catherine revient, s'assied, et se met à discuter avec un adulte présent à l'autre table. Ensuite, elle se lève, se met en face de la table, du côté opposé à Lisa, et dit aux enfants qu'il est l'heure d'aller à la salle de bain. Lisa se lève et se met à pleurer fortement. Catherine appelle les enfants un à un, en commençant par les enfants qui se trouvent à côté d'elle. Elle appelle Lisa en dernier. Celle-ci doit passer à travers tous les autres enfants, déjà debout, qui parlent, rigolent, se poussent. Lisa pleure, regarde à gauche et à droite, essaie de passer à côté des enfants sans les toucher. Elle attrape la main de Catherine, et pleure alors plus doucement. Elle est toute transpirante, rouge, dissolue. Pendant tout ce moment, Catherine n'a pas regardé Lisa une seule fois.*

Il ne s'agit pas de réduire le concept d'une sécurité affective nécessaire au Lapinou de Lisa. Le fait de lui enlever son objet transitionnel rend visible l'absence d'une « aire transitionnelle » (Winnicott, 1975, p. 24), d'un espace entre le dedans et le dehors, où Lisa pourrait, à travers son Lapinou, apprendre à maîtriser ses peurs. L'absence d'une aire transitionnelle empêche la rencontre entre l'enfant et l'éducatrice. Lisa souffre, elle pleure et Catherine se sent démunie. Face aux pleurs fréquents de Lisa, Catherine a l'impression qu'elle pleure pour tout et pour rien. Comme il n'est pas possible de faire tout, alors elle ne fait rien. Catherine ne regarde plus pour pouvoir « tenir ».

Dans son désarroi face aux pleurs de l'enfant, Catherine met en place des stratégies de défense sans forcément s'en apercevoir. « Activité intelligente, le travail exige et permet un investissement subjectif sous forme d'opérations

mentales plus ou moins complexes, d'interactions fonctionnelles plus ou moins nombreuses, de délibérations et de choix imposés par les événements » (Jobert, 2000, p. 3). L'accès à cette intelligence au travail par la verbalisation est difficile. « Le savoir pratique, la mètis sont constitués de savoirs faiblement conscientisés et leur verbalisation est rarement spontanée. Lorsqu'on la tente, leur formalisation est laborieuse, lacunaire et le statut épistémologique de ce qui est produit est toujours incertain » (p. 5).

Le travail en crèche, où la limite entre professionnel et personnel n'est pas toujours clairement définie, fait partie des « situations de travail qui illustrent avec une force particulière l'interaction des affects, des émotions, du langage et de la pensée » (p. 15).

La souffrance suscitée par les pleurs de l'enfant fait fuir les regards, instaure un vide. Cependant, le même vide peut se rencontrer dans des situations beaucoup plus anodines :

*Observation n° 3:*

*Dans une autre crèche, un autre goûter. Vers 9h30, les enfants sont installés dans la salle à manger, autour de trois, quatre tables. A chaque table, une adulte est présente. Une petite fille de 2 ans, Sofia, est assise vers la fenêtre, juste en face de la porte d'entrée de la salle ; l'éducatrice est assise à côté d'elle. Sofia et les sept autres enfants installés à la table viennent de finir de goûter. Une éducatrice qui commence son service à ce moment-là s'arrête à la porte d'entrée de la salle, regarde les adultes présentes et dit un bonjour collectif. Sofia la regarde, sourit d'un large sourire et se met à crier : « Ah, Ah ! » Elle tend ses bras vers l'éducatrice, sourit, s'agite sur sa chaise et émet des cris retentissants. L'éducatrice debout à l'entrée de la salle parcourt les enfants du regard, avec un sourire, et s'en va. Un très court instant, son regard s'est arrêté de façon presque imperceptible sur Sofia, mais sans autre démonstration. L'éducatrice assise à côté de Sofia n'a réagi en rien à ses cris forts et insistants ou à ses mouvements. Elle regarde devant elle, sans rien fixer. Au départ de l'éducatrice nouvellement arrivée, Sofia arrête de crier. Un instant plus tard, les enfants se lèvent pour aller à la salle de bain.*

Ici, ce ne sont pas les pleurs mais les cris de joie de Sofia qui sont ignorés. Pour grandir, un enfant a cependant besoin de se sentir exister dans le regard d'un autre significatif. Pour se sentir exister, l'enfant doit pouvoir partager ses peines, ses joies et ses élans affectifs.

Dans cette situation, les éducatrices connaissent bien Sofia. Ce ne sont pas les autres enfants qui empêchent les deux éducatrices (celle assise à côté de Sofia et l'éducatrice nouvellement arrivée) de répondre à Sofia. Elles en auraient le temps et la possibilité et pourtant elles ne réagissent pas aux comportements de Sofia. Répondre aux cris de joie de Sofia demanderait de s'investir dans une relation affective, ce que les éducatrices évitent de faire dans la situation observée.

Dans un autre contexte, il peut arriver parfois qu'une mère ne réponde pas aux pleurs de son enfant en allant chercher son doudou et qu'elle ne réponde pas à ses sourires. Cependant, dans une relation mère-enfant « suffisamment bonne », l'enfant se sentira en sécurité sur le plan affectif et pourra insister : réclamer son doudou, continuer à appeler pour rencontrer un sourire. Dans un contexte d'accueil collectif et professionnel, certains enfants acquièrent également une telle sécurité affective, ils pleurent bruyamment, continuent à appeler de façon insistante ; d'autres enfants risquent de se taire, de se retirer, de se replier sur eux-mêmes. C'est dans ce sens-là que les petites insuffisances prennent une autre importance dans un contexte professionnel que dans une relation affective, passionnelle, entre un enfant et sa mère.

La relation particulière entre une mère et son enfant ne peut pas être recréée dans une relation professionnelle. Une mère se trouve dans un état particulier lors de la naissance de son enfant, dans « une forme de vigilance émotionnelle et d'une disponibilité particulière » (Pierrehumbert, 2003, p. 37) qui a été décrite entre autres sous le terme de « préoccupation maternelle » (Winnicott, 1957). Pourtant, un enfant a besoin d'une sécurité affective pour se construire. Selon la prise en charge instaurée à l'orphelinat de Lóczy, un environnement suffisamment bon peut se construire sur d'autres bases que la relation mère-enfant :

En l'absence de la mère, l'absolue nécessité d'offrir à l'enfant la possibilité d'une relation affective privilégiée et continue avec un adulte permanent est un autre principe directeur. [...] Tout est fait pour que le personnel s'engage dans une relation réelle mais consciemment contrôlée dans laquelle l'adulte ne fait pas peser sur l'enfant sa propre affectivité et ses attentes personnelles. (David & Appell, 1973, p. 27)

Cette disponibilité à l'enfant demande, dans une situation professionnelle, un travail conscient et contrôlé afin de permettre à l'enfant de construire une confiance nécessaire en son entourage. L'ajustement entre une mère et son enfant se construit à travers leurs interactions, d'une façon qui semble souvent spontanée. Dans une relation professionnelle, des observations précises de l'enfant, de son comportement, de ses interactions et leur analyse permettent de recréer également un ajustement précis, différent, mais assurant la sécurité affective nécessaire.

Créer et maintenir une relation assurant la sécurité affective de chaque enfant, dans une situation professionnelle, demande un travail conscient, constant et difficile. Ce travail n'est pas donné par nature, mais demande un investissement collectif et individuel important. Il ne suffit pas de déclarer son importance dans des discours pour qu'il se réalise. Dans une situation de travail, le souci de l'efficacité peut amener l'éducatrice à presser l'enfant, à travailler

vite, et sans un effort constant visant à s'adapter aux besoins de l'enfant, il peut lui arriver de ne pas les voir :

*Observation n° 4 :*

*Lors d'un repas de midi, Sabine appelle deux petites filles, Sonia et Sara, toutes les deux âgées de 2 ans, pour venir manger. L'éducatrice qui s'occupe de la table à côté lui dit : « Sonia ..... Oui, je te laisse découvrir. » Quelques instants plus tard, elle ajoute : « Sonia ..... Oui, tu fais ton expérience. Peut-être avec une autre personne ... ».*

*Sabine aide les enfants à s'installer, leur met une bavette, leur sert la soupe, tout en discutant avec sa collègue. Sonia prend sa cuillère et mange sa soupe. Sabine s'est assise à la table avec les deux filles et continue à discuter. A un moment donné, Sabine demande à Sonia : « Tu veux que je t'aide ? » Sonia la regarde, sans répondre, la cuillère en l'air. Sabine lui donne les deux dernières cuillérées de soupe. Ensuite, elle lui sert une assiette, avec du riz, du poisson et des petits pois. Sonia se met à manger. Elle mange lentement, mais de tout. A un moment donné, Sara, à côté d'elle, a fini de manger. Sabine se lève, débarrasse l'assiette de Sara, nettoie, range. Elle revient vers la table. Sonia est encore en train de manger, à un rythme régulier. Sabine enlève son assiette, sans regarder Sonia, sans lui parler. Sonia a encore la cuillère suspendue au-dessus de son assiette, prête à reprendre de la nourriture. Elle lève la tête et suit l'assiette du regard. Sabine lui prend la cuillère, de la main, sans la regarder, sans lui parler.*

*Ensuite, Sabine pose un bol avec des fruits devant Sonia. Sonia regarde encore l'assiette. Elle repousse le bol. Sabine enlève le bol, sans rien dire. Elle lave les mains de Sonia avec une lavette et lui dit qu'elle peut aller jouer. Sabine range et s'assied ensuite pour aider Sara à manger ses fruits.*

*A la fin du repas, Sabine range les plats. Elle dit à sa collègue : « Sara a bien mangé, Sonia pas trop. » L'autre éducatrice acquiesce de la tête.*

La représentation, l'image que les éducatrices se font de Sonia prend la place de l'enfant réel. Par des sous-entendus, des phrases restées en suspens, se dessine une image de Sonia qui justement empêche de découvrir l'enfant telle qu'elle est. Sonia mange, mais il a été décrété qu'elle ne mange pas, alors c'est cette représentation collective qui prime face au comportement effectif de l'enfant. Sonia n'existe pas en tant qu'être dans sa subjectivité, et ceci malgré le fait que le repas est organisé afin de pouvoir s'occuper individuellement des enfants, en limitant leur nombre à deux à la fois. L'institution est organisée de façon à assurer la sécurité affective maximale, en limitant le nombre d'adultes et le nombre d'enfants, en évitant les situations de groupe, en évitant tout moment d'agitation, et pourtant, l'éducatrice ne voit pas l'enfant qui se trouve en face d'elle.

Dans une situation de travail, il n'est pas donné qu'une éducatrice s'intéresse vraiment à ce qu'un enfant mange, dorme, se sente bien. Le travail avec les enfants n'est pas de l'ordre du naturel, de l'instinctif, il nécessite une démarche professionnelle.

Chaque enfant placé en crèche construit, et doit construire, des attachements multiples, avec sa mère, son père, sa famille, les éducatrices de la crèche. Afin de permettre ces attachements, chaque éducatrice doit s'intéresser suffisamment à chaque enfant pour continuer à le regarder, l'écouter, lui répondre. Il semble, au vu des observations recueillies, que cela ne va pas toujours de soi.

La relation entre l'enfant et les professionnelles de la petite enfance ne peut pas prendre la même forme que celle entre l'enfant et ses parents. Cependant, une situation d'attachements multiples peut être, non une situation de manque, mais une situation qui offre d'autres possibilités à l'enfant, « une différenciation claire des relations entre la mère et l'éducatrice [...] devrait constituer pour l'enfant une source d'enrichissement et peut-être de résilience en lui permettant de choisir la relation qui lui convient, c'est-à-dire de construire son propre environnement relationnel » (Pierrehumbert, 2003, p. 246).

## **Le respect de l'enfant en tant que personne**

Un petit enfant est dépendant des adultes qui s'en occupent. Il en dépend pour ses besoins physiques, la nourriture, les soins, mais également pour ses besoins psychiques. Afin de grandir, il a besoin de construire un savoir de « qui il est, ce qui lui arrive, ce qu'on lui fait et ce qu'il fait, qui s'occupe de lui et quel est son environnement, quelle est sa situation et ce qu'il va devenir [...] ». Tout ceci implique qu'il n'est jamais considéré comme un objet et toujours traité en sujet » (David & Appell, 1973, p. 29).

Le terme de respect est de l'ordre des finalités, d'un idéal. En pratique, témoigner de respect à un bébé se fait dans des moments de vie répétitifs et qui semblent assez insignifiants. Il s'agit de regarder l'enfant, tout simplement : « Le respect n'est ni peur ni crainte révérencieuse ; il signifie, conformément à la racine du mot (*respicere* = regarder), la capacité de percevoir une personne telle qu'elle est, d'être conscient de son individualité unique. C'est avoir le souci que l'autre personne puisse croître et s'épanouir à partir de son propre fonds » (Fromm, 1995, p. 45).

### *Observation n° 5 :*

*Après le goûter, les enfants vont à la réunion pour chanter des chansons. Ils vont dans leur salle de jeux et s'asseyent à l'intérieur de bancs, disposés en rond. Il y a treize enfants, âgés de 2 à 4 ans, et quatre adultes. Trois fillettes, âgées d'un peu moins de trois ans, se sont assises ensemble sur un banc. Adriana, une petite fille avec une queue de cheval est assise tout à gauche de ce banc. Avant que la réunion commence, Adriana dit à une des éducatrices, Marie : « Aïcha m'a mis les cheveux sur les yeux. » Sa voix est plaintive et elle regarde Marie. Celle-ci lui répond, d'une voix bien sonore et sur un ton ironique : « Oh, oh ! T'as les*

*cheveux sur les yeux ? Oh ! Tu veux que je les coupe ? » Marie fait une petite pause et continue : « On coupe ! On coupe ! On coupe, comme ça tu n'auras plus les cheveux sur les yeux ! » Adriana a baissé le regard. Elle ne dit plus rien pendant toute la réunion.*

*A la fin de la réunion, environ quinze minutes après, les enfants se lèvent et vont jouer. Adriana se lève et va vers une jeune aide, qui est encore assise. Elle s'appuie contre elle, s'assied sur ses genoux et dit : « C'est Aïcha qui a mis les cheveux devant les yeux. » L'aide lui parle. Elle lui dit qu'elles ont toutes les deux une queue de cheval. L'aide ajoute : « Moi, ce n'est pas ma maman qui a fait ma queue de cheval. Je l'ai faite toute seule. Quand tu seras grande, tu pourras aussi faire toute seule ta queue de cheval. » Adriana se lève alors et va jouer.*

Adriana ne se sent pas entendue dans ce qu'elle dit. Avoir du respect pour un enfant demande de le regarder, de l'écouter, de tenir compte de ce qu'il ressent. Le vécu de l'enfant peut différer considérablement de celui de l'adulte, et de toutes petites choses, qui nous semblent ridicules à nous, peuvent avoir une importance pour lui. Adriana se plaint d'avoir les cheveux sur les yeux, mais également qu'Aïcha, la petite fille assise à côté d'elle, l'ait « embêtée ». Adriana cherche du réconfort, un soutien, face à sa petite voisine, dans cette interaction où elle n'arrive pas encore à se situer. Non seulement l'éducatrice ne l'aide pas, mais elle s'en moque et menace même la petite fille. Cette menace de lui couper les cheveux est certes dite sur le ton de la plaisanterie, cependant elle fait comprendre à Adriana qu'elle doit arrêter de se plaindre. La petite fille se tait, mais sa préoccupation persiste.

En aparté avec une jeune aide, loin du collectif des adultes et des enfants, Adriana cherche ensuite à exprimer son désarroi. Le fait d'avoir été entendue par une adulte lui permet ensuite de retourner jouer. Cette écoute se fait après coup, à deux, comme clandestinement. « L'enfant a besoin, dès la naissance, d'être reconnu et d'être entendu pour exister et se sentir exister. C'est principalement au travers du regard de l'autre qu'il se découvre et se construit. Sollicité par un regard rempli d'estime, l'enfant prendra confiance en lui et se sentira capable d'appréhender le monde qui l'entoure » (Schuhl, 2003, p. 51).

Pendant la réunion, l'éducatrice n'a pas entendu la plainte d'Adriana, et par ses mots, l'a transformée :

Lorsque, pour quelque raison, le parent [l'éducatrice] ne supporte pas les émotions négatives du bébé (peur, tristesse, colère, ...) et les ignore, les repousse, les transforme, l'accès de l'enfant à ses propres émotions, à son propre monde interne – invalidé par l'adulte – se trouve menacé. En d'autres termes, l'enfant risque de ne pas parvenir à identifier correctement ses propres émotions, à représenter mentalement ses expériences émotionnelles - comme du reste celles des autres -, à les reconnaître et de là à exprimer ses demandes de réconfort lorsqu'il se sent triste, menacé ou troublé. (Pierrehumbert, 2004, p. 38)

Cette même « transformation » du vécu d'un enfant amène parfois à minimiser les émotions éprouvées par lui :

*Observation n° 6 :*

*Karim, un petit garçon âgé de 18 mois, réagit fort en présence de personnes inconnues. Ce jour-ci, il doit faire avec la présence de l'observatrice, et en même temps, l'éducatrice qui s'occupe de lui habituellement est en vacances. Laura, l'aide qu'il connaît bien, est en train de l'habiller pour sortir. Elle se déplace d'un mètre pour aller prendre sa veste. Karim se met à pleurer. Laura le réconforte : « Je te mets juste la veste. Ce n'est pas parce que je mets la veste qu'il faut pleurer. Et voilà le pull. » Karim pleure à chaque déplacement, même très minime de l'aide. Laura lui dit : « Tu exagères un petit peu. » Sabine, l'éducatrice remplaçante, renchérit : « Oui, je crois qu'il profite même. »*

*Laura prend Karim par la main et l'amène dehors, avec les autres enfants. Elle reste ensuite à côté de la porte et discute avec Sabine pour lui dire qu'elle va prendre sa pause. Karim est debout, à côté des deux adultes. Quand Laura part, il se met à pleurer. Sabine lui dit, la voix excédée : « Je suis là ! Laura va boire une tasse de thé ! » Elle continue, comme pour elle-même : « Il profite aussi. » Ensuite, elle s'adresse de nouveau à Karim : « C'est bon ! C'est bon ! J'ai tout compris. Ça suffit ! On va se promener. » Ensuite, elle sort des ballons et les laisse rouler par terre. Karim est debout, à côté d'elle, à regarder. Il a arrêté de pleurer.*

*Un tout petit moment après, arrive une autre éducatrice, Katia. Karim la voit et se remet à pleurer fort. Sabine dit à Katia : « Il exagère un peu. » Karim crie fort. Katia et Sabine vont vers lui et Katia lui donne la main. Karim arrête de pleurer. Les deux éducatrices discutent ensemble.*

Les éducatrices s'occupent de Karim, lui donnent la main, vont vers lui, sont attentives à ce qu'il fait. Cependant, elles ne reconnaissent pas sa souffrance. Il pleure quand une personne connue s'absente, mais les éducatrices disent qu'il exagère, qu'il « profite ». Son ressenti n'est pas reconnu, les adultes ne l'aident pas à identifier ce qu'il ressent. A un certain moment, l'aide le réconforte, elle est très présente auprès de lui, sa voix est chaleureuse, mais son discours dénie le ressenti de Karim : pour elle, il exagère.

Accepter que Karim pleure parce qu'il n'est pas avec sa maman, parce que l'éducatrice qui s'occupe de lui d'habitude est absente, parce que les adultes présentes viennent et partent, selon leurs horaires et leurs pauses, parce qu'une observatrice inconnue est présente dans les lieux, c'est accepter la souffrance de Karim sans pouvoir la lui enlever. Dans cette institution, pendant les moments de jeux libres, les finalités éducatives établies prévoient de laisser les enfants jouer de façon autonome. Afin de ne pas créer une dépendance face aux adultes qu'il ne serait ensuite pas possible de combler, il a été décidé que pendant ces moments, les adultes ne prennent pas les enfants dans les bras, ne les portent pas, ne jouent pas avec, afin de ne pas restreindre leur autonomie. Karim doit ainsi déjà être autonome, sans se sentir en sécurité sur le plan affectif. Pour

pouvoir supporter le désarroi de Karim, les éducatrices ignorent, transforment sa souffrance : il exagère, il profite.

Les angoisses de séparation ont été décrites, analysées, étudiées de façon approfondie depuis les années 1950. Les théories les concernant font partie de la formation de base des éducatrices et ont influencé fortement les organisations institutionnelles des crèches. Cependant, il reste difficile pour une éducatrice d'entendre qu'un enfant veut sa maman. Les angoisses de séparation font partie du quotidien des éducatrices, le savoir théorique les concernant est largement partagé, et pourtant les éducatrices cherchent souvent à les minimiser sur le plan affectif.

*Observation n° 7 :*

*C'est lundi matin. Lors de la réunion d'un groupe de vingt enfants âgés de 3 à 4 ans, chaque enfant peut raconter quelque chose à tour de rôle, quand il a le « bâton de parole » dans la main. Les enfants parlent de leurs vacances, du déjeuner du matin, de leur prochain anniversaire. A chaque fois, l'éducatrice répond, reformule, s'intéresse à ce que disent les enfants. Quand c'est le tour d'Alex qui est assis à côté d'elle, l'éducatrice lui demande : « Tu as envie de nous raconter quelque chose ? » Alex répond, tout doucement : « Je veux ma maman. » L'éducatrice lui répond : « Tu peux parler un petit peu plus fort. » Alex répète : « Je veux ma maman. » L'éducatrice dit : « Tu ne l'as pas vue ce week-end ? » Alex fait oui de la tête. « Bientôt tu iras en vacances avec ta maman. » Et sans pause, elle enchaîne : « Tu passes à qui le bâton ? »*

Alex veut parler de sa difficulté d'être sans sa maman. Ce thème ne fait pas partie de ce qui peut se dire à la réunion, où on parle d'anniversaires, de vacances, de déjeuner, des petits événements du quotidien. Les souffrances, les difficultés, n'y trouvent pas leur place. Ces pratiques sont ainsi en écart avec les finalités éducatives évoquées dans les projets pédagogiques des crèches :

L'enfant y est reconnu en tant que personne à part entière dans son individualité physique, intellectuelle, émotionnelle, sociale et culturelle. Ses caractéristiques individuelles sont considérées comme une dynamique propre à son développement et un enrichissement pour le groupe. Cependant l'enfant est en devenir ; sa personnalité n'est pas achevée. De ce fait, il est vulnérable, et sa confiance en soi peut à tout moment être remise en cause, en particulier lors d'événements importants qui interviennent dans sa vie [...]. Ainsi, le fonctionnement de la crèche, tout en lui offrant l'occasion de vivre des expériences enrichissantes, peut aussi contribuer au déséquilibre de l'enfant si le personnel éducatif n'est pas attentif, en collaboration avec les parents, au vécu de la séparation. (Jacquet-Travaglini, Caffari & Dupont, 2003, p. 73)

Les enfants ne sont pas seulement en devenir, ils sont déjà des personnes, avec leurs soucis, leur vie propre. Ils sont confrontés aux difficultés de la vie, à des situations familiales, sociales, économiques parfois précaires, à la maladie, à des soucis de toutes sortes. Parfois, l'enfant cherche à partager ses préoccupations. Il ne s'agit pas seulement de garder un enfant, de l'occuper, de

s'en occuper, mais également de l'entendre. Ces moments où l'adulte ne l'entend pas sont souvent fugitifs, des moments de vie qui échappent :

*Observation n° 8 :*

*Lors du goûter, six enfants sont assis autour d'une table avec une éducatrice, Marie. Tom (3 ½ ans) arrive avec sa grand-mère. Ils viennent vers la table, Tom s'assied à côté de l'éducatrice. Marie lui dit : « Voilà, c'est grand-maman qui part. » Tom fait au revoir de la main à sa grand-mère qui lui répond par le même geste. Elle sort de la salle et ferme la porte. Tom dit à Marie : « Maman veut toujours m'amener à la crèche. Maman a mal. » Marie acquiesce de la tête, sans regarder Tom et demande à Laura : « Tu veux un fruit ? »*

Tom a seulement 3 ½ ans. Mais il a déjà des soucis. Soucis pour l'état de santé de sa mère qui n'a pas pu l'amener à la crèche. Ses soucis, il ne peut pas les partager avec l'éducatrice, les douleurs de sa maman n'étant pas un sujet à évoquer à la crèche. Ne pas parler des soucis, des souffrances, c'est comme tenter de les faire disparaître, de faire comme si ça n'existait pas. Et pourtant, un enfant d'âge préscolaire est inséré dans son histoire familiale et la porte avec lui. Tenir compte d'un enfant en tant que personne implique :

Une aspiration constante à ce que chaque enfant, en vivant sa propre personne comme 'bonne', puisse, en fonction du stade de son développement, prendre conscience de lui-même, se situer dans son environnement social et matériel, dans l'espace et dans le temps, dans les événements et les relations qui le concernent, dans son histoire personnelle et familiale, du présent, du passé et de l'avenir immédiat ou lointain. (Falk, 1999, p. 8)

Un des moments difficiles en crèche est souvent le repas. Moment d'intimité nourri des expériences préalables avec la mère, moment où le corps, ses désirs et ses besoins rencontre autrui, dans une situation fortement socialisée, le repas nécessite un équilibre délicat entre le respect de l'enfant, les attentes de l'adulte et les contraintes de l'environnement. Il peut ainsi donner lieu à de véritables affrontements :

*Observation n° 9 :*

*Lors du repas de midi, sept enfants sont installés à une table. Adrien (3 ans) est assis entre Marie, l'éducatrice et Anne, une stagiaire. Marie met des assiettes vides devant tous les enfants. Adrien repousse un peu l'assiette qui se trouve devant lui. Marie, d'une voix excédée : « Je peux mettre une assiette devant toi, même si elle est vide. Ça m'est égal, ça m'est égal. » Marie remet l'assiette devant Adrien, qui veut la repousser encore ; Marie la tient, lui la pousse. Finalement, Adrien laisse son assiette et fait des petits bruits pleurnicheurs. Marie se lève brusquement. Elle mouche un autre enfant et vient se rasseoir. Une autre éducatrice arrive et sert des légumes à tous les enfants, sauf à Adrien. Les éducatrices discutent ensemble d'un film qu'elles ont vu. Marie explique également longuement qu'elle n'aime pas du tout les fruits de mer. Adrien regarde Marie pendant tout ce temps, celle-ci ne le regarde pas et discute.*

*Quand les enfants ont fini de manger les légumes, Marie commence à servir un gratin de pâtes aux fruits de mer. Adrien présente son assiette. Marie lui dit : « Toi, tu attendras, Adrien. Tu ne seras pas le premier servi. » Adrien se met à pleurer. Marie dit : « Tu en auras, mais tu ne seras pas le premier servi. Ça suffit ! T'es un garçon à caprices.... » Elle continue, avec une voix plus forte : « Ça suffit ! » Adrien arrête de pleurer. Marie sert deux enfants qui ont fini de manger les légumes et pose la cuillère. Une autre éducatrice prépare l'assiette d'Adrien et la lui donne : « Tiens, Adrien. » Marie ne le regarde pas. Adrien mange les pâtes, d'une main, la cuillère dans l'autre main. A un moment donné, Marie déplace légèrement l'assiette d'Adrien pour qu'elle ne la touche pas et dit : « Tu es têtu, toi. T'es têtu ! »*

*Adrien mange pratiquement toutes ses pâtes et laisse les fruits de mer. Il avance légèrement son assiette. Marie lui dit : « Tu veux manger encore. Mange. Tu fais toujours une histoire. » Adrien regarde Marie. Elle lui remet son assiette devant lui. Il la repousse légèrement. Marie s'écrie : « Non, non, non! Tu gardes devant toi, Adrien. J'ai fini de manger et j'ai gardé mon assiette devant moi. » Adrien repousse son assiette dans l'autre sens, vers Anne, la stagiaire. Marie lui dit : « Adrien, ça suffit. Anne, elle n'a pas envie d'avoir ton assiette devant elle. » Anne ajoute : « Adrien, tu n'as plus besoin de manger, tu laisses juste devant toi. » Marie continue : « C'est toujours pareil. »*

*Adrien pleure, son assiette devant lui. Il pleure pendant plusieurs minutes, parfois il s'arrête un instant. Plus personne ne lui adresse la parole. Une éducatrice vient débarrasser. Elle enlève les assiettes à deux enfants, mais laisse celle d'Adrien. Elle enlève les assiettes de Marie et d'Anne. Anne enlève l'assiette d'Adrien. Adrien se retourne sur sa chaise. Il a mis toute sa main dans la bouche.*

*Marie débarrasse les dernières assiettes et dit à Adrien : « Adrien, tu ne sais plus pourquoi tu pleures, en fin de compte. » Marie fait passer un saladier avec des poires coupées. Les enfants se servent. Marie n'en propose pas à Adrien, qui reste en attente, immobile. Au deuxième tour, elle passe le saladier également à Adrien. Il se sert d'un morceau de poire et le mange.*

*A la fin du repas, tous les enfants se lèvent et vont à la salle de bain.*

Dans cette situation, l'enfant ne parle jamais. Il a trois ans et lors d'autres situations d'interaction, il parle tout à fait couramment pour son âge. Lors de ce repas, il communique seulement par des regards, des gestes, par le déplacement de son assiette, et par des pleurs de faible intensité. L'éducatrice, quant à elle, continue à lui parler et semble considérer les comportements de l'enfant comme des actes de langage.

Dans la situation, l'éducatrice « traduit » les actes non langagiers de l'enfant en langage verbal. Cette interprétation apparaît dès le début de la transcription. Adrien repousse l'assiette posée devant lui. Ce comportement qui pourrait avoir beaucoup de sens différents pour un observateur extérieur est interprété par l'éducatrice comme un refus.

A ce qu'elle comprend comme un refus, l'éducatrice répond par un autre refus. Ceci aboutit, déjà tout au début de cette interaction, à une confrontation qui ne prend plus de forme langagière, où l'assiette et son emplacement deviennent un objet litigieux. Cette confrontation est difficile à vivre pour les deux protagonistes. Adrien renonce finalement et se met à pleurer, l'éducatrice a « gagné » mais doit se lever brusquement pour quitter l'interaction, pour se dégager.

Les expressions de l'éducatrice sont plutôt directes, ce qui renforce l'impression d'un déséquilibre dans le rapport entre l'adulte et l'enfant.

A un moment donné, l'éducatrice « traduit » la signification d'un comportement d'Adrien d'abord d'une façon, puis d'une autre. Adrien avance son assiette et l'éducatrice l'interprète comme une demande : Adrien veut encore des pâtes. Il a mangé toutes ses pâtes et a laissé les fruits de mer. L'éducatrice elle-même a fait pareil. D'autres enfants n'ont pas mangé leurs fruits de mer et l'éducatrice les a resservis. Quand l'éducatrice interprète l'action non langagière d'Adrien d'avancer son assiette comme une requête d'être resservi, elle n'a aucune raison de la refuser, sans être clairement « injuste ». Alors elle change d'interprétation : Adrien repousse son assiette parce qu'il ne veut plus manger. Et à ce moment-là, elle peut lui demander de garder son assiette devant lui !

Par son changement d'interprétation, l'éducatrice a pu répondre par un refus à la requête d'Adrien. Ce changement de sens donné au comportement d'Adrien, fait assez ouvertement, amène ensuite l'enfant à susciter l'intervention de la stagiaire, assise à côté de lui. Cependant, la stagiaire reprend la dernière interprétation de l'éducatrice et parle également de l'emplacement de l'assiette, et non plus de la signification que cet emplacement peut prendre. Pour l'enfant, les pleurs sont la seule issue.

Cette interaction est fortement insérée dans un conflit de pouvoir, de sorte que l'enfant n'a pas droit à la parole. D'ailleurs, il y a renoncé. L'enfant pousse son assiette : ça veut dire quelque chose, et alors quoi ? Le repas est ainsi dénaturé et devient le théâtre d'un affrontement profondément inégal.

Pourquoi l'éducatrice agit-elle comme elle le fait ? Dans la situation décrite, elle est clairement dans une position dominante. Pourtant, dès le début de l'interaction, elle a besoin de renforcer encore cette place. Malgré le rapport de pouvoir clairement asymétrique, elle se sent menacée par le simple fait qu'Adrien déplace son assiette.

L'éducatrice a besoin d'affirmer qu'elle *peut* mettre l'assiette, comme si l'enfant lui avait dénié ce droit. Elle ne se sent pas acceptée dans son rôle, l'acte d'Adrien la confronte à son insuffisance. Si Adrien n'accepte pas son intervention pour l'aider à manger, pour goûter à des choses inconnues, son action à elle devient impossible. L'éducatrice réagit au refus de l'assiette

comme à un refus de son action et partant de sa personne. Ce sentiment d'un refus l'amène à renforcer de plus en plus sa position dominante, sans jamais trouver une issue à ce qui devient un affrontement.

Pour pouvoir supporter cette interaction, inconfortable pour l'enfant mais aussi pour elle-même, l'éducatrice l'interrompt à chaque fois que l'enfant se met à pleurer. Elle s'occupe d'un autre enfant ou discute avec ses collègues. Elle évite de regarder l'enfant. Elle regarde devant elle, les autres enfants, les adultes, mais pas l'enfant qui est assis à côté d'elle.

La situation est difficile pour elle, et elle fait porter la faute à Adrien. Elle le qualifie de « garçon à caprices », de « têtu », dit qu'il fait « toujours des histoires », que « c'est toujours pareil » et que « tu ne sais même plus pourquoi tu pleures en fin de compte ». Malgré sa place dominante, l'éducatrice ne se sent pas à l'aise dans cette interaction et met constamment l'enfant en cause. Pour elle, Adrien lui résiste.

Dans la situation observée, Adrien ne parle pas. L'éducatrice interprète ses actes et elle est seule à faire cette interprétation. Dans ce sens, son travail est analogue à celui d'autres métiers du social :

Or les éducateurs spécialisés, qui travaillent avec les personnes ne bénéficiant pas des capacités d'énoncer elles-mêmes leur position de sujet, se construisent des images de ces personnes-là sans disposer de paroles ou de comportements univoques permettant de corriger leurs représentations. Ces images, qui orientent les images finalisées, tendent donc à ne dépendre que de leur seule interprétation. Cette situation d'agir avec/sur des êtres humains, en partant essentiellement de ses propres représentations, comporte évidemment quelques risques majeurs, qui pourraient entre autres expliquer que la maltraitance guette plus souvent les institutions qui accueillent des personnes sans parole que les autres. (Coquoz & Knüsel, 2004, p. 167)

Il est indispensable de chercher à donner du sens aux comportements d'un enfant, d'interpréter ce qu'il veut, ce qu'il demande, ce qu'il ressent. Quand le tout-petit tend la main vers un objet, c'est bien la réponse de l'adulte, qui interprète ce mouvement comme une demande et qui donne l'objet à l'enfant, qui fera advenir la demande, le geste volontaire et plus tard le mot qui désignera l'objet convoité. Le premier sourire d'un enfant n'est peut-être qu'une mimique sans intention, cependant l'adulte considère que ce sourire lui est adressé, ce qui fera naître plus tard de véritables sourires. Une certaine idéalisation de l'enfant, que l'adulte voit comme partenaire dans un échange et non comme objet dont il faut prendre soin, est le fondement du développement de l'enfant. Les interprétations de l'adulte sont ainsi indispensables, et c'est bien cette nécessité d'un travail d'interprétation qui, d'une part, offre une grande richesse au travail avec les tout-petits et qui, d'autre part, comporte des risques certains.

Il est possible de se tromper en interprétant les actes et les mots d'un petit enfant. Dans l'observation précédente, ni Adrien, ni les collègues de Marie ne proposent d'autres interprétations possibles. L'éducatrice se trouve ainsi dans une grande solitude, avec un pouvoir important sur l'enfant, comme empêtrée dans toutes ses projections, confrontée à des refus, à des résistances, à des pleurs sans plus pouvoir prendre de distance par rapport à l'interaction qu'elle est en train de vivre.

Même s'ils ne disent rien, les enfants ne sont pas toujours d'accord avec ce que les adultes considèrent comme bon pour eux.

Déjà sujet et pleinement sujet : sujet qui existe et résiste au pouvoir que je cherche à exercer sur lui ; sujet qui peut seul se mobiliser sur des apprentissages et décider de grandir, résister à toutes les formes d'emprise et accéder à la pensée critique [...]. Mais un sujet qui ne peut faire seul que ce que nous savons faire avec lui, dans des conditions dont nous décidons, dans des situations éducatives dont nous assumons la pleine et entière responsabilité. L'autorité de l'adulte, ici, n'est pas abolie, bien au contraire : elle est au cœur du dispositif : quand l'autorité remplit vraiment sa fonction, qu'elle autorise [...]. Elle autorise l'autre à grandir et à se revendiquer, un jour, de plein droit, citoyen. (Meirieu, 2002, p. 45)

Pour de nombreux adultes, il est difficile de laisser une autonomie à l'enfant lors des repas, de respecter ses choix. Il y a ainsi les enfants qui ne mangent pas assez, ceux qui mangent trop, toujours par rapport à une norme imposée par l'adulte :

*Observation n° 10 :*

*Au repas de midi, dix enfants âgés de 3 à 4 ans sont installés à une table, avec une éducatrice. Les enfants sont servis et commencent à manger. A un moment donné, l'éducatrice interpelle Tom (4 ans) qui est en train de manger sa première assiette, avec appétit et en discutant avec l'enfant à côté de lui : « Toi, tu manges trop. » L'éducatrice assise à l'autre table répond : « L'autre jour, j'ai eu des pâtes à côté de Tom. Il mange à une vitesse, c'est hallucinant. » Tom lève la tête, regarde l'éducatrice et continue à manger sa portion – de la même grandeur que celle des autres enfants – tranquillement.*

Les images toutes faites d'un enfant, construites collectivement ou individuellement, empêchent ainsi parfois de voir l'enfant réel, de respecter tant ses plaisirs que ses souffrances.

Témoigner du respect à un enfant ne signifie pas laisser faire à l'enfant ce qu'il veut, abolir toute contrainte et toute autorité de l'adulte, mais tenir compte de la résistance de l'enfant, mouvement propre à sa personne et qui est indispensable pour une vraie rencontre. Dans ce sens, l'éducation est « l'articulation difficile entre le nécessaire exercice de l'autorité de l'adulte et la prise en compte indispensable de la liberté de l'enfant » (Meirieu, 2002, p. 33).

Il est donc nécessaire, lors d'une réunion par exemple, que les enfants apprennent à respecter les tours de parole, à faire silence si l'autre parle, et le rôle de l'adulte consiste à poser des limites. L'importance accordée aux limites cache cependant une angoisse, angoisse que ça déborde, que les enfants s'excitent, qu'ils n'écoutent plus rien. Les consignes deviennent ainsi paradoxales. D'un côté, les enfants doivent participer, répondre aux questions, de façon juste si possible, d'un autre côté, ils doivent se taire et écouter. Que faire à quel moment, ce n'est pas forcément toujours clair pour eux.

*Observation n° 11 :*

*Un groupe d'enfants âgés de 2 à 3 ans se retrouve pour la réunion. L'éducatrice, Virginie, propose un jeu de reconnaissance de fruits et de légumes et chante des chansons avec les enfants. Pendant les dix minutes que dure la réunion, elle demande aux enfants de faire silence ou leur dit « chut », à plus de vingt reprises. Lorsque les enfants ne donnent pas de réponse juste, elle les interpelle : « Et Maxime ! Tu écoutes un petit peu ! » ou « Ne dites pas n'importe quoi ! » Après une chanson, elle leur dit : « Vous n'avez pas bien écouté, vous n'avez pas bien chanté. On recommence ! » A un moment donné de la réunion, Sylvie (2 ½ ans) dit : « Je n'ai pas peur du loup. » Virginie lui demande : « Tu veux chanter la chanson du loup ? Elle est où cette chanson ? » Elle cherche la carte avec le dessin du loup. Sylvie répète : « Je n'ai pas peur du loup. » Virginie montre la carte du loup aux enfants : « Voilà le LOUP ! » Paul, un garçon assis face à elle, crie, tout excité. Virginie lui fait : « chut ! chut ! » et continue : « Voilà le loup. Il a des GROSSES dents. On chante la chanson du loup ? »*

Dans cette situation, l'éducatrice veille à maintenir un silence de base. Quand elle présente la chanson du loup, elle prend une grosse voix pour l'évoquer, pour parler de ses grosses dents, elle joue à leur faire peur, cependant elle interdit aux enfants de réagir en conséquence, de crier de peur. Par son animation, l'éducatrice suscite des émotions chez les enfants, et en même temps, elle leur demande de les maîtriser, de les cacher. L'adulte reste ainsi maître de l'orchestre, et les enfants de simples exécutants, sans émotion, sans ressenti.

Respecter un enfant en tant que personne signifie également respecter son ressenti. Ce ressenti de l'enfant peut aller à l'encontre de ce que l'adulte attend de lui, et ne pas en tenir compte, l'ignorer, empêche la rencontre entre enfant et adulte. Il s'agit d'« inscrire l'éducation comme 'rencontre' et l'enfant comme 'résistance'. Car si l'enfant existe, l'enfant résiste » (Meirieu, 2002, p. 20).

Respecter l'enfant en tant que personne est ainsi une posture exigeante, qui ne se réduit pas à lui parler gentiment, ni à le laisser faire ce dont il a envie, mais bien à s'engager dans une rencontre. Une telle posture exige de regarder pour voir, d'écouter pour entendre. » La déclaration des droits de l'enfant est aussi un texte à entendre comme une remise en cause de l'hégémonie du modèle de l'adulte achevé, à imiter, par opposition à l'enfant qui serait, lui, un

être fondamentalement inachevé. Car Korczak affirme que « l'adulte, lui-même, n'est jamais achevé et que l'enfant, même s'il n'est pas achevé, est déjà un être humain à part entière. C'est là un renversement essentiel » (p. 12).

## **Le respect de l'activité autonome de l'enfant : le jeu spontané**

L'importance du jeu pour le développement des enfants, surtout des tout-petits, est soulignée par de nombreuses théories. Il semble y avoir une rupture entre les institutions de la petite enfance et l'école. Dans les crèches, les enfants jouent, dès l'école primaire, ils apprennent. « La petite enfance apparaît comme une confrontation complexe du jeune enfant aux mondes du jeu et du loisir ou du divertissement plutôt qu'une extraction de celui-ci du monde du travail comme a pu l'être l'éducation d'enfants plus âgés » (Brougère, 2005, p. 115).

Un pédagogue allemand, F. Fröbel, a ainsi élaboré des concepts pédagogiques qui ont amené à la création de jardins d'enfants en Suisse romande, dès les années 1860, et qui ont ensuite influencé, indirectement, tant les crèches que l'école enfantine. Fröbel considère que :

Le jeu est important pour l'enfant, il lui apprend à se connaître lui-même, à connaître son monde intérieur dans les multiples directions et relations, du point de vue de ses forces, de ses dispositions, de ses tendances, comme de ses espérances et de ses souhaits, etc. ; il médiatise pour lui l'approche et la connaissance du monde extérieur qui se trouve devant lui en tant que séparé, en tant qu'éloigné et étranger. Le jeu apprend à l'enfant à connaître et à s'approprier dans le monde extérieur les moyens de représentation de son monde intérieur, de la même façon que l'enfant développe dans le jeu ses dispositions et augmente ses forces. (Fröbel, 1838, cité par Schärer, 2005, p. 206)

Laisser les enfants jouer est important pour leur développement. Ce postulat semble simple à mettre en pratique, il relève cependant d'une complexité insoupçonnée dans de nombreuses situations :

*Observation n° 12 :*

*Dans un groupe d'enfants âgés de 2 à 3 ans, de 8h45 à 9h00, cinq enfants se trouvent dans leur salle de jeu, avec une éducatrice, Alexandra. Léa (2 ½ ans) prend une voiture rouge de la main de David (2 ans). David pleure fort et se fait consoler par l'éducatrice. Léa va s'asseoir à une table à côté de Coralie (2 ½ ans) en emportant quelques animaux en plastique. Elle a laissé la voiture rouge par terre.*

*David vient prendre la voiture rouge. Il va vers Coralie et lui prend deux, trois chevaux en plastique. Coralie crie à l'éducatrice : « David a pris les chevaux ! » Alexandra s'adresse à David en s'approchant de la table : « Tu les donnes à Coralie. » Léa se lève, va vers David et essaie de lui prendre les chevaux. David*

*se met à crier. Alexandra dit à Léa : « Laisse-le, tu sais comme il est, David. Il pique ses crises et après on ne peut rien faire avec lui. »*

*Alexandra s'en va pour noter quelque chose dans un cahier. Coralie se met à faire « miaou, miaou », en regardant David qui est debout à côté de la table. David fait des cris de protestations en regardant Coralie. Alexandra intervient, du coin de la pièce : « Arrête de crier, David. » David regarde Coralie. Coralie continue à faire « miaou », plus fort. David la regarde et dit fort : « Non ». Il tire sur le bout de tissu que Léa utilise comme doudou et qu'elle a dans la main. Coralie s'adresse à Alexandra : « Il a tiré sur le doudou de Léa. »*

*Alexandra s'approche de David : « David, non. C'est le doudou de Léa. Elle ne te prend pas ton doudou. Il ne faut pas prendre son doudou. » David se met à pleurer. Alexandra lui dit : « Tu es fâché. Tu dois te calmer. » David se couche par terre, en pleurant. Alexandra s'assied sur le banc à côté de David : « Je te laisse te calmer. Il faut arrêter de pleurer. » Coralie et Léa se lèvent de la table et s'asseyent à côté d'Alexandra. Alexandra se lève, donne une main à David et lui dit : « On va jouer. » Elle va avec lui vers des camions qui sont posés par terre sur une couverture. Léa donne son doudou à Coralie. Coralie interpelle Alexandra : « Elle m'a prêté son doudou. » Alexandra les regarde, hésite et répond : « Ah, bon ». Ensuite, elle s'adresse à David : « Tu veux jouer avec les camions ? Tu veux regarder un livre ? » David fait deux fois non de la tête. Alexandra lui dit alors : « Tu ne veux rien faire ? »*

*Alexandra s'assied à côté des camions, sur un banc. David reste debout, entre ses jambes. Il met ses doigts dans la bouche. Il regarde devant lui, le regard vide.*

*Après environ deux minutes, David prend un camion et essaie d'accrocher une remorque. Paul (2 ½ ans) vient avec un petit tigre en plastique, le lève face à Alexandra et fait le bruit du tigre. Celle-ci le regarde, sans rien dire. Ensuite, Paul regarde David, lève le tigre et fait le bruit du tigre. David est assis par terre, avec son camion. Il lève la tête, regarde Paul et dit fort : « Non ». Alexandra intervient : « Paul, il a dit non. Il ne veut pas que tu fasses le tigre. » Elle fait une pause et ajoute : « Il est féroce, ce tigre. »*

*Alexandra se lève et annonce qu'elle va couper les fruits pour le goûter. Elle montre la corbeille de fruits à David qui la suit pour la regarder préparer le goûter.*

Dans la situation observée, Alexandra est très présente. Elle verbalise ce qui se passe, ce que les enfants peuvent ressentir, elle crée des relations privilégiées avec chacun. Les enfants l'interpellent fréquemment, ils savent qu'elle est là pour eux. A part les moments où David se met à pleurer, les enfants font très peu de bruit, ne s'agitent pas. L'éducatrice ne propose aucune animation particulière, pourtant les enfants ne jouent pas.

L'importance de la sécurité affective à instaurer et du respect de l'enfant ont pris une telle importance que les interventions de l'adulte empêchent toute interaction directe entre les enfants. Tout est centré sur l'adulte qui gère les conflits, explique, verbalise. La relation privilégiée avec l'adulte a pris la place

de l'activité autonome de l'enfant, de son jeu, et des interactions entre les enfants. Certes, des enfants âgés de 2 à 3 ans ont encore des difficultés à jouer ensemble, et pourtant, il y a bien des ébauches de jeu en commun. Pour entrer en contact, les enfants cherchent à prendre le jouet d'un autre. Alexandra intervient alors, interdit, sépare. Les enfants recommencent ensuite et prennent un autre jeu de la main d'un autre enfant, et elle intervient à nouveau. Dans une suite sans fin chaque tentative de prise de contact d'un enfant est interrompue par l'intervention de l'adulte.

Pendant un moment de jeu libre, les enfants sont censés jouer par eux-mêmes. L'adulte n'anime pas pour ne pas entraver leur autonomie, mais face aux difficultés réelles des enfants à construire un jeu à plusieurs, elle intervient constamment pour éviter conflits et confrontations. Pourtant, sans place pour d'éventuels conflits, aucun jeu n'est possible.

Les interventions fréquentes d'un adulte peuvent ainsi empêcher le jeu des enfants. A certains moments, les enfants peuvent jouer sans que les adultes leur prêtent de l'attention :

*Observation n° 13 :*

*Une éducatrice, Claire, est assise par terre, à côté d'un banc. Elle discute avec une collègue, assise un peu plus loin, pendant le moment des 'jeux libres'. Trois petites filles d'environ trois ans viennent vers Claire. Une des petites filles, Aïcha, a une poupée et un habit de poupée dans la main. Aïcha reste immobile à côté de Claire. Claire discute avec sa collègue, voit les enfants du coin de l'œil, prend l'habit de poupée et la poupée et se met à l'habiller. Elle continue à parler à sa collègue, tend la poupée habillée à Aïcha, sans un regard, sans une parole.*

Il est inévitable qu'il y ait des moments où l'éducatrice est occupée par un seul enfant, par une dispute entre enfants, par une discussion urgente avec une collègue. Les enfants doivent également pouvoir apprendre à attendre, à faire face à leurs frustrations. Et ils peuvent, à certains moments, se passer de l'attention des adultes. La situation décrite dans l'observation ci-dessus semble ainsi anodine, sans grande importance. Cependant, parfois, ces moments peuvent se prolonger :

*Observation n° 14 :*

*Laura (4 ans) arrive à 8h10 à la crèche. Elle est accompagnée par sa maman. Marie, l'éducatrice est à côté du portail et dit à Laura : « Eh, tu m'avais dit que tu venais avec maman ! » Marie sourit à Laura qui tient sa mère par la jambe. Marie lui dit : « Tu viens avec moi ? Allez ! » Marie se baisse un peu, tend les bras, Laura va vers elle et Marie la serre dans ses bras. La mère part en disant au revoir. Marie se dégage de Laura et va vers la dînette. Laura la suit. Marie reste un très court instant debout, à la dînette, puis elle part pour s'occuper d'un autre enfant qui veut enlever son pull.*

*Laura reste debout, à la dînette. Elle regarde l'entrée de la salle, et se tient à la barrière qui entoure la dînette.*

- 8h12 *Après un court instant, elle s'assied sur le bord d'un banc d'environ 2 cm de large, en équilibre instable. A ce moment-là, il y a quatre éducatrices présentes et 10 enfants.*
- 8h19 *Laura se retourne sur son banc. Elle regarde l'observatrice. Elle se retourne comme avant et regarde Marie. Celle-ci discute avec une collègue, sort pour changer un enfant, revient.*
- 8h23 *Laura se déplace légèrement sur le banc, et s'assied un peu plus confortablement.*
- 8h26 *Une stagiaire arrive et s'assied à côté de Laura, par terre. Elle sourit à Laura, sans lui parler. Laura regarde de côté, les enfants qui jouent avec une autre éducatrice.*
- 8h29 *Laura se retourne pour regarder l'observatrice. Il y a 8 éducatrices et 20 enfants.*
- 8h32 *La stagiaire se lève et va dans un autre coin.*
- 8h33 *Laura met ses deux mains devant son visage.*
- 8h37 *Laura est toujours assise sur le bord du banc. Elle regarde une éducatrice (Mélanie) qui arrive et qui discute avec Marie.*
- 8h45 *Mélanie passe à côté de Laura et lui dit : « Ça va ? Tu veux aller avec les copines à côté ? » Laura fait non de la tête. Marie lui dit, de loin : « Va faire quelque chose ».*  
*Sophie (3 ans) s'approche de Laura et lui parle. Laura la regarde. Sophie s'assied à côté de Laura sur le banc. Laura s'écarte. Elle se tient au banc. Sophie s'assied par terre, à côté du banc et se met à jouer avec une autre petite fille. Laura la regarde. Marie se lève, et s'approche de Laura : « Viens voir. Je veux un câlin. » Elle tient Laura dans ses bras et dit à Mélanie, sa collègue : « Son papa m'a bien fait rigoler hier soir. Il a dit qu'il est allé travailler à 6h30 même s'il commence qu'à 10h30. Il dit : 'Je dois travailler qu'avec des filles'. Je lui ai dit alors : 'Vous vous tenez bien ! ' » Elle s'adresse à Laura : « C'était papa hier, maman aujourd'hui. C'est juste ? » Elle continue pour Mélanie : « C'est son papa qui a dit. » Marie enlève ses bras de Laura et dit qu'elle va aller changer un enfant. Elle part de la salle.*
- 8h49 *Au départ de Marie, Laura se lève. Elle va vers la dînette. Elle se tient à la barrière. Elle recule. Elle s'appuie contre la paroi de la salle. Sophie la suit. Laura recule. Sophie part. Laura reste debout, contre la paroi.*
- 8h52 *Laura pousse une balle qui roule vers elle, avec son pied.*
- 8h54 *Mélanie dit à Laura : « Sophie aimerait bien jouer avec toi. » Laura ne réagit pas, ne regarde pas Mélanie, ne fait pas de geste. Mélanie dit à Sophie : « Elle ne veut pas. »*
- 8h56 *Laura se caresse le visage. Elle se gratte le nez.*
- 8h58 *Laura s'assied sur la marche à l'entrée. Elle se nettoie le nez avec sa main. Elle regarde ses doigts et remonte ses manches.*
- 9h04 *Sophie passe et tend une poupée à Laura. Laura ne réagit en rien.*

- 9h10 *Les éducatrices appellent les enfants pour le goûter. Laura se lève, va se laver les mains, s'installe en premier à la table du goûter. Elle boit de l'eau, mange une biscotte. Pendant tout le goûter, elle ne parle avec personne.*
- 9h30 *Les enfants ont fini le goûter, Laura va avec les autres enfants dans la grande salle pour la réunion. Les éducatrices chantent plusieurs chansons avec les enfants. Laura observe, mais ne participe en rien. Elle n'a toujours rien dit.*
- 9h54 *La réunion est finie. Les enfants retournent dans leur salle de jeux. Laura est debout, au milieu de la salle. Elle se déplace. Elle regarde les enfants. Elle est debout, face à l'entrée. Elle se gratte le nez. Elle va vers le banc où elle était assise en début de matinée. Elle l'enjambe avec une jambe. Marie est debout, à côté. Elle se retourne vers Laura et lui dit : « Tu veux jouer avec les légos ? » Laura fait oui de la tête.*
- 9h58 *Laura s'assied. Elle prend trois légos et les assemble. Marie s'assied à côté de Laura. Marie lui dit : « C'est pour faire la maison. Il faudra encore des cubes comme ça. Tu mettras une fenêtre. » Laura a rempli une plaque de légos. Elle se lève et va chercher d'autres légos dans le bac. Elle montre à Marie et lui dit : « C'est une poussette. » Elle prend un autre légo : « Un vélo. » Marie : « Ah oui, ça on peut mettre là. On va mettre le papa. » Laura lui tend un autre légo : « Et il y a le lit. » Laura dit : « Et la maman. C'est ça le bébé ! On peut mettre deux. » Laura et Marie construisent une maison, tout en se parlant. Laura prend des initiatives, propose où mettre les légos, construit par elle-même.*
- 10h04 *Arrive André, un garçon de 3 ans. Il s'assied sur les genoux de Marie. Il veut prendre un légo de la maison que Laura et Marie sont en train de construire. Marie lui dit qu'elle est en train de jouer avec Laura. André se met à pleurer. Marie demande alors à Laura : « Tu es d'accord qu'André joue avec toi ? » Laura fait oui de la tête. Marie dit : « Alors, vous jouez ensemble. Elle est d'accord que vous jouez tous les deux. » Laura joue alors avec André et Marie. Elle lui donne des légos, construit, accepte qu'André construise aussi. Marie commence à construire un zoo sur une autre plaque. André et Laura continuent à construire leur maison.*
- 10h18 *Marie se lève pour aller à sa pause. Elle ne dit rien à Laura ou André. Elle dit à Mélanie qu'elle prend sa pause. Laura et André continuent à jouer.*
- 10h20 *Laura se lève. Elle va à côté, vers le coin des barbies et se met à jouer avec les autres filles.*

De 8h10 à 9h54, Laura attend qu'une adulte l'invite à jouer. Elle arrive de la maison à la crèche et elle ne peut pas, seule et sans l'aide de l'adulte, faire ce passage. Elle a besoin de la présence, de l'attention d'un adulte pour la soutenir. Certes, des adultes s'occupent d'elle, interviennent à certains

moments, mais leurs façons d'intervenir ne parviennent pas à soutenir Laura. Les adultes agissent, mais sont-elles vraiment présentes et attentives à Laura ?

L'absence de regard relevée dans la situation où Aïcha demande que l'éducatrice habille sa poupée n'a pas eu de conséquences manifestes. Mais cette attitude de manque d'attention à l'enfant peut s'installer dans les situations de jeux libres et empêcher certains enfants de jouer. L'adulte ne peut pas « faire jouer » un enfant, mais son attitude peut permettre le jeu de l'enfant :

La meilleure aide au jeu réside dans la conviction de l'adulte que le jeu symbolique est irremplaçable. Qu'il soit parent ou éducateur, cet adulte devient alors porteur du jeu de l'enfant. La satisfaction qu'il éprouve à voir l'enfant jouer conforte le petit joueur dans le sentiment que son activité est approuvée. L'amour du jeu, en parallèle avec l'amour du joueur, crée le climat d'acceptation dans lequel l'enfant pourra librement, sans restriction, jouer. (Caffari, 1991, p. 78)

Tout est une question d'équilibre : trop d'interventions de la part des adultes peuvent empêcher le jeu, et trop peu ne le permettent pas. Il faut surtout une attention bienveillante et, dans beaucoup de situations, une intervention indirecte. Savoir ce qu'il convient de faire pour permettre le jeu est complexe, demande des observations et une attention constante.

Toutes les éducatrices savent cependant que le jeu spontané est considéré comme essentiel pour les petits enfants. Pour Winnicott, entre autres, les raisons de jouer sont multiples et le jeu mène « vers une unification et une intégration générale de la personnalité. Par exemple, on peut facilement voir que le jeu lie la relation de l'individu à la réalité personnelle intérieure et sa relation à la réalité extérieure ou partagée » (Winnicott, 1982, p. 126). Le jeu comme médiation entre le monde intérieur et extérieur a pour lui une importance primordiale :

Nous supposons ici que l'acceptation de la réalité est une tâche sans fin et que nul être humain ne parvient à se libérer de la tension suscitée par la mise en relation de la réalité du dedans et de la réalité du dehors ; nous supposons aussi que cette tension peut être soulagée par l'existence d'une aire intermédiaire d'expérience, qui n'est pas contestée (arts, religion, etc.). Cette aire intermédiaire est en continuité directe avec l'aire de jeu du petit enfant 'perdu' dans son jeu. (Winnicott, 1975, p. 24)

Les activités spontanées de l'enfant ont également une grande importance pour Piaget, pour qui le développement de l'enfant se construit « par continuel dépassement des élaborations successives, ce qui conduit, sur le plan pédagogique, à mettre tout l'accent sur les activités en partie spontanées de l'enfant » (Piaget, 1972, p. 16).

Selon les principes directeurs de Lóczy et la pédagogie mise en place dans cet orphelinat de Budapest, le jeu spontané s'inscrit dans le respect de « l'activité autonome » de l'enfant en tant que telle. Il est ainsi considéré

comme important de ne pas devancer le développement moteur de l'enfant et de ne pas le mettre dans des positions qu'il ne maîtrise pas encore. Un développement moteur harmonieux est ainsi favorisé par le fait de ne pas l'asseoir avant qu'il puisse s'asseoir par lui-même, de ne pas le faire marcher en le tenant avant qu'il arrive à garder son équilibre propre. De ce fait, le jeu spontané n'est qu'un des aspects de cette activité autonome du petit enfant :

Développer le goût de l'activité autonome est considéré comme essentiel pour l'éducation de tous les enfants. C'est à travers elle qu'ils peuvent accumuler les expériences qui favorisent un harmonieux développement moteur et posent les bases d'un bon développement intellectuel grâce à une expérimentation des situations. C'est à travers elle également que se développent des attitudes d'hommes adultes, créatifs et responsables. Elle est, de plus, source de satisfaction. [...] Dans cette liberté, l'adulte n'intervient pas de façon directe. [...] la stimulation à l'activité existe mais elle passe par des chemins rarement utilisés spontanément par les adultes : non interférence active mais richesse d'un environnement approprié et protégé, respect du rythme comme base de maîtrise et de sécurité, intérêt de l'adulte exprimé discrètement mais très réellement, à distance. (David & Appell, 1973, pp. 25-26)

Les experts stipulent l'importance du jeu pour les petits enfants et ce postulat est également repris par de nombreux projets pédagogiques et des discours de professionnelles. L'importance du jeu spontané est par exemple également soulignée par le classeur qualité élaboré par la Ville de Genève :

L'enfant qui a l'occasion de jouer spontanément, la majeure partie de son temps, développe sa confiance et son estime de soi. A l'inverse, celui à qui on propose – suggère – sans cesse des activités risque de perdre sa créativité et de devenir plus passif dans sa relation aux autres et à son environnement. Comme on ne peut obliger un enfant à dormir, on ne peut le contraindre à jouer. Le jeu est avant tout un plaisir. En jouant, l'enfant développe sa motricité, son intelligence, son langage, sa créativité, son mode de relation aux autres et s'approprie les normes et règles de sa culture. Le jeu lui permet donc d'appréhender le monde qui l'entoure et d'éprouver un sentiment de maîtrise et de compréhension des situations. A travers lui, l'enfant se découvre et traduit symboliquement les expériences et les événements de son quotidien. (DPE, 2002, p. 24)

Experts et professionnelles de la petite enfance soulignent l'importance du jeu, mais ne parlent que très peu d'une difficulté à lui donner sa place. Et pourtant, de nombreux obstacles se présentent au jeu dans une pratique réelle :

Jeu libre, libre jeu, n'est-ce pas là un pléonasme ? Le jeu est libre par définition. Personne ne peut forcer un enfant à jouer et ne peut guère l'en empêcher et pourtant les professionnels ont voulu ajouter libre au jeu pour désigner le jeu spontané qui se déroule sans intervention de l'adulte. Le professionnel, sans le rendre impossible, peut limiter considérablement le jeu de l'enfant par un environnement défavorable ou par le choix d'activités pensées, préparées, organisées et animées par l'adulte. Solution qui trouve peut-être sa justification

dans certaines situations mais qui n'est pas concevable avec le choix d'un projet éducatif valorisant l'autonomie, la socialisation, les particularités individuelles : jouer, expérimenter, créer s'inscrit tout naturellement dans cette lignée. [...] Ce choix, bien que simple en apparence – laissons les enfants jouer ! – s'avère complexe à mettre en pratique. Ceci bien que le jeu libre soit reconnu comme une valeur essentielle pour tous et soit déjà implanté dans la culture de la crèche. (Jacquet *et al.*, 2003, p. 126)

Les contraintes d'une vie de groupe, le temps que prennent les moments de vie comme les soins, les repas, la sieste, les moments d'attente avant et après ces moments-là, restreignent le temps consacré au jeu. Surtout, il n'est pas aussi aisé qu'il le semble pour un adulte d'éprouver satisfaction et plaisir à voir des enfants jouer. Accepter leur jeu, même s'il ne correspond pas à nos attentes, même s'il nous dérange, demande parfois un véritable travail à l'adulte présent :

*Observation n° 15 :*

*Dans un groupe d'enfants âgés de 3 à 4 ans, la plupart arrivent vers 9h00. Il leur reste ainsi une demi-heure pour jouer, avant que commence la réunion, suivie des activités, du repas et de la sieste. Une demi-heure de jeu libre ..., mais il faut demander pour aller dans le coin poupées, limité à quatre enfants, dans le coin du château fort, limité à quatre enfants également, rester avec les dinosaures sur un tapis, ne pas déplacer les puzzles, demander avant de changer d'emplacement. De plus, les dinosaures ne doivent pas se cacher sous le tapis, mais il faut leur construire une maison en legos.*

*A un moment, trois garçons jouent avec les dinosaures sur un tapis. L'éducatrice les a aidés à construire une cachette en legos. Elle s'est ensuite assise à côté des enfants et discute avec sa collègue, assise de l'autre côté du tapis. Un des garçons casse la maison en legos avec son dinosaure. Il faut de larges mouvements d'attaque et des bruitages de dinosaure féroce. Alertée par le bruit, l'éducatrice interrompt sa discussion et dit aux enfants, sans les regarder : « Ça, ce n'est pas jouer, ce que vous faites ! »*

Le jeu libre peut provoquer désordre, bruit et conflits. Par le jeu, les enfants expriment ce qui les préoccupe, ce qui les intéresse, ce qui les interroge, et leur monde n'est pas fait que d'harmonie et de plaisir. L'adulte cherche alors à y mettre des limites, limites d'espace, de mouvement, de bruit et de genre de jeux. Les jeux de combats de dinosaures ne sont ainsi pas ceux que les éducatrices préfèrent ...

Fréquemment, c'est l'adulte qui décide ce qu'est jouer ou ne pas jouer. Le jeu est considéré comme une activité autonome de l'enfant mais aussi comme une construction sociale, inscrite dans des normes culturelles, institutionnelles. La tension qui en résulte est rarement prise en compte, ce qui amène parfois les adultes à osciller entre un laisser faire teinté d'indifférence et des interventions intempestives.

Accepter, de laisser sa place à l'enfant dans cette construction, de respecter son activité autonome, ne va pas de soi.

## Les enfants en crèche... tous malheureux ?

A partir des finalités éducatives énoncées et à la lecture des observations ci-dessus, on pourrait croire que les enfants sont malheureux en crèche. Voir la vie en crèche à partir de l'écart entre idéal et réalité, entre discours et pratiques, est une vision d'adulte. Certes, dans les années 1950 encore, des enfants pouvaient présenter des carences par le seul fait de vivre dans une collectivité peu adaptée à leurs besoins. Aujourd'hui, la situation a considérablement changé. Il se peut cependant que le plus important ne soit pas l'attention donnée à la relation que l'adulte instaure, ni à la place que l'adulte laisse à l'enfant comme personne autonome, mais à un aspect de la sécurité affective du petit enfant qui a été très peu conceptualisé.

Les discours quotidiens des parents, des enfants et des éducatrices évoquent un autre élément important de la vie en crèche : pour de nombreux parents, le fait que leur enfant puisse jouer avec d'autres enfants est le premier avantage de la crèche qu'ils évoquent. Les enfants voudraient parfois même venir le dimanche à la crèche pour jouer avec leurs copains ... Quant aux éducatrices, elles savent bien qu'un enfant va bien quand il veut aller jouer avec les autres enfants.

Dans les années 1950, dans une approche hygiéniste, les enfants étaient séparés les uns des autres. Cette séparation physique a permis la lutte contre les maladies infectieuses, mais a renforcé l'importance de l'adulte. A côté de la relation affective avec la mère, avec les parents, un enfant a besoin de pouvoir construire des relations avec ses pairs. Cet apprentissage d'une grande importance pour lui peut commencer très tôt, même si pendant les premiers mois de vie d'un bébé l'adulte garde encore une importance primordiale. Cependant, dès l'âge de neuf, dix mois, les autres enfants apportent déjà des relations essentielles :

*Observation n° 16 :*

*Dans un groupe de bébés âgés de 3 à 18 mois, c'est le lever de sieste. A l'arrivée de l'aide, à 14h00, les enfants sont déjà réveillés et l'attendent. Les trois plus grands, Emile, Matthias et Jonas sont assis dans leurs lits et rigolent. L'aide les sort de leur lit et les met par terre en leur expliquant qu'elle va changer les couches à deux autres enfants, plus petits. Emile, 11 mois, se déplace à quatre pattes, regarde Matthias, 11 mois, lui sourit, rigole et continue à avancer. Matthias commence à aller à quatre pattes en suivant Emile. Emile tourne la tête et le regarde. Il regarde l'aide qui lui sourit. Les deux enfants se regardent et rigolent. Emile recommence à aller à quatre pattes, plus vite. Matthias le suit et accélère également. Jonas, 9 mois, regarde Emile et Matthias et se met à les suivre à quatre pattes. Emile tourne la tête, voit Matthias et Jonas qui le suivent et rit. Il regarde l'aide et rit quand il croise son regard. Matthias et Jonas rient également. Emile continue à avancer, encore plus vite. Il se retourne, regarde Matthias qui lui sourit. Alors Matthias se tourne*

*complètement, et avance dans la direction opposée. Il tourne la tête et regarde Emile. Emile lui sourit, se retourne et commence à suivre Matthias. Matthias regarde Emile, rit, et se met à avancer rapidement à quatre pattes. Jonas a regardé le changement de sens, et après un petit moment d'hésitation, il rigole et suit Matthias et Emile. Emile s'approche de Matthias et juste avant de l'atteindre, Matthias se retourne. Il regarde Emile. Emile rigole et se retourne également. Emile avance de nouveau à quatre pattes, dans la direction opposée, suivi par Matthias. Jonas reste toujours derrière, mais suit les deux autres enfants. Les trois enfants jouent ainsi à se suivre, à changer de sens, tout en rigolant, encore à quatre, cinq reprises. Le jeu a duré une bonne quinzaine de minutes, en tout. Pendant tout ce moment, l'aide a changé les couches d'autres enfants, tout en observant le jeu des trois garçons et en leur souriant quand ils cherchaient son regard, mais sans intervenir directement.*

Cette situation de jeu est exceptionnelle et elle peut seulement avoir lieu grâce à de nombreux paramètres : ces enfants se connaissent depuis qu'ils ont trois mois, ils passent cinq jours par semaine ensemble, ils se sont bien réveillés et sont tous les trois de bonne humeur. Ils ont besoin de la présence bienveillante de l'adulte, mais pas de son intervention.

Dans de telles conditions, même des enfants âgés de moins d'une année peuvent s'appuyer mutuellement sur la présence de leurs pairs, s'investir dans des relations avec eux. Les relations entre les enfants ont certes été étudiées dans des démarches éthologiques, par exemple en analogie avec des bébés singes pour lesquels, à côté des relations affectives avec la mère, il existe un « système d'affection entre pairs ou compagnons d'âge, qui pourrait être très justement appelé le système d'affection entre camarades de jeu. A notre avis, ce dernier est le plus important en raison de son influence sur le développement de comportements socio-sexuels normaux » (Harlow, 1979, p. 60). De telles études n'ont cependant pas trouvé d'entrée dans les projets pédagogiques et dans les finalités concernant la sécurité affective des petits enfants, qui sont et restent toujours centrés sur la relation à l'adulte.

Grâce aux relations nouées avec les pairs, les enfants peuvent trouver d'autres ressources leur assurant la sécurité affective nécessaire à leur développement. C'est bien là aussi que réside la différence entre une relation mère-enfant et la situation d'un enfant en crèche, où l'enfant se trouve en présence d'autres enfants, dans une relation entre pairs qui est soutenue par les éducatrices travaillant en crèche :

Pour pouvoir comprendre ce qui se passe, il faut pouvoir se glisser dans l'esprit des autres, il faut faire un acte d'intersubjectivité. En fait, ce que font les enfants à la crèche, à l'école, à la maison, avec les pairs, c'est qu'ils passent une grande partie de leur temps à apprendre et à perfectionner toutes les variations de l'intersubjectivité : il faut qu'ils apprennent à tricher, à mentir, à se moquer, à faire toutes les choses qu'on apprend pendant la récréation et ailleurs, mais pas dans la classe ; ce qui est assez important à réaliser parce que c'est là que l'on va

apprendre vraiment comment fonctionne l'être humain dans les choses qui sont affectivement importantes pour la vie. (Stern, 2005, p. 254)

Les recherches menées au sujet de l'importance de la relation entre une mère et son enfant ont conduit à penser qu'il s'agit de reproduire une relation de cette qualité-là en crèche. Tâche impossible et probablement pas du tout nécessaire, comme le démontre une étude récente autour des rapports entre les liens d'attachement d'un enfant et des adultes qui s'en occupent et de ses jeux avec les pairs : « Les enfants insécurisés à leur mère compensent leur manque d'attachement auprès de leurs amis et non pas auprès de l'adulte de leur mode d'accueil » (Macé & Florin, 2005, p. 280).

« Ce n'est plus l'image d'un enfant passif qui prédomine, mais celle d'un individu autonome capable d'établir, dans le jeu et les interactions sociales, des relations précoces, non seulement avec la mère mais aussi avec les autres adultes et surtout avec ses pairs » (Ghedini, 1992, p. 94).

En ce qui concerne le jeu, le concept d'un jeu « libre » peut mettre les éducatrices mal à l'aise. Leurs interventions seraient intrusives, leur présence pourrait être étouffante ? Le jeu est lié à la culture d'une société et se construit en interaction. Il fait partie de ces aspects d'une culture qui sont tellement ancrés dans les façons de faire de ses membres qu'ils finissent par être considérés comme naturels. Le jeu serait ainsi « spontané », « libre », et l'action de l'adulte n'est plus pensée. Respecter l'activité autonome demande ainsi plus de considérer l'enfant comme partenaire de jeu, actif et autonome, que de se retirer du jeu pour ne pas l'entraver.

L'enfant est un être social au départ et le jeu se construit en interaction avec le monde environnant et les personnes qui l'entourent. Le jeu est un langage ancré dans le social et la culture d'un groupe donné, il n'est pas de l'ordre de la nature. « Le jeu tel qu'il est présent dans le préscolaire ne serait pas le degré zéro de l'intervention adulte, une marque de spontanéité, un recours aux enseignements de la psychologie génétique, mais le résultat d'une production sociale de pratiques et de significations qu'il convient d'analyser » (Brougère, 2005, p. 117).

L'activité autonome de l'enfant, son jeu, s'infiltré dans tous les interstices, en réponse à son environnement. Dans l'activité la plus structurée par l'adulte, dans le déroulement de la journée le mieux organisé, il y a des failles, des temps d'attente, des flottements, et les enfants, partout et toujours, s'y engagent pour jouer, pour créer une relation avec leurs pairs, partager un sourire, un rire, un petit jeu clandestin. L'enfant joue quand l'occasion lui en est donnée, mais également quand ses jeux ne sont pas permis :

Il lui arrive de les poursuivre en cachette, comme s'ils risquaient de dénoncer les substitutions de personne dont ils sont en imagination l'instrument. Sans doute leur caractère plus ou moins clandestin n'est souvent qu'un moyen de défense

contre la censure ou la condescendance des adultes, qui limiteraient leur libre fantaisie ou le crédit que l'enfant veut pouvoir leur accorder. Son monde à lui doit être mis à l'abri de curiosités ou d'interventions intempestives. (Wallon, 1968, p. 71)

Il reste que le jeu, comme tout ce qui est de l'ordre du symbolique, se construit dans une interaction. Ce n'est pas forcément l'adulte qui doit jouer avec l'enfant, plusieurs enfants peuvent interagir entre eux, mais le jeu, comme le langage, se construit avec d'autres : « Le sens de toute chose est effectivement quelque chose qui résulte d'un échange avec le reste du monde [...]. L'enfant habite en effet dans une sorte de matrice intersubjective, ce qui veut dire qu'autour de lui il y a les désirs, les intentions, les affects, les pensées, les actions d'autrui qui alimentent son développement » (Stern, 2005, p. 251).

Les enfants ont – dans une certaine mesure – les ressources nécessaires pour « faire avec » une certaine violence qui peut être cachée dans l'acte éducatif. Le bien-être des enfants ne dépend pas uniquement de la relation que l'adulte peut instaurer avec eux, mais de nombreux autres paramètres. De plus, la relation entre un adulte et l'enfant dont il s'occupe n'a pas à être parfaite, mais juste « suffisamment bonne ». Mais la question reste posée : d'où vient l'écart considérable entre pratiques et discours. Pourquoi les adultes adoptent-ils parfois ces comportements imprégnés d'une « douce violence » (Schuhl, 2003), d'irrespect et d'ignorance des besoins des enfants dont ils s'occupent, et ceci au contraire de leurs intentions ?

## **LA CHARGE PSYCHIQUE DU METIER D'EDUCATRICE DE LA PETITE ENFANCE**

### **Prescription d'un idéal**

Les petits enfants sont mignons et la plupart des jeunes femmes choisissent le métier d'éducatrice du jeune enfant parce qu'elles aiment les enfants. Et pourtant, beaucoup ne restent pas longtemps dans ce métier, qui peut aussi se décrire comme suit :

Il ne s'agit pas d'en donner une description objective mais d'en saisir le drame vécu. Sous le regard d'autres femmes, les auxiliaires puéricultrices s'occupent de bébés qui ne sont pas les leurs, qui ne sont jamais les mêmes et qui ne grandissent jamais. Surtout, elles 'en prennent pour trente ans' puisqu'il n'existe aucune promotion dans la carrière. Or, ce travail offre-t-il suffisamment l'occasion d'un accomplissement pour 'durer' aussi longtemps ?

Dans l'organisation du travail, la réponse aux besoins physiologiques des enfants occupe une place écrasante. Repas à heures fixes, nourriture standardisée, changes collectifs, siestes, surveillance constante des petits qui tombent, se poussent, se mordent, etc. Le corps féminin est fortement engagé dans cette activité. Les enfants s'agrippent, s'accrochent, s'attachent au sens éthologique du terme, au corps de ces femmes, mais dans une situation où la séduction, au sens de Laplanche, le frayage du corps de l'enfant par le fantasme maternel, ne peut pas se jouer de la même façon qu'avec ses propres enfants. (Molinier, 2003, p. 213)

Certes, dans le quotidien d'une éducatrice, les enfants ne sont pas aussi indistincts et des interactions riches apportent de multiples satisfactions. Et pourtant ... certains vendredis après-midi, quand l'orage menace, ou quand une collègue malade n'a pas été remplacée, ou alors les jours où rien ne va, ce sentiment d'être tiraillée, d'être accaparée par les enfants peut survenir.

L'accueil de petits enfants en collectivité introduit la pression du temps dans la relation. Les jeunes enfants arrivent difficilement à attendre, un bébé qui

a faim veut manger tout de suite, et quand un enfant s'est fait mal il ne pourra pas attendre d'être consolé. Comment faire alors quand plusieurs enfants attendent l'intervention de l'éducatrice en même temps ? Les moments collectifs amènent fréquemment un sentiment d'urgence, d'autant que les pleurs et le désarroi d'un enfant peut se propager vite à d'autres. Cette pression du temps est ainsi analogue à d'autres métiers de service :

Le travail de service semble ainsi fortement pressé par le temps, si ce n'est bousculé. Pourtant, face à un client attablé comme au chevet d'une personne âgée dépendante et souffrante, le bon service n'est certainement pas celui qui serait exécuté précipitamment ou confusément. Au contraire : face au destinataire du service, qu'il soit alité ou attablé, le 'bon service' est celui qui se fait dans le calme et la maîtrise, celui qui ne laisse pas entrevoir la pression temporelle et parfois la confusion qui se jouent 'derrière' le sourire, le mot attentionné ou le geste approprié. Ainsi, le travail de service serait traversé par deux temporalités : celle de la production, pressante et conflictuelle d'une part, et celle de la relation qui doit apparaître comme celle de la *disponibilité*, de la *maîtrise* et de l'attention. (Dujarier, 2006, p. 33)

Ce dilemme entre efficacité et qualité relationnelle est évacué par l'institution et laissé à la charge des éducatrices. Comment faire dans une situation singulière ? Ne tenir compte que de l'efficacité, ou que de la qualité relationnelle, et de cette manière ne jamais être à la hauteur de ce qui serait nécessaire, ou alors chercher à tenir compte des deux aspects, avec le risque de s'essouffler dans la poursuite d'un idéal irréalisable ?

Il est impensable de pouvoir atteindre l'idéal fixé par les projets pédagogiques, les discours, les attentes propres à chaque éducatrice. Il peut cependant être bénéfique de se donner un idéal, forcément inaccessible mais qui guide l'action ; le risque réside plus dans le fait de se leurrer et de le croire atteignable :

L'idéal devient un projet à atteindre et non plus un modèle inatteignable. Dans le prolongement des travaux de E. Enriquez (1997), nous pourrions dire que l'idéal prescrit est un idéal 'leurrant', dans ce sens qu'il induit chez l'individu un imaginaire de toute-puissance, une instrumentalisation de soi et de l'autre dans la quête purement fonctionnelle d'un idéal d'excellence. En devenant exigible, l'idéal cesse d'être un horizon, un modèle inaccessible. (Dujarier, 2006, p. 183)

Assurer, tous les jours et pour chaque enfant, la sécurité affective nécessaire lui permettant de s'engager dans une relation à autrui, dans le respect de son vécu, de son histoire, de sa personnalité, dans une situation de prise en charge collective, tout en étant insérée dans une équipe, la tâche d'une éducatrice est exigeante ! Les projets pédagogiques cherchent à soutenir l'action éducative dans une visée idéale et ne tiennent ainsi que très peu compte des contraintes de la réalité :

Dès qu'un décalage entre fins et moyens est constaté - ce qui est le cas quotidiennement -, la tendance consiste à dénoncer le manque de moyens. Celui qui oserait dire que les fins sont trop ambitieuses passe pour un marginal, un désespéré, un fou, un raté. (Dujarier, 2006, p. 176)

Cette impossibilité d'atteindre les prescriptions d'un idéal est source de souffrance. La reconnaissance sociale du métier d'éducatrice du jeune enfant relève, comme celle d'autres métiers du social, d'éléments à caractère paradoxal :

Le premier élément consiste à relever l'existence d'un lieu commun partagé au sein de la modernité que l'éducation appartient à la catégorie des missions nobles. Sa noblesse réside dans la finalité, que lui assignent nos sociétés sécularisées, de faire accéder des êtres humains à leur humanité, une humanité devenue souveraine et définie par les capacités d'autonomie, de raison et de création. La pratique éducative, définie par les buts à atteindre, consiste donc à promouvoir les capacités les plus hautes de la condition humaine. En confiant aux éducateurs cette mission d'humanisation, les sociétés modernes les ont promus dans un statut de professionnel, qui n'est plus celui de domestique que connaissaient jadis les pédagogues laïques. Le deuxième élément du constat prend en quelque sorte le contre-pied du premier. Les tâches quotidiennes de l'éducateur sont des tâches domestiques. La pratique éducative, perçue sous l'angle des tâches à effectuer, revient en effet à organiser et gérer la vie ordinaire d'un ménage. Ainsi la profession d'éducation est d'un côté grandement valorisée quand elle est abordée du côté de sa mission d'humanisation ; elle souffre en revanche d'un défaut de reconnaissance sociale quand elle est examinée du côté de sa pratique, laquelle se traduit [...] dans la réalisation quotidienne de tâches répétitives et domestiques. (Coquoz & Knüsel, 2004, pp. 157-158)

L'idéal prescrit est ainsi impossible à atteindre, et parfois insuffisamment reconnu. S'occuper de petits enfants, c'est jouer avec eux, changer des couches, donner à manger. Tâches simples et répétitives, ce qui rend difficile le fait de dire l'essence du travail et sa complexité. Il s'ajoute ainsi à la souffrance de ne pas pouvoir atteindre l'idéal poursuivi une difficulté à nommer cet idéal, et, partant de là, une difficulté à parler tant de l'insuffisance de sa pratique que de la souffrance vécue, issue d'un sentiment d'insuffisance indépassable de son action.

Cette insuffisance de son action est d'autant plus difficile à supporter face à des enfants tout petits, qui, dans leur innocence démunie, relie un travail en apparence répétitif et simple à des questionnements d'ordre métaphysique sur la condition humaine et la perfectibilité de l'humanité. L'écart entre finalités et pratiques fait partie de toute activité humaine. En ce qui concerne le travail avec les petits enfants, cet écart peut revêtir une signification plus profonde, une possible mise en danger de l'enfance par le mal, incarné par l'adulte, soi-même compris.

Les trois finalités abordées dans ce texte sont ainsi toutes les trois de l'ordre d'un idéal. Elles dessinent une représentation du petit enfant comme un être sûr de lui sur le plan affectif, autonome, et qui, tout en étant bébé, est néanmoins déjà une personne. Les projets pédagogiques prescrivent des idéaux à atteindre, et non un travail possible à réaliser.

Assurer la sécurité affective d'un enfant tout jeune, séparé de sa mère, de son père, de sa famille, à un âge où il n'a pas encore pu se construire un sentiment de sécurité intériorisé, est l'aboutissement d'un processus à long terme, et de l'ordre d'une finalité idéale. Est-il en effet possible, même pour un adulte, d'atteindre la perfection absolue d'une sécurité affective stable et durable ? Pour un jeune enfant, il s'agit d'offrir les conditions les mieux pensées pour atteindre la plus grande sécurité affective possible, alors qu'il se trouve dans un contexte qui l'ébranle.

La valeur de l'autonomie est du même ordre. Un bébé n'est justement pas autonome mais se trouve dans une situation de dépendance extrême. Plus il est jeune, moins il pourra être autonome. L'autonomie d'un tout-petit ne peut être que restreinte par les limites inhérentes à ses capacités, à son stade de développement. Le jeu autonome l'est finalement très peu : les adultes décident de l'espace, du temps, du matériel à disposition, des limites à ne pas dépasser. Comme « autonomie » signifie pouvoir se donner ses propres lois, les jeunes enfants ne peuvent que développer une autonomie restreinte, et toujours dans un cadre donné par les adultes. La dépendance du jeune enfant aboutira au terme d'un long processus à une autonomie possible. L'autonomie évoquée pour les enfants d'âge préscolaire ne peut alors qu'être tout à fait relative et relève d'un idéal à atteindre, et non d'une prescription possible à réaliser.

En ce qui concerne la troisième des finalités évoquées, le respect de l'enfant en tant que personne, il est certes possible de considérer « que l'enfant, même s'il n'est pas achevé, est déjà un être humain à part entière » (Meirieu, 2002, p. 12), mais il reste que l'inachèvement de l'enfant est tout à fait réel. Il lui manque encore souvent la capacité de penser ou d'exprimer ce qu'il ressent, ce qu'il cherche à atteindre, la place qu'il revendique. C'est bien l'adulte qui doit interpréter pour lui, à partir de ce qu'il peut comprendre de lui. Cette nécessité d'interpréter pour l'enfant implique que, parfois, l'adulte se trompe, interprète autrement, ignore des signes émis par l'enfant qui se trouve en face de lui. Respecter l'enfant en tant que personne demande à l'adulte de se mettre à sa place dans une attitude d'empathie, et en même temps de rester à la sienne pour ne pas envahir l'enfant de ses émotions propres. Respecter un enfant en tant que personne ne peut ainsi que relever d'un idéal, toujours imparfaitement réalisé.

Les finalités évoquées dans de nombreux projets pédagogiques cachent ainsi les contraintes réelles que rencontre toute personne qui s'occupe de jeunes

enfants dans le cadre d'un accueil collectif. Les enfants se sentent « insécures » suite à leur séparation des personnes qui leur permettent de se sentir en sécurité sur le plan affectif, ils sont dépendants et n'ont pas encore pu construire leur identité personnelle propre. Le travail d'une éducatrice du jeune enfant consiste ainsi, à partir de cette situation initiale et des contraintes du réel, à offrir un environnement qui permette à l'enfant de se développer, dans le cadre d'un processus à long terme, vers les finalités évoquées sans pouvoir les atteindre.

En faisant comme si cette prescription d'un idéal était possible à mettre en pratique, les éducatrices participent à un déni social partagé avec les parents. Voir les crèches comme un endroit un peu magique, enchanteur, où les enfants s'épanouissent aux contacts de leurs petits copains, en faisant des activités d'éveil, accompagnés par des professionnelles compétentes et souriantes, en bref, comme un endroit offrant un espace de socialisation et d'autonomie, permet d'oublier les difficultés et les contraintes du réel, les souffrances inhérentes à l'humanité, notamment, en ce qui concerne les jeunes enfants, la dépendance et la séparation.

Comme les finalités poursuivies sont de l'ordre d'un idéal, elles sont fondamentalement inatteignables. Cependant, il est également difficile de définir des objectifs concrets à atteindre et possibles à évaluer. Le travail d'une éducatrice du jeune enfant ne laisse pas de traces, de résultats tangibles de son action, rien de ce qu'on pourrait appeler une œuvre. Si un enfant se développe bien, il est difficile de trouver une relation de cause à effet entre l'action professionnelle et le résultat qui s'inscrit forcément à plus long terme dans un réseau de causes multiples. Ce qui reste à l'éducatrice pour bien faire son travail est alors de le faire à la façon d'une virtuose :

On y trouve l'engagement du corps dans une activité sans œuvre, une temporalité de l'instant, la recherche d'un débordement de la norme pour réaliser le dépassement de soi, la nécessaire dramatisation de l'acte, sa soumission au verdict d'autrui, les prouesses sans cesse renouvelées en quête d'une reconnaissance sans cesse sollicitée, la brutalité d'un jugement qui porte sur la totalité d'un sujet-en-acte, dans l'instant et irrémédiablement. Cruelle condition que celle de l'interprète et rude entreprise que de devoir exister sur ce mode. [...] Position du pélican en quelque sorte, qui doit offrir son corps en pâture faute de pouvoir interposer entre lui et les autres l'œuvre-objet qui parlerait pour lui. (Jobert, 2005, p. 88)

Cette quête d'une reconnaissance de son travail, travail qui a comme prescription un idéal à réaliser, provoque de la souffrance.

Une telle prescription d'un idéal se retrouve dans d'autres métiers du champ social, comme par exemple en gériatrie. Eriger en finalité des soins le fait de vouloir éviter aux personnes âgées la dépendance, la dégradation corporelle et mentale, la solitude, la souffrance psychique des familles « met le personnel de ces institutions dans l'impossibilité d'atteindre cette 'prescription

de toute puissance' » (Dujarier, 2002, p. 119). « Ne jamais être à la hauteur » de l'idéal fixé par autrui et par soi est ainsi douloureux, considérant que « l'homme poursuit, à travers l'activité de travail, une quête identitaire jamais achevée » (Jobert, 2002, p. 253).

Il est difficile de supporter cette insuffisance de l'action, cette impossibilité d'atteindre jamais l'idéal visé, et pourtant cette acceptation fait probablement partie d'une attitude véritablement professionnelle : « La bienveillance pure n'existe pas – elle ne pourrait d'ailleurs être que totalitaire – et toute éducation génère des moments de crise, de conflits, de souffrance » (Caffari, 2003, p. 56).

Eduquer demande ainsi une attitude d'humilité et de renoncement à toute velléité d'une toute-puissance vouée à l'échec et potentiellement dangereuse pour les enfants accueillis. Cette humilité doit cependant ne pas s'apparenter à de la résignation. Pour rester vivante, l'éducation doit porter en elle l'espoir d'un devenir et non une renonciation.

L'acceptation du fait d'exercer un métier proprement impossible exige ainsi un continu travail de distanciation. Cependant il reste que le travail avec les enfants d'âge préscolaire, dans une situation de groupe, se caractérise surtout par sa charge émotionnelle importante. Les éducatrices doivent faire face aux émotions des enfants, de leurs parents, des collègues, ainsi qu'aux leurs, dans une situation de vie collective.

## **Les émotions éprouvées par les enfants**

Les crèches constituent souvent le premier lieu qui amène une séparation du petit enfant d'avec sa mère. Selon le vécu antérieur de l'enfant, de sa mère, des parents en général, ainsi que selon le moment dans lequel elle intervient, cette séparation peut se passer plus au moins facilement. Elle amène en tous les cas un réajustement des relations de l'enfant avec son entourage. Les crèches prennent en charge le processus social de séparation, et les éducatrices sont les opératrices qui l'effectuent. Dans certaines situations, il peut arriver que l'éducatrice doive « arracher » l'enfant à sa mère. Les angoisses de séparation éprouvées par les enfants demandent un travail important à l'institution dans son ensemble, comme le relève D. Houzel dans la préface de l'ouvrage que D. Mellier consacre à « *L'inconscient à la crèche* » :

L'auteur propose la notion de travail de la relation privilégiée pour décrire la capacité ou l'incapacité d'une équipe de crèche à réfléchir sur ce qui signifie dans son économie globale le fait qu'un de ses membres établisse une relation privilégiée avec un enfant. De ce travail dépendent, pour une large part, les capacités contenantes de l'équipe, prise dans une tension entre l'importance de gérer un groupe d'enfants en tant que professionnel, sans dénier l'existence des

parents, et celle de répondre aux demandes individuelles de chaque enfant qui a besoin d'une réponse effective à sa quête d'attention et de tendresse, sans dénier les sentiments et les fantasmes que cela provoque chez le personnel concerné. L'intensité, voire la violence des fantasmes engendrés par cette tension, peut confronter l'équipe à des extrêmes, dans l'amour comme dans la haine, qu'il lui faut savoir gérer. (Houzel, 2000, p. 24)

Une meilleure organisation des crèches et une adaptation plus grande aux besoins de chaque enfant ont profondément changé la prise en charge des petits enfants, depuis les travaux de Spitz concernant « l'hospitalisme ». Ces changements n'ont cependant pas fait disparaître les difficultés des enfants, ils proposent juste des réponses plus adéquates afin de permettre aux enfants de les surmonter. La souffrance reste présente, même si elle est plus temporaire, même si elle s'installe moins.

L'âge de l'enfant, son histoire et son insertion dans sa famille influencent la facilité ou la difficulté à s'adapter à une vie collective en crèche. Les enfants les plus jeunes, surtout, ont des anxiétés diffuses. Le processus d'attachement à leur mère est en train de se constituer. Les enfants n'ont pas encore toujours la capacité à éprouver clairement leur désarroi et à le manifester (Mellier, 2002).

Les éducatrices doivent ainsi faire face aux angoisses des enfants, à leur souffrance. Vouloir soulager cette souffrance peut en créer encore plus, si l'élan affectif n'est pas contenu :

Nous créons sa dépendance, mais parfois ne l'assumons pas : 'Il a besoin de moi, et j'aime cela, car je me sens vivre pour quelque chose. Mais si sa dépendance devient trop lourde, s'il s'accroche, s'il veut encore, s'il multiplie ses exigences, alors je proteste, car je ne l'assume que dans la mesure où elle reste dans les limites que j'ai moi-même tracées. Si je m'aperçois qu'elle m'entrave, je m'enfuis, je romps. J'invoque moult rationalisations : il m'accapare, d'autres ont besoin de moi ; il dépasse les bornes (des bornes qu'on avait précisément tuées).' Alors on se dessaisit en le remettant en d'autres mains, on passe le témoin à un relais préposé à son sauvetage. (Cifali, 1994, p. 67)

Les difficultés qu'un enfant peut vivre ne sont pas seulement liées à la séparation d'avec ses parents. Elles sont liées en partie à son état d'enfant, à ses difficultés à faire face aux frustrations et à maîtriser ses mouvements d'agressivité. Pour un bébé, il est difficile d'attendre quand il a faim, il pleure quand il est fatigué, puis il ne veut pas partager son jouet avec un autre enfant, il veut avoir tout, tout de suite et rien que pour lui. Pour beaucoup d'enfants plus grands, qui sont auparavant restés avec leur mère, dans leur famille, surtout entourés d'adultes, la présence de nombreux autres enfants signifie des expériences toutes nouvelles : un enfant vient et leur arrache leur petite voiture, marche dans leur construction en legos, court tellement vite qu'il les renverse presque. Les autres enfants sont pour eux imprévisibles et parfois menaçants. Les enfants doivent ainsi apprendre à « faire avec », apprendre à s'insérer dans

un groupe d'enfants, et des mouvements de replis ou d'agressivité sont des réponses fréquentes :

Notons tout d'abord que l'agressivité de l'enfant a un fort impact sur l'adulte, suscite une réaction profonde. L'agression est souvent assimilée au mal, elle porte atteinte à la vision de l'enfance innocente et heureuse. Elle entraîne une réaction d'empathie envers la victime et peut réveiller notre angoisse à l'idée d'être nous-mêmes agressés.

Les manifestations agressives sont fréquentes chez le petit enfant. Une des raisons en est l'absence ou la faiblesse de la capacité à verbaliser et à élaborer des moyens de négocier et de convaincre. En outre, on reconnaît généralement l'existence d'un lien entre agressivité et frustration. Or le petit enfant est un grand frustré ! Il vit journallement le fait d'être trop petit, de ne pas arriver tout seul, de devoir se soumettre à plus grand que lui. (Caffari, 2004, p. 17)

Progressivement, le petit enfant cherche ainsi de plus en plus à s'opposer. Il apprend à dire non, ne veut plus toujours faire ce que l'adulte lui demande, cherche à s'affirmer et à exprimer ses besoins propres. Cet élan de construction de sa personnalité propre peut être ressenti assez couramment par l'adulte comme une mise en question de son autorité.

L'enfant est ainsi sujet à des angoisses, des frustrations, des moments de colère ou de tristesse, à une volonté de s'affirmer de façon constante. En plus de la fréquence de ses mouvements émotifs, l'enfant d'âge préscolaire n'a encore que peu de moyens de médiation entre lui, son émotion et l'autre.

Le langage en est encore à ses débuts, et même si un enfant de 4 ans arrive à raconter ce qu'il a fait le dimanche avec ses parents, dès qu'il se sent submergé par ses émotions, il lui manque les mots pour dire qu'il a peur, qu'il se sent seul, qu'il est fâché. Dans une relation souvent sans l'intermédiaire du langage, les émotions sont exprimées directement dans un corps à corps.

L'enfant, surtout le bébé, n'a pas encore les moyens d'exprimer ses émotions, et même parfois de savoir qu'il souffre. Avant d'éprouver de véritables angoisses de séparation, le bébé serait plutôt confronté à des « souffrances primitives » (Mellier, 2005, p. 60). Certaines souffrances du tout-petit peuvent ainsi être peu visibles, mais se propager en plaintes, malaises et tensions diffuses.

Pour les enfants un peu plus grands, le jeu, surtout le jeu symbolique, offre évidemment un espace transitionnel (Winnicott). Mais, dans les moments de chagrin, de colère, justement, un enfant n'arrive plus à jouer. Les émotions sont vécues à l'état brut et peuvent se propager, plus ou moins diffusément, au groupe entier et même à toute l'institution.

L'enfant peut déranger, persécuter, exténuer le professionnel ! Inavouable réalité ! D'une énergie incroyable l'enfant est un perpétuel mouvement. Qu'il soit âgé de trois mois ou plus, tout au long de la journée, il demande beaucoup d'attention. Chacun voudra tout de l'adulte, sa disponibilité, son écoute, ses

câlins. Ses exigences pourront même aller jusqu'à vouloir l'exclusivité de l'adulte. Capable de provocations, il pourra pousser le professionnel aux frontières de ses propres limites. (Schuhl, 2003, p. 46)

La difficulté reside alors pour les éducatrices à se situer face à l'enfant. Quels moyens faut-il mettre en place pour que les éducatrices « se préoccupent de lui et – avec les belles paroles de G. Appell – commencent à le porter dans leur tête et pas seulement dans leurs bras » (Falk, 1999, p. 11).

L'adage populaire dit bien qu'il faut de la patience pour s'occuper de petits enfants, mais c'est surtout une certaine résistance psychique qui est nécessaire.

## **Les émotions éprouvées par les parents**

Les observations recueillies pour ce travail s'intéressent aux relations entre enfants et éducatrices. Un autre aspect essentiel du métier d'éducatrice du jeune enfant réside dans le travail avec les parents. Vu la complexité de cette question et sa difficulté méthodologique, elle ne fait pas partie intégrante de ce travail d'analyse.

En ce qui concerne la charge psychique du métier d'éducatrice, il semble cependant important d'évoquer la force et l'intensité des émotions vécues par les parents, dont les éducatrices sont souvent témoin. Les parents vivent un passage de leur vie qui les met en résonance avec leur propre enfance, leur vécu, leurs rêves pour leurs enfants. Une période de réajustement qui peut les rendre très sensibles à leurs émotions et à celles de leurs enfants. Alors qu'ils sont encore en train de construire leur rôle de parents, la relation à leur enfant, ils doivent s'en séparer. Même dans les situations où le placement en crèche est de l'ordre d'un choix, de multiples sentiments ambivalents peuvent rendre difficile aux parents le fait de laisser leur enfant à quelqu'un d'autre.

Les angoisses de séparation des parents eux-mêmes peuvent être difficiles à contenir, et parfois, lors du premier jour de l'enfant à la crèche, ce n'est pas l'enfant qui pleure, mais sa mère. De nombreuses larmes, la porte franchie, des départs précipités pour ne pas éclater en sanglots, et une inquiétude à fleur de peau au sujet de l'enfant. Le moindre habit en désordre, la moindre égratignure devient insupportable ; devoir laisser son enfant est extrêmement angoissant.

Dès que l'enfant se sent bien à la crèche, peuvent s'ajouter à cela des sentiments de rivalité face à ces éducatrices qui passent la journée avec l'enfant alors que les parents ne le peuvent pas. Vu le manque de places en crèche, les parents se trouvent souvent dans une sorte de dépendance face aux éducatrices. Pour pouvoir travailler, ils ont besoin de cette place, et il n'y a pas d'alternatives possibles. Ils n'osent ainsi que très peu exprimer leurs rancunes,

leurs interrogations, leurs doutes face à l'éducatrice. Les sentiments de rivalité restent ainsi sous-jacents, implicites et contaminent les relations. Trouver la distance juste dans cette relation complexe est souvent une gageure pour l'éducatrice :

Toute éducatrice se doit de ne pas prendre la place des parents dans sa relation à l'enfant. Affirmer le contraire serait, à juste titre, perçu comme un manquement professionnel grave. Et cependant, bien souvent, les éducatrices sont livrées à elles-mêmes et envahies par un sentiment de culpabilité, ne sachant comment éviter d'empiéter sur cette place sacrée. Faut-il se positionner comme un simple relais dénué de sentiments, au risque de se désintéresser de l'enfant en tant que personne unique ? Doit-on noyer ses élans affectifs dans la masse du groupe en ne prenant pas la responsabilité et le risque de désigner une référente ? (Jacquet *et al.*, 2003, p. 41)

A ces difficultés liées à la relation spécifique entre parents et éducatrice, s'ajoutent parfois d'autres difficultés, liées au quotidien des familles. Situations économiques ou sociales difficiles, familles sans permis de séjour, sans ressources, parents en instance de divorce ou de séparation, deuils, maladies et accidents, problèmes d'alcool ou de drogues, nombreuses sont les situations lourdes pour les parents et qui peuvent parfois peser sur les éducatrices. Certains parents, lors de moments difficiles, demandent aux éducatrices comment être de bons parents, comment faire au mieux pour leur enfant ?

Les émotions des parents affluent ainsi dans l'espace de la crèche et s'ajoutent à celles des enfants et à celles propres aux éducatrices.

## **Les émotions éprouvées par les éducatrices**

Chaque personne travaillant avec des petits enfants a sa façon toute personnelle de faire face aux émotions, influencée par son vécu, sa formation, son expérience. Les petits enfants réveillent les expériences de la propre enfance de l'adulte, de sa relation avec ses parents, les angoisses de séparation de chacune. Tous ces émotions, ces façons de « faire face » individuelles doivent être contenues dans l'institution afin de permettre de « tenir ».

Angoisses professionnelles, certes, mais qui peut faire l'exact partage entre celles qui l'accompagnent dans sa vie et celles qu'il traîne dans son métier ? Comme pour l'écrivain, la profession expose à l'angoisse. A l'angoisse de l'autre, mais également à l'angoisse provoquée par la situation, par l'institution, par le rôle instauré, par les idéalités qui les traversent, par la maîtrise supposée, par le héros qu'il devrait être, par le savoir qu'il devrait représenter, par la croyance narcissique que le doute n'existe pas, que la toute-puissance est de ce monde et qu'il n'y a que lui qui en soit privé. (Cifali, 1994, p. 94)

Permettre à un enfant de pouvoir s'attacher demande un investissement personnel suffisant, une proximité suffisante, pour créer des liens

d'intersubjectivité. Ceci signifie prendre des risques, risques d'être touchée par l'autre, ébranlée. Certes, cet investissement personnel est censé s'inscrire dans une pratique professionnelle, consciente et contrôlée. Mais cela revient à faire un travail sur ses mouvements contre-transférentiels dans un métier où la formation n'y prépare guère. Les projets pédagogiques n'en parlent pas, les cadres institutionnels ne le prévoient que rarement dans un contexte où les professionnelles ne peuvent pas s'appuyer sur des interdits comme dans un cadre thérapeutique, tels que ne pas agir, ne pas toucher. Au contraire, le travail auprès de petits enfants exige d'engager son corps, de prendre l'enfant dans ses bras, de le soigner, lui donner à manger, répondre à ses élans de tendresse ou d'agressivité, dans un corps à corps. Et en même temps, l'éducatrice doit chercher à garder une distance professionnelle.

L'exigence de cette posture est posée dans les écrits théoriques, dans les projets pédagogiques institutionnels, mais la difficulté intrinsèque à une telle posture n'est souvent évoquée que rapidement :

Du côté de l'adulte, l'établissement de relations de qualité, avec chaque enfant dont il a la charge, suppose une maîtrise des affects. Les enfants n'ont pas à subir les aléas de la vie affective des professionnelles, chacun en convient. Cela implique toutefois une conscience de la relation et une capacité à ne pas se laisser envahir par ses émotions. L'institution peut offrir un encadrement, grâce à des lieux de paroles et d'échange. (DPE, 2004, p. 35)

Cette capacité à ne pas se laisser envahir par ses émotions, comment se construit-elle ? Une formation professionnelle peut-elle, doit-elle enseigner une maîtrise de ses affects ? Comment une telle maîtrise peut-elle être vécue dans un travail où il s'agit de s'engager dans un corps à corps avec des tout-petits ? Les questions restent ouvertes :

Enfin, le professionnalisme ne concerne pas que le 'faire'. La relation aux enfants – tout intime, unique et chargée d'émotion qu'elle soit – doit être pensée et contrôlée. Les enfants n'ont pas à subir les affects des adultes. C'est là un des aspects les plus difficiles du métier. (Jacquet *et al.*, 2003, p. 35)

Dans ce contexte de charge émotionnelle importante, l'éducatrice ne se trouve pas non plus toute seule face aux enfants, aux parents. Elle est insérée dans un collectif. Il s'agit de travailler sous le regard des autres, constamment et partout. Les relations dans toute leur intimité sont ainsi exposées aux regards d'autrui et l'éducatrice travaille toujours avec le souci de faire juste, pour elle-même et pour l'enfant, mais également au regard du collectif, de ses collègues. Vu la charge psychique existante, il n'est pas étonnant que les divergences, les mises en question de certaines façons de faire soient vécues douloureusement et intensément :

Les conflits (d'équipe) ne sont jamais évitables, d'ailleurs ils sont souvent porteurs, à terme, de progrès. [...] Une équipe doit pouvoir fonctionner dans sa

dimension professionnelle sans être (trop) perturbée par les désaccords ou les inimitiés entre ses membres. (DPE, 2002, p. 50)

Le travail d'ordre relationnel d'une éducatrice du jeune enfant met en jeu son identité professionnelle, mais également son identité personnelle. Toute question professionnelle évoquée en équipe risque d'atteindre une éducatrice dans son être, et il est dès lors difficile d'explicitier les problèmes qui sont posés, les souffrances vécues :

Le chemin qui mène à une équipe mature, constituée de personnalités capables d'adhérer à un projet et à des valeurs communes, de prendre leur place et de respecter celle des autres, de faire passer les besoins des enfants et de l'institution avant les leurs, est long et semé d'embûches. (p. 28)

### **Le sentiment de l'insuffisance indépassable de son action**

Contenir les angoisses et les émotions souvent vives des enfants accueillis, celles de leurs parents, faire face à ses propres émotions, et tout ceci dans une attitude qui reste professionnelle, suffisamment distanciée à chaque instant, avec une vision idéale du métier d'éducatrice du jeune enfant, toutes ces exigences mettent les professionnelles dans une situation souvent douloureuse.

C'est dans ce sens-là que le métier d'éducatrice, qui revêt aujourd'hui une professionnalisation certaine, et qui revendique une identité professionnelle propre, est un métier qui est fondamentalement impossible, comme Freud l'avait formulé concernant l'éducation en général.

Comme déjà évoqué, le hiatus entre l'idéal à atteindre et la réalité à laquelle elle doit faire face met l'éducatrice du jeune enfant devant le sentiment d'insuffisance indépassable de son action, et partant de là, d'elle-même en tant que personne. Savoir s'occuper de petits enfants est encore souvent considéré comme un savoir inhérent à la personne, à la femme, et un sentiment d'échec peut ainsi aboutir à une mise en danger de l'identité de l'éducatrice en tant que personne, dans son fondement sexué.

Etre une bonne éducatrice ne demande dès lors pas seulement de bien s'occuper des petits enfants, de leur assurer la sécurité affective, le respect de leur personne et l'espace pour leurs activités propres, mais également de pouvoir supporter ce sentiment d'insuffisance, cette souffrance, et de trouver les moyens de « tenir » dans cette profession.

Il est ici intéressant de relever que, malgré l'amélioration incontestable des conditions de travail en matière de salaires, de durée des vacances, de temps de travail hebdomadaire, de temps de décharge, etc., il reste cependant ce qui peut être désignée comme « une plainte collective lancinante » (Jobert, 2005) :

La plainte est généralisée dans l'espace et le temps : elle n'est pas le fait de telle ou telle personne ou catégorie (jeunes, anciens, hommes, femmes, diplômés, non

diplômés) ou de tel ou tel site de production ; elle n'a pas de saison, et son objet lorsqu'il est possible d'en identifier un, peut varier sensiblement ou se déplacer ; le comblement du manque signalé par la plainte ne la fait pas disparaître mais simplement la déplace sur une autre objet, ce qui a pour effet d'irriter au plus haut point la hiérarchie. (p. 68)

Les éducatrices se plaignent d'un métier fatigant, de conditions de travail toujours insuffisantes, d'un manque de reconnaissance. Cette plainte recouvre la difficulté à « tenir » dans ce métier-là. Pour « tenir » dans un métier difficile, l'investissement subjectif, le fait d'aimer ce que l'on fait, d'aimer les personnes dont on s'occupe, permet d'équilibrer la charge inhérente au métier. En ce qui concerne les éducatrices du jeune enfant, il est pourtant proscrit d'aimer les enfants, en tout cas pas trop, en tout cas pas de façon analogue à celle d'une mère. Comment alors oser s'investir, oser dire cet investissement, oser s'impliquer dans son travail avec les enfants accueillis ? Les éducatrices du jeune enfant se trouvent ainsi dans une spécificité face à d'autres métiers où les travailleurs peuvent évoquer cet amour pour leur travail, comme par exemple en ce qui concerne les personnes âgées :

'Ce qui compte' surtout, d'après les professionnels, c'est 'l'amour'. L'*amour* comme compétence indispensable pour 'tenir' dans son métier et pour 'bien le faire'. 'Ce qui compte' c'est d'aimer les personnes à qui l'on fournit le service, condition pour que le travail soit bien fait, dit-on unanimement de la direction générale au stagiaire de passage. L'amour doit s'adresser aux personnes que l'on sert mais aussi au service que l'on produit : aimer manger et boire, dans un cas, aimer soigner et nurser, dans l'autre. (Dujarier, 2006, p. 30)

Il n'est alors possible d'aimer les enfants que d'un amour professionnel – posture contradictoire et comme sur le fil du rasoir - et d'aimer son métier que d'un amour professionnel, maîtrisé, en somme raisonné. Cette exigence d'une distance professionnelle à tout instant rend d'autant plus difficile de trouver les moyens de « tenir ».

Les observations recueillies en crèche permettent ainsi de tracer l'écart entre projets pédagogiques et pratiques réelles, mais également de montrer certains des moyens que les éducatrices se donnent pour pouvoir continuer à travailler.



## STRATEGIES DEFENSIVES

### Faire face à une peur fondamentale

Dans une situation de vie collective, les émotions affluent à chaque instant. L'éducatrice doit pouvoir y faire face pour pouvoir continuer à travailler. La peur fondamentale est alors d'être débordée par ses émotions. Cette peur fondamentale est comparable à celle des ouvriers du bâtiment : la peur de tomber. Il fait partie de la compétence professionnelle de ne pas être débordée par ses émotions, à tout instant.

La peur d'être débordée ne réside alors pas seulement dans cette crainte de perdre la maîtrise du groupe d'enfants, qu'ils s'excitent trop et qu'ils courent partout. C'est surtout la peur d'être débordée soi-même, submergée par ses émotions et celles des autres, de se noyer dans les angoisses des enfants, des parents, des collègues ainsi que dans les siennes. Dans certaines des observations recueillies, l'intensité des émotions vécues et le fait qu'elles soient ignorées des éducatrices ressortent clairement. Les émotions varient de désarroi, tristesse, joie, peur à agressivité. Leur intensité est cependant toujours forte. Ainsi le désarroi profond de Lisa ne trouve que des regards qui l'évitent (observation n° 2), les cris de joie ne trouvent pas d'écho (observation n° 3), les pleurs de Karim sont minimisés (observation n° 6), la demande d'être avec maman est passée sous silence (observation n° 7), la peur du loup interdite (observation n° 11), et l'agressivité des dinosaures proscrite (observation n° 15).

Pour pouvoir travailler, les éducatrices sont obligées de trouver des moyens de faire face à la souffrance, la leur et celle d'autrui. Cette exigence est insérée dans une régulation collective de l'activité : pour le fonctionnement d'une équipe, rien n'est plus dangereux qu'une éducatrice qui n'arrive pas à juguler sa souffrance.

Cette souffrance rarement pensée induit des façons de faire que les professionnelles elles-mêmes ne peuvent s'avouer, dont elles ont honte :

On sait combien le contact quotidien et proche avec des bébés et très jeunes enfants, y compris lorsque ceux-ci vont 'bien' et se développent sans difficultés particulières, expose à des émotions souvent intenses et contrastées, liées au caractère ... de celles du bébé lui-même : trouble, difficulté à penser, contagion des émotions, mise en suspens de l'attention et précipitation dans l'agir, tels sont, par moments, les corollaires ordinaires d'un commerce étroit avec les tout-petits. Plus profondément, c'est l'enfant en nous et l'expérience vécue avec nos proches dans la toute petite enfance qui se trouvent convoqués, à la source de nos attitudes spontanées. [...] Lorsque cette proximité doit être retrouvée quotidiennement avec plusieurs enfants différents, parvenir auprès de chacun d'eux à la disponibilité nécessaire à la rencontre est un vrai défi. Face aux risques qui s'attachent à cette intimité avec eux – et beaucoup plus massivement lorsqu'il s'agit de bébés et de jeunes enfants atteints dans leurs compétences, perturbés dans leurs relations avec leurs parents et leur entourage familial et ayant déjà structuré des modes relationnels problématiques nécessairement remis en jeu au sein de toute nouvelle relation tendant à devenir significative – les professionnels vont, pour ne pas être envahis par des sentiments d'impuissance et de culpabilité, mobiliser inconsciemment des mécanismes de protection et de défense. (Mauvais, 2003, p. 37)

Afin de supporter malgré tout, de continuer à faire son travail, de « tenir », le collectif, l'équipe, l'institution met cependant en place des stratégies défensives qui s'imposent aux individus. Dans une situation de travail en groupe, les stratégies défensives sont collectives. Les moyens de défense de chaque éducatrice, élaborées selon son vécu propre, son histoire, sa personnalité, sont ainsi soutenus et complétés par des stratégies défensives qui s'imposent, qui forment un système et qui consistent dans ce que Dejours a appelé une « idéologie défensive du métier » :

La peur, en effet, est d'abord et avant tout un vécu subjectif et une souffrance psychologique. Cette souffrance, lorsqu'elle atteint un certain degré, devient incompatible avec la poursuite du travail. Pour pouvoir continuer de travailler malgré la peur, il faut élaborer des stratégies défensives contre la souffrance qu'elle impose subjectivement. Ces défenses ont été amplement analysées par la psychodynamique et la psychopathologie du travail depuis une vingtaine d'années. La participation à ces stratégies défensives est rendue nécessaire pour conjurer le risque que la souffrance n'entraîne le sujet dans la crise psychique et la maladie mentale. Ainsi les stratégies de défenses apparaissent-elles comme bénéfiques, en première intention, même si elles occasionnent parfois un gauchissement des conduites, dans un sens insolite pour le profane : conduites aberrantes ou paradoxales, souvent dénoncées dans la littérature managériale, parce qu'elles nuisent parfois à la qualité du travail, à la sécurité et à la sûreté. (Dejours, 1998, p. 177)

Les éducatrices travaillant dans la petite enfance sont, presque exclusivement, des jeunes femmes. Pour correspondre aux attentes sociales et aux valeurs propres, il est important pour elles de rester douces, aimantes,

attentives, compréhensives. Il ne faut surtout pas « faire la police », s'énerver, se mettre à « engueuler » les enfants. La colère, l'impatience, même si elles se manifestent aussi de temps en temps, ne sont pas considérées comme des réponses possibles face aux comportements des enfants. Il s'agit surtout de ne pas se laisser déborder par ses émotions, de ne pas craquer :

Les salariés de première ligne, mis dans une situation impossible d'arbitrage, en acte, de la tension entre l'idéal et le possible, ont le sentiment terrible de 'ne pas y arriver, de ne pas être à la hauteur'. Ils éprouvent une impuissance coupable (puisque non-conforme à la norme sociale) à ne pas être tout-puissants. La tension entre la volonté de bien faire et l'impossibilité de travailler 'correctement' est parfois résolue dans un acte impulsif et violent, une décharge sans préméditation et suivie de remords. Des mots ou des gestes brutaux, voire violents échappent au salarié. (Dujarier, 2006, p. 146)

Les stratégies défensives mises en place cherchent ainsi à protéger l'éducatrice de cette peur d'être débordée, mais également à éviter des actes impulsifs ou violents entraînant un fort sentiment de culpabilité. Quelles sont ces stratégies utilisées par les éducatrices du jeune enfant ?

## **Nier ou minimiser les émotions des enfants**

Dans beaucoup d'observations recueillies, il est frappant de constater à quel point les regards évitent les enfants. Et si un regard effleure un enfant, c'est rarement pour le regarder vraiment :

Regarder un enfant ne peut se résumer à le voir, à avoir les yeux sur lui, à l'avoir à l'œil, car ... Quand je regarde un enfant, je le regarde avec mes yeux, mes mains, mes mimiques, ma voix, je m'approche et je recule. Je perçois plus ou moins que mon regard à une incidence sur comment, lui aussi, me regarde, me voit, me sent, m'appréhende (dans les deux sens du terme, dans l'approche ou dans la peur de l'approche). Je dis ou je me tais, je donne des fois, d'autres fois j'attends. Et je reçois aussi. Je prends ou non, je reprends ou non, j'apprends ou non, comme je sais me laisser surprendre ou non. Parfois j'évite, je calcule, je me trompe. Distance ... Proximité. Ambivalences : la sienne, la mienne. De lui, d'elle à moi, de moi à elle, à lui. Equilibre. Approche. Entente. Découverte. Cassure. Reprise. Recommencement. Doute. Lever un voile pour lever un doute. (Kühni, 2006, p. 58)

Les regards qui évitent, qui voient sans voir, sont le moyen le plus répandu de nier les émotions des enfants, de ne pas les voir, de ne pas s'en rendre compte. Les cris de joie de Sofia à l'arrivée de l'éducatrice, ignorés et sans réponse (observation n° 3), Sonia qui mange sans que personne ne le voie (observation n° 4), Adrian que l'éducatrice ne regarde jamais de tout le repas (observation n° 9), Tom qui se fait des soucis pour sa maman et que l'on

n'entend pas (observation n° 8), les exemples sont multiples, divers et montrent comment l'éducatrice s'occupe de l'enfant, mais sans le voir.

Un enfant qui pleure souvent finit parfois par être ignoré, l'adulte ne l'entend plus, ne le voit plus. Mais surtout, les enfants qui ne pleurent pas, mais qui se replient sur eux-mêmes, s'isolent et expriment par leur repli leur difficulté à se sentir en sécurité dans la relation, peuvent passer inaperçus, surtout en ce qui concerne les plus petits. Cependant, même des enfants plus grands peuvent se replier sur eux-mêmes et ainsi échapper aux regards des éducatrices, comme l'observation de Laura le démontre (observation n° 14). Cette petite fille de 4 ans ne se sent pas en sécurité, n'arrive pas à jouer, n'arrive même pas à s'asseoir confortablement, mais elle ne demande rien, n'appelle pas, ne pleure pas, ne dérange pas, elle s'est repliée sur elle-même. Sa souffrance, soigneusement cachée pour ceux qui ne la regardent pas « pour de vrai », est ainsi ignorée, n'est pas vue.

Parfois, la souffrance de l'enfant s'impose, il pleure, il réclame, il insiste. Pour se préserver, les regards qui évitent ne suffisent alors plus. Comme il est difficile d'ignorer la souffrance de l'enfant, il s'agit alors de la minimiser.

Les angoisses de séparation prennent une large place, surtout les premiers temps où l'enfant vient à la crèche. La place de la mère auprès d'un petit enfant est d'une grande importance et un processus de séparation peut parfois dépasser les capacités d'adaptation de l'enfant et de ses parents. Cependant, même si l'intégration de l'enfant dans la crèche se passe bien, le processus de séparation amène une certaine souffrance dans la plupart des situations. Confrontées quotidiennement à ces séparations, les éducatrices de la petite enfance arrivent à en minimiser l'importance. Elles s'occupent certes de l'enfant qui pleure, mais elles peuvent qualifier ses larmes de « caprice », penser qu'il « exagère », qu'il « fait marcher sa mère », que « ce n'est pas grave ». Ces qualifications font parfois écho aux dires des grands-mères d'antan, qui suggéraient de laisser pleurer les enfants : « ça leur fera les poumons ».

Ainsi, Karim qui pleure quand les personnes qu'il connaît s'absentent, quand des inconnus arrivent (observation n° 6), « exagère un petit peu », « il profite même ». Et Alex, qui réclame sa maman (observation n° 7) est renvoyé aux prochaines vacances avant que la parole soit vite passée à un autre enfant. Les pleurs d'un enfant sont souvent disqualifiés, toute importance leur est niée, comme dans l'observation d'Adrian (observation n° 9) qui pleure à la fin du repas ; l'éducatrice conteste alors tout sens à ces pleurs : « tu ne sais plus pourquoi tu pleures en fin de compte ».

Afin de mieux pouvoir ignorer les émotions des enfants, les éducatrices mettent en œuvre des moyens pour ne pas les voir. Ainsi, les doudous, les objets transitionnels selon la théorie de Winnicott, rappellent justement la transition entre l'enfant et sa mère. L'enfant qui s'accroche à son doudou, pendant de

longs moments, rappelle ainsi cette séparation imposée que les éducatrices veulent oublier. Alors, elles les rangent. L'enfant, seul, ne rappelle plus constamment l'absence de sa mère. D'autre part, un bout de tissu ou une peluche usée arrivent à mieux consoler que la présence de l'éducatrice : vu sous cet angle, il est difficile d'imaginer de mise en question plus virulente de l'action de l'éducatrice et d'elle-même en tant que personne. Face à cette blessure due à ce qu'une éducatrice peut ressentir comme une mise en scène de son insuffisance par l'enfant, le savoir théorique concernant l'importance de l'objet transitionnel, et le fait que l'enfant le posera de lui-même, dès qu'il n'en aura plus besoin, n'a que très peu d'emprise sur l'éducatrice qui préfère le ranger. « Comme ça, tu ne le perds pas », entend-on souvent. C'est ainsi que Lisa doit poser son Lapinou (observation n° 2) et que Yaël n'a pas droit à sa sucette :

*Observation n° 17 :*

*Les enfants arrivent depuis la salle à manger dans la salle de jeux, à 9h40, après le goûter. Ils vont à la réunion. Yaël arrive au portail. Une éducatrice est debout, dans la salle, à côté du portail. Yaël a une sucette dans la bouche. L'éducatrice lui dit : « Je t'enlève la sucette » et elle tend la main pour la prendre. Yaël fait non de la tête, vigoureusement. L'éducatrice tire sur la sucette. Yaël essaie de la retenir. L'éducatrice l'enlève : « Je suis d'accord quand c'est pour dire au revoir à papa. Mais là, non. » L'éducatrice part pour ranger la sucette à un crochet. Yaël reste là, immobile et retient ses pleurs. L'éducatrice discute avec une collègue, sans regarder Yaël, pour lui expliquer que Yaël n'a plus besoin de sa sucette. L'enfant est à côté d'elle.*

Une autre façon de rendre moins visible les émotions d'un enfant consiste à l'isoler. Un bébé qui pleure sans cesse est difficile à supporter. Alors, il se peut que l'éducatrice le mette au lit. Peut-être qu'il est fatigué. Peut-être que non. Son chagrin se verra moins, et surtout il s'entendra moins.

De la même manière, un enfant qui s'excite, qui désobéit, qui fait du bruit peut également être mis à part, dans un coin, un peu plus loin. Cette sanction peut permettre à l'enfant de se calmer, mais surtout elle rend moins visible le déferlement des émotions que l'enfant n'arrive pas à canaliser selon les exigences des adultes.

Les mêmes phénomènes de minimisation ou de négation des émotions peuvent se rencontrer dans d'autres métiers du social, comme en gériatrie :

Travailler dans la routine, c'est-à-dire mécaniquement, comporte le risque de s'instrumenter et d'objectiver l'autre, que ce soit le collègue, le patient, ou même les familles. Il introduit aussi le risque de ne 'plus voir les choses' et d'ignorer les nuances. Le travail effectué 'dans la routine' peut donc générer une forme de maltraitance 'par négligence' : ne pas parler à la personne, ne pas la regarder, ne pas changer sa couche, ne pas mettre le verre d'eau à proximité de sa main, ne pas répondre à ses appels, ne pas lui accorder d'attention dans des

moments de détresse. Ce sont '*des petites choses dont on ne se rend pas compte*'. Cette forme de maltraitance est moins spectaculaire [...]. Mais elle s'immisce sans bruit dans le lien social, jusqu'à, parfois, le rendre '*inhumain*'. (Dujarier, 2002, p. 117)

Nier, minimiser ou rendre moins visible les émotions des enfants, leurs souffrances, permet de mieux faire face. Cependant, les souffrances subsistent et l'éducatrice peut éprouver un sentiment d'inadéquation. Une des finalités du travail d'éducatrice du jeune enfant consiste bien à permettre de construire un sentiment de sécurité affective et le caractère paradoxal des moyens de défense mis en place est difficile à ignorer.

En conséquence, il est fréquent que les éducatrices cherchent à trouver d'autres stratégies qui suscitent moins ce sentiment d'inadéquation et qui permettent de valoriser leur rôle professionnel.

## Occuper les enfants et s'occuper

Comme évoqué préalablement, le jeu spontané est considéré comme essentiel pour les enfants d'âge préscolaire. Laisser les enfants jouer, cela apparaît comme facile. Tant il semble reconnu que le fait d'établir une relation assurant la sécurité affective d'un petit enfant, dans un contexte de vie collective demande un effort constant de la part des adultes, tant le postulat de laisser jouer les enfants ne semble pas poser de difficultés, a priori.

Cependant, pendant les moments de jeu autonome, l'éducatrice n'a pas de rôle spécifique. Elle doit rester présente pour assurer la sécurité physique des enfants, mais elle n'a « rien à faire ». L'éducatrice peut avoir « l'impression d'être inutile, elle ne voit pas comment justifier son travail. » (Fracheboud, 1998, p. 95). Elle est inoccupée, avec une attention flottante, et alors elle reçoit directement toutes les émotions vécues par les enfants.

Car le jeu comporte une part d'impondérable, de désordre, de bruit, une part de vie qui échappe à tout contrôle. Winnicott par exemple évoque le côté « effrayant » du jeu :

Il ne faut jamais oublier que jouer est une thérapie en soi. Faire le nécessaire pour que les enfants soient capables de jouer, c'est une psychothérapie qui a une application immédiate et universelle ; elle comporte l'établissement d'une attitude sociale positive envers le jeu. Mais il faut admettre que le jeu est toujours à même de se muer en quelque chose d'effrayant. Et l'on peut tenir les jeux (*games*), avec ce qu'ils comportent d'organisé, comme une tentative de tenir à distance l'aspect effrayant du jeu (*playing*). (Winnicott, 1975, p. 72)

Le combat de dinosaures (observation n° 15) met ainsi en scène violence et agressivité, ce qui fait que l'éducatrice l'interrompt instantanément par un « ce n'est pas jouer ce que vous faites ». Les éducatrices considèrent ainsi qu'il

faut éviter les moments où les enfants « font les fous », ce qui veut souvent dire concrètement qu'ils sont en train de courir, sauter, crier, faire du bruit. La frontière entre le jeu autonome de l'enfant et le moment où il « fait le fou » est ténue, et dépend pour beaucoup de l'appréciation de l'adulte. Pour que le jeu soit possible, il ne faut dès lors pas seulement en stipuler l'importance dans les discours, mais également le tolérer dans une pratique réelle :

Les spécialistes sont donc d'accord avec M. et Mme Tout le Monde : les enfants doivent jouer. Encore faut-il qu'ils le puissent, qu'on leur en laisse le temps, qu'on leur donne l'espace et que l'entourage tolère le mouvement, le bruit et le désordre qu'entraînent beaucoup de jeux ; enfin, que les adultes ne soient pas obnubilés par leur souci que les enfants apprennent les mathématiques, le judo ou le violon. (Caffari, 1991, p. 13)

Afin de tenir à distance le jeu et son aspect dérangeant pour les adultes, une des réponses possibles consiste à proposer des bricolages, des activités structurées, ou comme le dit Winnicott des *games*, des jeux de règles. Lors des jeux de règles, des activités structurées, l'éducatrice a une tâche : elle est gardienne des règles. Elle anime, donne des consignes, fait respecter les règles, elle se sent utile et est occupée. Les émotions des enfants sont canalisées, et en plus l'éducatrice a autre chose à faire qu'à s'en préoccuper. Les jeux structurés (« game ») permettent ainsi d'éviter en grande partie l'émergence de la vie dans son imprévisibilité.

L'activisme est un phénomène que l'on rencontre dans beaucoup de collectivités où le besoin de reconnaissance est très fort et qui traduit un réel mal-être de l'équipe. De plus, l'activisme impose une réelle organisation et du temps. Ce temps sera souvent pris sur celui accordé à l'enfant, et les exigences d'un résultat parfait pousseront le professionnel à obliger l'enfant, à le contraindre, à le presser. L'intérêt du professionnel prend le dessus et l'enfant devient un simple exécutant. Tant pis s'il n'a pas envie ce jour-là d'écrire 'je t'aime' à sa maman ! L'équipe a décidé que l'enfant le fera. (Schuhl, 2003, p. 35)

Le jeu autonome de l'enfant (« play ») est valorisé par les théories de Winnicott et fait partie de la pédagogie spécifique à la petite enfance (Caffari, 1991). Et pourtant, dans beaucoup d'institutions, les enfants jouent très rarement. Ils font des bricolages, de la peinture, de la musique, de la gymnastique, et plein d'autres activités. Le jeu autonome des enfants se glisse dans les moments de transition, de vide, d'attente, mais peu de place spécifique lui est accordée. Lorsque que les enfants jouent librement, surtout dans les moments de jeu symbolique et dans les jeux moteurs, ils expriment leurs émotions, le chagrin que maman soit partie, la colère de ne pas avoir le jouet désiré, la joie de se retrouver ensemble, la peur d'être bousculé par les autres enfants. Un groupe d'enfants qui jouent, ça crie, ça court, ça pleure, ça rit, ça se fâche ... Alors, les éducatrices proposent des jeux, des jeux de règles

(« game »), des jeux qui permettent de canaliser, de contrôler, de maîtriser, de rendre prévisible les interactions des enfants et leurs comportements.

Proposer de nombreuses activités permet ainsi en même temps de canaliser les émotions des enfants et de donner un rôle défini à l'éducatrice. S'approcher d'activités d'éveil, de pré-scolarisation donne à l'éducatrice un moyen de valorisation. Si par un projet institutionnel axé sur le jeu spontané, l'exigence de ne pas proposer d'activités structurées aux enfants devient incontournable, les éducatrices s'occupent fréquemment à travers d'autres tâches, afin de le supporter :

Souvent elle utilise ces moments de jeu libre pour faire autre chose (rangements, préparation d'activités, etc.). Outre le fait que ces activités annexes doivent bien trouver leur place dans la journée de l'éducatrice [...], je pense que celle-ci cherche aussi à se rendre active. (Fracheboud, 1998, p. 95)

Les rangements, les préparations d'activités permettent de s'occuper. Les discussions, souvent nombreuses, entre collègues relèvent également de cette fonction. Une des tâches très valorisée par les éducatrices consiste à tenir un cahier d'observation de chaque enfant. Ce travail, qui permet de garder des traces du développement de l'enfant, de sa vie au quotidien, ainsi que de communiquer des informations essentielles aux collègues, a certes son importance propre. Cependant, la tenue des cahiers d'observation est également un autre moyen qui permet aux éducatrices de supporter le jeu spontané des enfants :

Observer, chercher à réunir des indices qui nous permettent de mieux comprendre des situations, mais que, pris dans le feu de l'action, nous ne parvenons pas spontanément à repérer, c'est aussi une manière d'être actif, d'être impliqué dans l'activité des enfants. Cela permet de sortir de la routine quotidienne et de rendre le métier d'éducatrice passionnant. (p. 97)

Toutes ces tâches sont essentielles. Il est certes nécessaire de faire des rangements, de préparer les activités à venir ; il est bénéfique de procéder à des observations fines de chaque enfant. Ces tâches permettent de soutenir une pratique et de l'enrichir, mais à certains moments, leur fonction première est une stratégie de défense contre le jeu des enfants, potentiellement effrayant et source de débordement :

Un cadre accueillant comme celui de cette pouponnière, la présence d'un personnel compétent et dévoué aux enfants, l'existence d'une ambiance de gaieté et de gentillesse font facilement illusion quant à la vie offerte aux enfants dans une collectivité et permettent à chacun d'être persuadé qu'un tel milieu n'est certainement pas source de carence affective pour les enfants [...]. Dans le cadre de la pouponnière, l'existence d'une telle relation (de l'adulte vers l'enfant) demeurerait assez exceptionnelle et n'atteignait que quelques enfants privilégiés. [...] En fait, l'expérience de soins individualisés a permis de reconnaître que l'organisation de la pouponnière, et ceci est peut-être généralisable à toutes les

collectivités d'enfants, est vraisemblablement une réaction de défense contre la menace affective inconsciente que le contact étroit avec un nourrisson, qui n'est pas sien, représente pour une jeune infirmière. Contre cette menace, elle réagit en s'absorbant dans des tâches multiples ... (David & Appel, 1962, cité par Pierrehumbert, 2003, p. 45)

Travailler c'est faire. Quel est le travail de l'éducatrice quand son travail consiste justement à ne pas faire ? « Or il est difficile pour l'éducatrice de ne pas se situer sur le mode prépondérant du faire plutôt que 'd'être avec' » (Jacquet *et al.*, 2003, p. 39). Il est angoissant de ne pas faire. Une attitude professionnelle qui exige juste d'« être avec » demande de regarder, de voir, d'entendre « pour de vrai » et rend impossible le fait de nier, ignorer ou minimiser les émotions et les souffrances présentes.

## Désigner un bouc émissaire

En crèche, un adulte ne travaille jamais seul avec un enfant, les enfants sont en groupe et les adultes également. Dans tout groupe, des moments de tensions apparaissent qui peuvent menacer le groupe d'éclatement. Pour souder les rapports sociaux, pour donner un sentiment de cohésion à un groupe qui se sent menacé, il arrive fréquemment que l'un de ses membres soit désigné comme bouc émissaire. Les membres du groupe se liguent contre l'un des leurs, ou contre une personne extérieure, qui est désigné comme « fautif », responsable de toutes les difficultés, de tous les problèmes (Lewin, 1967, p. 204).

Un tel phénomène de bouc émissaire est facilité par le fait que les projections qu'une personne peut faire sur une autre ont parfois un aspect « contagieux ». L'image qu'un membre du groupe se fait d'un enfant, par exemple, revêt une force qui peut s'imposer et masquer complètement l'enfant réel. De cette façon, il peut se former « un groupe de femmes, soudé contre cet enfant qui fait la leçon aux maîtresses et aux mères et se révèle, en réalité, menteur et violent. Une sorte de scénario implacable se met en place qui vient parasiter toute possibilité d'écoute. Des femmes aux prises avec un petit macho ... » (Imbert, 1997, p. 153).

Des tensions et angoisses apparaissent dans tout groupe. La particularité du travail en crèche, avec des enfants très petits, réside cependant dans le fait que la présence des angoisses de séparation est continue. « L'extrême sensibilité des bébés aux séparations permet de mettre en relief pour la crèche des processus qui passent parfois inaperçus dans d'autres institutions. La séparation que l'institution impose engendre ou met en relief des anxiétés qui se diffusent dans l'ensemble institutionnel » (Mellier, 2000, p. 158). Pour pouvoir faire face aux angoisses des enfants accueillis, jour après jour, les professionnelles recourent fréquemment au déni de ces angoisses. Seulement, en se voilant la

face devant la souffrance d'un enfant, les éducatrices ne peuvent plus accueillir l'enfant réel qui souffre, ce qui laisse la place aux projections. De plus, les angoisses non pensées, non réfléchies, non contenues augmentent la tension ce qui renforce le risque de la désignation d'un bouc émissaire.

Certains enfants résistent. Parfois, un enfant ne veut pas jouer à des jeux de règles, ne veut pas faire de bricolage, ne veut pas rester assis. Il se peut qu'il se mette en colère, qu'il veuille courir partout. L'éducatrice cherchera à s'adapter, à faire avec, mais s'il continue à résister, elle pourrait finir par lui en vouloir (Cifali, 1994). Les contraintes de la vie institutionnelle sont parfois lourdes pour certains enfants, selon leur vécu propre, leur histoire et leur personnalité. Au lieu de mettre en question le fonctionnement institutionnel ou le sien propre, il est alors plus facile de donner la faute à l'enfant, de le désigner comme enfant présentant des troubles de comportement, par exemple.

Le phénomène de désignation d'un bouc émissaire a des effets tout à fait bénéfiques, en tant qu'il renforce la cohésion de l'équipe :

Cette relation de 'préférence négative' ne suscite pas les mêmes effets, dans le groupe constituant l'équipe, qu'une relation privilégiée positive. La relation privilégiée, au sens restrictif du terme, demande l'*exclusivité* de l'amour et se caractérise par la formation d'un couple qui devra affronter le groupe. Au contraire, ce qui constitue en quelque sorte la face négative de cette relation, la 'relation privilégiée négative' peut susciter plutôt une *communauté de rejet* que la jalousie ou la rivalité. [...] La relation privilégiée négative associe des forces négatives envers un individu. Au lieu de mettre en péril le groupe, elle concourt au contraire à une sorte de cohésion. Sa contenance est ainsi d'autant plus difficile. (Mellier, 2000, p. 83)

Lors d'observations ponctuelles, il est difficile de déterminer si un enfant remplit la fonction de bouc émissaire d'une équipe, d'une institution, de façon continue. Cependant, l'étiquetage d'un enfant, qui est l'une des bases de ce phénomène, s'observe fréquemment :

*Observation n° 18 :*

*Martha (3 ans) a poussé fort un enfant. Sandra, l'éducatrice la gronde : « Tu joues pas avec les copains, si tu n'arrives pas. Tu joues toute seule. » Elle installe Martha à une table avec un jeu de construction et vient voir sa collègue dans la pièce d'à côté : « Elle est terrible, aujourd'hui. » Sa collègue lui répond : « Ah, là elle est dans ses bons jours, Martha. Ce matin, ça allait. » Sandra continue : « Je l'ai mise à jouer toute seule. Elle n'arrive pas à jouer avec les autres. »*

Ces étiquetages se retrouvent également dans l'observation du repas d'Adrien (observation n° 9), qui est désigné comme « garçon à caprices », « têtu », qui « fait toujours des histoires » et où c'est « toujours pareil ». De tels étiquetages peuvent également être communiqués aux autres enfants, comme lorsque l'éducatrice dit à Léa de laisser David tranquille : « Laisse-le, tu sais

comment il est David. Il pique ses crises et après on ne peut rien faire avec lui » (observation n° 12). Souvent, l'étiquetage est implicite et n'est pas verbalisé, comme dans l'observation n° 4 du repas de Sonia : « Sonia ... oui, je te laisse découvrir. » Dans ce cas-là, un tel processus d'étiquetage n'aboutit pas forcément à la désignation d'un enfant comme bouc émissaire, mais en constitue la base. Ces étiquetages, ces représentations collectives, permettent certes, en catégorisant certains enfants, d'être parfois plus efficace, mais peuvent aussi amener de ne plus prendre en compte l'enfant tel qu'il est.

Un bouc émissaire n'est pas forcément un enfant. Fréquemment, un parent ou une collègue peuvent également être désignés comme tel. Certains parents se sentent démunis face à la souffrance de leur enfant. Placer leur enfant en crèche est difficile. Leur comportement peut sembler inadéquat, agressif, incohérent. S'il y a une difficulté avec un enfant, il est alors tentant d'en donner la faute aux parents :

*Observation n° 19 :*

*Le matin, Mario (2 ans) arrive avec son père à la crèche. Le père raconte à Sonia, l'éducatrice, que la veille, Mario a eu droit à une soupe aux carottes faite spécialement pour lui : « Comme il ne veut rien manger ... » Sonia lui explique qu'à la crèche, la veille, il a mangé : « Hier, il a mangé une banane au dessert. Au goûter, il a mangé deux fois du yaourt. Il sélectionne bien. Ça va venir. » Le père dit à son fils, qu'il porte dans ses bras : « Si tu ne manges pas les morceaux, je les enlève, tes dents. » Sonia rit et dit : « Ah non, il ne fera pas ça, papa. Ça coûte plus cher, après, un dentier. » Plus tard, pendant le repas de midi, Mario est assis à table, avec les autres enfants de son groupe. Sonia, l'éducatrice qui l'a accueilli le matin est assise à côté de lui. Mario a une assiette pleine devant lui. Il ne mange rien et regarde les autres enfants. Une autre éducatrice, en face de Mario, l'interpelle : « Mario ! Mario ! Allez, goûte ! » Elle veut lui donner une cuillerée. Mario tourne la tête. Elle dit : « Tant pis ». A ce moment-là, Sonia dit à sa collègue : « Tu as entendu le topo sur Mario ? A la maison, il ne voulait pas les morceaux. Alors il a eu droit à la soupe aux carottes. La fibre parents sensibles fait que ce n'est pas morceaux ou rien ! » Sonia hausse les épaules. Elle s'adresse à Mario : « Mario, mange. Prends ta cuillère. Vas-y. » Mario ne bouge pas. Sonia veut lui mettre sa cuillère dans la main. Mario écarte sa main. Sonia se lève alors brusquement, et enlève l'assiette de Mario : « On ne va pas se casser la tête. » Dès que Sonia a enlevé l'assiette, Mario prend son verre et boit de l'eau. Une éducatrice prépare des bols avec de la salade de fruits. Sonia lui dit : « Pour Mario, une toute petite. Oui, à part la banane, il ne va pas manger. » L'éducatrice pose le bol devant Mario qui ne bouge pas. Sonia prend un bout de banane avec une cuillère et le présente à Mario : « Mario, c'est la banane. C'est la banane. C'est la banane. » Mario a tourné la tête. Sonia dit alors : « Tu la manges entière, et tu ne la manges pas comme ça. Tant pis, alors. » Et elle enlève le bol.*

Mario ne veut pas manger de morceaux. Les éducatrices n'arrivent pas à le faire manger. Donner la faute aux parents de Mario permet ainsi de ne pas se sentir responsables de cet échec, de ne pas trop en vouloir à Mario, d'évacuer le problème. Les parents sont alors critiqués et mis en question en présence de l'enfant. Ce procédé aide l'éducatrice à se sentir moins inadéquate, à exprimer un peu de sa colère, de sa frustration, sans s'attaquer à l'enfant qui se trouve à côté d'elle :

Ainsi, quand la puéricultrice éprouve des difficultés et qu'elle est en échec pour contenir les anxiétés du bébé, projeter sur la mère, sa famille, etc., est une issue qui permet de protéger l'enfant. La perception d'un bébé en souffrance et l'absence de la mère la désigne électivement pour la résolution de ces tensions. Tout se passe comme si c'était la mère qui avait mis les puéricultrices dans leur échec à contenir. L'accueillant tente de répondre aux enjeux narcissiques de sa place de professionnel et de celui de son groupe d'appartenance (l'équipe) en projetant sur les parents, la famille, le négatif de ce qui ne peut être contenu dans l'espace de la crèche. Garder ou conquérir une identité du groupe-équipe vis-à-vis de l'enfant suppose d'imputer à l'autre groupe-famille ce qui ne peut être contenu comme anxiétés issues des enfants. (Mellier, 2000, p. 157)

Cependant, toutes les éducatrices savent qu'il ne faudrait pas rejeter un enfant et que la relation aux parents devrait être faite de bienveillance et d'un esprit de partenariat. Il s'agirait de soutenir la parentalité plutôt que de la mettre en question. Sentiments de culpabilité et de malaise accompagnent ainsi ces réactions de rejet des enfants et des parents. Une issue possible est alors de trouver un fautif en la personne d'une des collègues de l'équipe.

Les éducatrices de la petite enfance travaillent constamment sous le regard de leurs collègues. Les collègues voient chaque énervement, chaque agacement, chaque difficulté à calmer un enfant, chaque activité durant laquelle les enfants s'agitent. En cas de problème avec un enfant, un parent, ou en cas de difficultés d'équipe, il est tentant d'en trouver une responsable : la collègue qui ne fait pas face, la « préposée aux débordements ».

Dans une première approximation, on pourrait dire que les problèmes d'équipe jouent un rôle important en institution. Ils paraissent même absorber la plus grande attention des soignants. Didier Anzieu (1968) signalait que l'énergie dépensée pour qu'une institution se maintienne est supérieure à celle directement dépensée pour sa tâche. [...] Il ne serait pas impossible de penser que *les problèmes entre les membres d'une équipe mobilisent plus le soignant que sa relation à celui qu'il doit accueillir et soigner*, le comble ! (Mellier, 2000, p. 94)

Est ainsi désignée comme bouc émissaire la dernière arrivée de l'équipe, la moins expérimentée, ou la plus émotive, celle qui doute encore fréquemment d'elle-même, ou tout simplement celle qui travaille différemment, même légèrement :

Plus on est fragile, et plus un bouc émissaire est indispensable. Lorsque des enfants vivent en groupe, émergent inmanquablement de tels phénomènes, parfois même favorisés par l'adulte. *Un* paiera pour les autres, c'est la possible loi d'un adulte. Un sera désigné pour être exclu, et cimentera contre lui l'ensemble. Mais l'atmosphère sera toujours anxieuse car chacun sait qu'il pourrait bien être le prochain. Toute différence, toute originalité est alors gommée, de peur que cette différence ne soit prétexte à sacrifice ou opprobre. La loi normative du groupe est d'autant plus forte qu'on tolère l'émergence d'un bouc émissaire. Le phénomène est courant dans la classe ou un collège. Si le groupe ne se structure pas contre un ennemi extérieur, l'ennemi intérieur peut faire l'affaire. L'un est sacrifié pour que la communauté soit protégée d'elle-même. Que le bouc émissaire vienne à disparaître, il en faudra un autre. (Cifali, 1994, p. 128)

Cette menace toujours présente d'être désignée comme bouc émissaire, d'être rejetée, est l'un des éléments d'un processus qui renforce les stratégies de défense collectives de l'équipe, son idéologie défensive. Ne pas minimiser les pleurs d'un enfant quand tous les autres membres de l'équipe considèrent qu'il s'agit d'un caprice signifie se mettre à l'écart. Laisser jouer les enfants librement, même si après toute la crèche est en désordre et que le bruit monte, tandis que les autres éducatrices veillent à proposer des activités qui laissent les espaces en ordre et qui restreignent le niveau sonore, c'est prendre le risque d'être mise en question. Le collectif instaure ainsi des règles de fonctionnement, implicites, qui offrent des ressources certaines, mais également des « contraintes collectives de l'action individuelle » (Hanique & Jobert, 2002, p. 260).

Il va de soi qu'un tel bouc émissaire peut également être désigné à l'extérieur du groupe. Cela peut être par exemple la responsable de l'institution, du secteur, une personne faisant partie des autorités de la Ville, des instances politiques. Le choix est large et n'a plus qu'une influence indirecte sur le travail auprès des enfants. Ce phénomène peut cependant empêcher une collaboration entre institutions ou entre les différents acteurs sociaux travaillant dans le domaine de la petite enfance.

## **Mise en place de formes défensives d'organisation institutionnelle**

En plus des stratégies défensives insérées dans une pratique tant individuelle que collective, il est également fréquent de repérer des structures institutionnelles qui peuvent avoir une fonction défensive et évitent l'émergence de certaines émotions.

Une grande partie des crèches de Genève sont organisées par groupe d'âge. C'est un des moyens les plus fréquents d'éviter des attachements trop

forts entre éducatrices et enfants, et ainsi des émotions trop vives. Les enfants sont répartis en quatre groupes d'âge : bébés, petits, moyens et grands. Les dénominations peuvent varier, l'organisation des changements de groupe également. Les enfants changent, durant une période de quatre ans, à trois reprises de groupe d'enfants, d'adultes de référence, de lieu de vie. Cette répartition facilite l'organisation et la gestion de l'espace, la gestion des inscriptions au début de l'année scolaire, la mise en place d'activités de groupe en fonction du développement des enfants, mais impose séparations et ruptures multiples à un moment où l'enfant est en train de se construire et a besoin de sécurité affective et de constance.

Outre les avantages organisationnels, la répartition en groupes d'âge répond également à une stratégie implicite de réguler la charge émotionnelle. Certaines éducatrices disent qu'elles préfèrent une telle organisation institutionnelle, parce qu'elle évite que l'on s'attache trop fortement aux enfants.

Il y a d'autres formes d'organisation institutionnelle qui peuvent introduire des ruptures et ainsi éviter des attachements trop forts, comme c'est le cas par exemple dans la description suivante :

Le personnel 'roule' sur toutes les sections : il change chaque semaine ou tous les quinze jours de groupes d'enfants. Cette organisation empêche une relation continue avec un enfant dans un groupe et instaure des séparations régulières : toutes les deux semaines la puéricultrice part du groupe, elle revient quatre ou six semaines après. Finalement toutes les puéricultrices connaissent tous les enfants. Il y a des 'préférés' : ils sont alors vus ou pris brièvement lorsque la personne 's'échappe' de sa tâche et ils sont souvent lâchés aussi vite. La séparation est ainsi toujours présente dans la relation sous formes d'interruptions, de ruptures. [...] Dans les pratiques, l'activisme, le faire sont surinvestis par la directrice et l'équipe. La directrice travaille beaucoup. Ménage et propreté sont des priorités, le rangement doit être scrupuleux. (Mellier, 2000, p. 41)

Historiquement, l'approche très hygiéniste, qui avait cours avant les travaux de Spitz concernant l'hospitalisme, permettait également d'isoler les enfants les uns des autres (Renevey Fry, 2001). Les bébés passaient leur journée dans leurs lits, des lits à barreaux parfois isolés les uns des autres par des rideaux, des paravents. Les enfants plus grands restaient dans leurs lits quand ils ne se trouvaient pas dans des parcs à bébés. Cet isolement empêchait le jeu, et ainsi le désordre et le bruit qui lui sont liés.

L'importance de l'hygiène pour éviter la surmortalité infantile permettait de justifier cet isolement, et ainsi au personnel de juguler toute impression de faire souffrir indûment les enfants :

Nécessaires à la protection de la santé mentale contre les effets délétères de la souffrance, les stratégies défensives peuvent aussi fonctionner comme un piège

qui désensibilise contre ce qui fait souffrir. Et, au-delà, elles permettent parfois de rendre tolérable la *souffrance éthique*, et non plus seulement psychique, si l'on entend par là la souffrance qui résulte non pas d'un mal subi par le sujet, mais celle qu'il peut éprouver de commettre, du fait de son travail, des actes qu'il réprouve moralement. En d'autres termes, il se pourrait que faire le mal, c'est-à-dire infliger à autrui 'une souffrance indue' [...] occasionne aussi une souffrance à celui qui le fait, dans le cadre de son travail. Et contre cette souffrance, s'il est capable de construire des défenses, il peut sauvegarder son équilibre psychique. (Dejours, 1998, p. 40)

Les changements d'organisation institutionnelle introduits progressivement suite aux travaux de Spitz, Bowlby, de l'orphelinat de Lóczy et d'autres encore, ont permis d'abolir cet isolement, de viser à mettre en place une sécurité affective suffisante pour les petits enfants. Les changements d'organisation institutionnelle et les améliorations de la prise en charge qui en découlent pour les enfants ont profondément changé les pratiques éducatives. Mais ces changements ont enlevé certains moyens de défense mise en place de l'extérieur, par des formes défensives d'organisation institutionnelle ce qui expose les professionnelles à une charge psychique supplémentaire, sans qu'elles y aient été préparées :

D'autant que si ce changement rend plus 'intéressant' le travail, cet intérêt renouvelé s'accompagne d'une contrepartie que les auxiliaires ont formulé timidement mais néanmoins à plusieurs reprises : en devenant plus intéressant, le travail devient aussi plus 'stressant'. On se pose davantage de questions sur son rapport aux enfants, aux parents [...] Un plus grand investissement au travail semble s'accompagner de stress, d'où des remarques, pas toujours des plus agréables parfois, du mari et/ou des proches. Malgré cela, mais aussi dès que l'on tient compte des dimensions collectives caractéristiques de l'univers du travail des auxiliaires, il est étonnant de constater la rapidité avec laquelle les personnes ont décidé de transformer leurs pratiques dès qu'elles ont pris conscience des modifications nécessaires à y apporter. Or, comme nous avons pu le constater depuis que nous intervenons dans plusieurs établissements, des catégories de professionnels en contact direct avec les enfants et qui ont eu une formation assez limitée aux pratiques éducatives, comme les auxiliaires de puériculture ou les Aides Médico-Psychologiques (AMP), sont en fait très motivées dès qu'on leur propose un travail réflexif sur les pratiques éducatives, et encore plus, si à l'occasion de séquences de formation intra-institutionnelle, il s'agit de réfléchir aux transformations possibles à mettre en œuvre au niveau de leurs propres pratiques. (Fablet, 2004, pp. 182-183)

Les conditions de la prise en charge des enfants se sont améliorées. De même, les conditions de travail des professionnelles ont connu une nette amélioration avec l'introduction, en Ville de Genève, d'une Convention collective en 1992. La durée hebdomadaire d'un plein temps a été réduite à 39 heures, les vacances pour le personnel éducatif travaillant en crèche s'élèvent à

7 semaines, ce qui permet à beaucoup d'éducatrices de travailler à temps partiel. Pourtant, des plaintes fréquentes continuent à surgir concernant un état de fatigue. Fatigue « insolite peut-être, parce qu'elle ne correspond pas à un effort trop intense des organes, mais à une répression de l'activité spontanée de ces organes (moteurs et sensoriels). [...] La fatigue peut aussi trouver son origine dans l'*inactivité*. Inactivité fatigante parce qu'elle n'est pas une simple mise au repos, mais au contraire une répression-inhibition de l'activité spontanée. (Dejours, 2000, p. 162).

L'amélioration des conditions de travail, si bénéfique soit-elle, ne peut pas enlever la charge psychique importante du métier d'éducatrice.

## LA DIMENSION COLLECTIVE DE CES STRATEGIES DEFENSIVES

### L'importance du collectif

Les règles existantes sont des règles collectives. Elles s'appuient sur des maximes, souvent implicites, des idéaux réduits à des consignes, comme dans l'observation n° 1 où l'équité est ramenée à un « c'est pour tout le monde la même chose ».

Le déni des émotions, des angoisses des enfants est dans la plupart des cas collectif. Il serait d'ailleurs très difficile de nier les émotions d'un enfant si une collègue à côté réagissait autrement. Pour que cela tienne, il y a nécessité d'une construction collective. Ainsi, dans l'observation n° 3, les éducatrices partagent collectivement le déni des cris de joie de Sofia. Aucune ne réagit à ses cris retentissants, et pourtant, quatre ou cinq éducatrices sont présentes dans la salle. La même ignorance collective de ce qu'un enfant exprime, de ce qu'il est en train de vivre, se retrouve dans les observations n° 13 et n° 14.

Les bases nécessaires à ce déni collectif se construisent à partir des représentations, des images partagées par l'équipe concernant un enfant, une situation. Dans l'observation n° 6, il apparaît clairement comment la représentation d'une situation, d'un enfant se construit collectivement. Ensemble, les éducatrices considèrent que Karim exagère, qu'il profite, et cette représentation se communique, se passe de l'une à l'autre pour créer une prise en charge collective, où Karim est certes entouré, pris par la main, consolé, mais où aucune des personnes présentes n'évoque jamais ses angoisses de séparation, ses difficultés à se sentir en sécurité sur le plan affectif.

Le même phénomène de construction collective d'une image d'un enfant se retrouve dans les observations n° 10 et n° 4. Dans l'une, les éducatrices construisent cette image de Tom qui mange trop, tandis que dans l'autre, Sonia, quant à elle, ne mange pas assez. Le repas de Sonia se trouve inscrit au milieu

d'un dialogue la concernant entre les deux éducatrices présentes. Avant le repas, l'éducatrice communique à la remplaçante, de façon sous-entendue et implicite, l'image de Sonia qui a été construite dans l'équipe, et à la fin du repas, l'éducatrice remplaçante confirme cette image et sa collègue acquiesce. Tout s'est déroulé selon les attentes construites préalablement, et l'éducatrice remplaçante, Sabine, a suivi les règles implicites du collectif sans s'engager véritablement dans une interaction avec Sonia :

*L'éducatrice qui s'occupe de la table d'à côté lui dit : « Sonia ..... Oui, je te laisse découvrir. » Quelques instants plus tard, elle ajoute : « Sonia ..... Oui, tu fais ton expérience. Peut-être avec une autre personne ... » [...] A la fin du repas, Sabine range les plats. Elle dit à sa collègue : « Sara a bien mangé, Sonia pas trop. » L'autre éducatrice acquiesce de la tête.*

Ces représentations construites collectivement peuvent ainsi amener à un déni de ce qui se passe, et former la base d'un phénomène de bouc émissaire : un enfant jamais à la hauteur, qui perturbe, qui est responsable de ce qui ne marche pas. Ainsi, dans l'observation n° 18, les deux éducatrices partagent l'image de Martha, la consolident, image qui veut que Martha, même si elle est terrible aujourd'hui, est encore dans ses bons jours : d'habitude, elle est encore plus « terrible » :

*Martha (3 ans) a poussé fort un enfant. Sandra, l'éducatrice la gronde [...] et vient voir sa collègue dans la pièce d'à côté : « Elle est terrible, aujourd'hui. » Sa collègue lui répond : « Ah, là elle est dans ses bons jours, Martha. Ce matin, ça allait. » Sandra continue : « Je l'ai mise à jouer toute seule. Elle n'arrive pas à jouer avec les autres. »*

De façon analogue aux représentations concernant un enfant où une situation, les règles mises en place se construisent collectivement, comme par exemple les limites du jeu autonome de l'enfant (observation n° 15). Un temps limité, un nombre d'enfants limité, un déplacement des jeux limité, forment la base de l'intervention de l'éducatrice, qui décrète : « ça, ce n'est pas jouer ce que vous faites ! » Les règles implicites du collectif prévoient que ce sont les adultes qui définissent ce qu'est le jeu autonome de l'enfant.

Les pratiques concernant les doudous, les sucettes, font également partie d'un fonctionnement collectif. Ainsi, quand l'éducatrice enlève la sucette à Yaël (observation n° 17), la règle mise en place consiste à laisser la sucette pendant le moment de séparation, mais à la suspendre ensuite à un crochet. Ces règles instaurées permettent ainsi de rassurer et de se rassurer face aux larmes de Yaël.

Une des règles implicites les plus répandues consiste cependant à ne pas intervenir dans l'interaction entre une collègue et un enfant, à ne pas se mettre en contradiction avec une collègue. Cette règle d'une acceptation, ou au moins d'une tolérance, face à ce que font les collègues, peut se repérer ainsi dans l'observation n° 5. Ici l'éducatrice menace Adriana de lui couper les cheveux,

et son action est soutenue par le silence de ses collègues. Les cinq adultes présentes n'interviennent pas, ne disent rien ni à l'enfant, ni à l'éducatrice, ne font aucun geste. Adriana a été sujet à des moqueries et à des menaces, dans le silence des autres adultes présentes. Après, dans un aparté, clandestinement, Adriana cherche du réconfort auprès de la jeune aide. Les règles du collectif demandent de ne pas intervenir dans l'interaction entre une collègue et un enfant, et l'aide ne peut le faire qu'après coup, en « trichant ».

Dans un collectif comme celui de l'observation du repas d'Adrien, il est ainsi plus important de soutenir sa collègue éducatrice que de soulager la souffrance d'un enfant. Il est pourtant tentant de s'indigner des façons de faire et de parler de l'éducatrice (Marie) et de considérer qu'elle a une difficulté d'ordre personnel avec cet enfant, la situation ou le métier en tant que tel. Et pourtant, pendant ce repas, Marie ne se trouve pas seule face à Adrien, une stagiaire est assise à la même table, une autre éducatrice est debout dans la salle pour servir les enfants, deux autres éducatrices sont assises à d'autres tables ... Et ces autres éducatrices soutiennent l'action de Marie, vont dans le même sens, s'abstiennent de faire autrement. L'éducatrice qui est debout ne sert pas de légumes à Adrien, en l'ignorant. Cela fait partie des règles implicites mises en place, Adrien n'a pas droit aux légumes. Parce qu'il ne les aime pas ? La raison n'est pas apparente.

Quand Marie se fâche avec Adrien, les autres éducatrices n'interviennent pas, elles font comme si elles n'entendaient pas. Lorsqu'Adrien pousse son assiette vers la stagiaire afin de lui demander d'intervenir et de le resservir, Marie répond pour la stagiaire : « *Anne, elle n'a pas envie d'avoir ton assiette devant elle.* » Par cette remarque, Marie demande à la stagiaire de ne pas intervenir et de la soutenir dans ce qu'elle est en train de dire. La stagiaire cherche alors à réconforter Adrien, mais sans entrer en contradiction avec Marie : « *Adrien, tu n'as plus besoin de manger, tu laisses juste devant toi.* » Marie a demandé qu'Adrien laisse son assiette devant lui. L'éducatrice qui débarrasse les assiettes respecte alors l'injonction de Marie et n'enlève pas son assiette, même s'il ne mange plus. Là encore, c'est la stagiaire qui finalement enlève l'assiette à la fin du repas, sans qu'Adrien ait été resservi.

Les pratiques de Marie sont acceptées par le collectif, parfois en silence, parfois soutenues par l'action des autres éducatrices. Seule la stagiaire, présente dans l'institution depuis quelques jours seulement, intervient à deux reprises dans un léger décalage, mais sans entrer en contradiction avec Marie. Dans cette situation également, il ne s'agit pas d'une problématique individuelle seulement, mais bien de pratiques collectives de prise en charge d'un enfant en crèche.

Si une situation comme celle du repas d'Adrien est travaillée en équipe, discutée, analysée, la tentation est forte de la réduire à une problématique

individuelle, ce qui évite de prendre en compte la dimension collective et institutionnelle :

Un échec n'est que très rarement analysé au vu du contexte organisationnel ou social : les problèmes sont expliqués spontanément par l'insuffisance des individus, leur fragilité, leur manque de résistance au stress. (Dujarier, 2006, p. 157)

Dans une situation comme celle-ci, il n'est plus possible de se dégager de ce qui est en train de se vivre :

Comment partager sa honte de mal faire, voire, de faire mal ? Dans ce cas, le collectif de travail n'est plus une ressource pour chacun. Ce qui peut être vécu comme une véritable '*loi du silence*' ne peut que renforcer les conditions d'apparition d'actes de maltraitance. [...] Car la maltraitance, en étant elle aussi jugée 'inacceptable' peut être déniée et cachée. Ce faisant, elle est entretenue. (Dujarier, 2002, p. 122)

La règle, appliquée par les collectifs de travail des institutions de la petite enfance, consistant à soutenir les collègues dans leurs interactions avec les enfants, permet certainement une cohésion d'équipe plus forte ainsi qu'une certaine cohérence dans les interventions auprès des enfants. Cependant elle porte en elle le risque de ne pas pouvoir aborder ce qui est douloureux, difficile, ni même l'inacceptable.

## **La transmission des règles implicites du collectif**

Dans certaines observations, il apparaît que les stagiaires, les aides, se trouvent parfois dans un léger décalage par rapport aux règles mises en place par le collectif. Les pratiques éducatives des éducatrices relèvent ainsi bien d'une construction, d'une mise en place de ce qui est considéré comme les pratiques propres au métier d'éducatrice du jeune enfant, le genre propre au métier. Ce «genre» s'apprend par l'expérience, par l'immersion dans une équipe, par imitation et adaptation aux pratiques déjà établies.

Se transmettent ainsi les « ficelles » du métier, les ruses, les aménagements qui permettent de « tenir » dans la profession. Les justifications sont nombreuses. Le souci d'équité justifie de ne pas faire d'exception, de ne pas s'occuper plus particulièrement d'un enfant, de ne pas faire toute une histoire d'une petite chose qui le préoccupe. Vouloir assurer la sécurité physique des enfants peut amener à restreindre leurs initiatives, leurs jeux, tout ce qui pourrait, éventuellement, déboucher sur des moments d'excitation. Vouloir respecter l'importance du jeu autonome de l'enfant peut induire une posture d'indifférence systématique. Pour mieux « supporter » les moments de jeu autonome, les « récréés » des enfants, les éducatrices peuvent être amenées à

ne plus regarder, ne plus écouter. Ne pas favoriser les caprices d'un enfant peut signifier nier, minimiser, transformer ses émotions.

Dans les crèches, les éducatrices s'occupent des enfants, font ce qui est nécessaire, mais parfois elles effectuent leur travail dans une certaine routine et sans tenir compte de l'individualité de l'enfant qui se trouve face à elles. Cette réduction d'un travail hautement exigeant à des tâches répétitives leur permet d'être moins touchées par la charge émotionnelle de leur métier :

L'action implique l'activité, et la réduction de l'action à l'activité peut ne pas résulter du surmenage, de l'abrutissement ou de l'épuisement, mais d'une stratégie défensive contre la souffrance dans l'action, stratégie défensive qui consiste à réduire volontairement le champ de conscience à l'activité. (Dejours, 1998, p. 181)

Aux nouvelles personnes arrivant dans une équipe, les justifications se communiquent par maximes, par sous-entendus, ainsi qu'implicitement dans les actions. De petites phrases, lancées par-ci par-là, du genre « c'est pour tous pareil », « sinon tout le monde voudrait faire comme ça », « il exagère », « il fait de nouveau son caprice », « ça, c'est dangereux », « laisse-les se débrouiller », indiquent à la collègue ce qu'elle doit penser de l'enfant en question, de la situation. Souvent, ce qui est dit à l'enfant sert également à signifier à la collègue la façon dont elle doit comprendre ce qui se passe. Des remarques comme « arrête ton caprice », « tu pleures juste pour faire marcher maman », « tu penses que tu vas m'avoir avec tes cris » s'adressent ainsi simultanément à l'enfant et à la collègue. Dès lors, il n'est pas seulement difficile de faire autrement, mais également de penser autrement.

Le collectif des éducatrices impose certaines façons de faire, met en place des stratégies défensives. Individuellement, des écarts sont possibles, certaines personnes travaillent un peu différemment, discrètement, de leur côté. D'autres personnes changent de métier, d'autres encore cherchent à influencer les pratiques. Il est cependant difficile de faire changer les pratiques d'un collectif, ses représentations et ses valeurs. Travailler dans un collectif crée des liens, amène à vouloir faire partie du groupe. « La reconnaissance de soi par autrui constitue la fin recherchée par les hommes et les femmes dans l'activité de travail et par conséquent la possibilité ou l'espoir de l'obtenir doivent préexister à la mobilisation subjective des individus » (Jobert, 1999, p. 13).

Cette reconnaissance, attendue des autres éducatrices, peut être retirée, refusée. Mettre en question « ce qui se fait », ce qui constitue le « genre » d'un métier, est un risque, difficile à prendre.

## Une idéologie défensive du métier au féminin

Les stratégies défensives évoquées ci-dessus forment un système. Selon l'institution, les équipes, des spécificités peuvent se retrouver dans l'équilibre entre les différentes formes de stratégies défensives. Une tension existe entre les finalités concernant la sécurité affective, le respect de l'enfant en tant que personne et le respect du jeu autonome. Plus le jeu autonome est limité, plus il est possible de veiller au langage et aux actes témoignant d'un respect pour l'enfant, ainsi que d'assurer sa sécurité affective. Si les éducatrices s'efforcent de façon concertée de favoriser le jeu autonome, tout en assurant la sécurité affective des enfants, la tension provoquée par cette posture exigeante se cristallise fréquemment sur une personne désignée comme bouc émissaire.

Quels sont les paramètres du métier d'éducatrice du jeune enfant qui correspondent à ces caractéristiques évoquées dans la définition d'une idéologie défensive du métier proposée par Dejours ? La charge psychique et l'anxiété d'être débordée par elle semblent bien constituer une « anxiété particulièrement grave ». Les pratiques réelles, tout en ayant des points communs avec d'autres métiers du social, démontrent des mécanismes de défense spécifiques à la prise en charge d'enfants d'âge préscolaire en collectivité, elles sont donc empreintes de la spécificité d'un groupe social particulier. L'éducatrice du jeune enfant doit également faire face à des dangers et des risques réels. Les angoisses des enfants sont réelles, et leurs difficultés à y faire face, à les exprimer, à les contenir également. Des débordements existent, tant individuels que collectifs. Comme déjà évoqué, les stratégies de défense rencontrées sont bien construites de façon collective. La cohérence de l'idéologie défensive en question est sous-tendue par des représentations construites collectivement, représentations souvent rigides qui empêchent de voir l'enfant réel, la situation réelle.

En ce qui concerne la sixième caractéristique évoquée, une éducatrice exclue de l'équipe, rejetée, se trouve bien démunie face à la réalité. Ces situations, généralement, se soldent par le départ de la personne en question.

Au terme de ce travail, il semble bien que les stratégies défensives décrites forment une idéologie défensive du métier. Ceci va à l'encontre de l'hypothèse de Dejours qui considère que les femmes ne recourent pas à de telles idéologies :

L'analyse du courage au féminin, et de l'analyse des formes spécifiques du courage chez les femmes, qui pourraient bien être caractérisées par l'invention de conduites associant reconnaissance de la perception de la souffrance, prudence, détermination, obstination et pudeur, c'est-à-dire des conduites bien différentes de celle de la virilité, en ce qu'elles ne tentent pas d'opposer de déni à la souffrance ni à la peur, ne proposent pas de recours à la violence, ne procèdent pas à la rationalisation et n'inscrivent pas dans la recherche de la gloire. (Dejours, 1998, p. 169)

Certes, une idéologie propre aux éducatrices du jeune enfant se différencie fortement de celle des ouvriers du bâtiment, par exemple.

Le travail d'une éducatrice correspond bien à la description que Jobert (2005) reprend de Hannah Arendt : « La lutte quotidienne dans laquelle le corps humain est engagé ressemble bien peu à l'héroïsme ; l'endurance qu'il faut pour réparer chaque matin le gâchis de la veille n'est pas du courage, et ce qui rend l'effort pénible, ce n'est pas le danger, mais l'interminable répétition. » (p. 77).

Face aux dangers rencontrés, les ouvriers du bâtiment se protègent en jouant sur leur bravoure, leur virilité, leur courage : ils sont maîtres du risque. Les éducatrices cherchent à s'appuyer sur leur féminité, à rester sereines, au-dessus de la mêlée, de la tempête déchaînée des émotions et des souffrances. Si, pour pouvoir « tenir » face à ces flots, mais surtout face à la peur d'être débordée, d'être engloutie, il faut parfois fermer les yeux, ne pas écouter, c'est le prix à payer ...

Nous affirmons que si la peur n'était pas neutralisée de cette façon, si elle pouvait surgir à tout moment pendant le travail, alors, les ouvriers ne pourraient continuer leurs tâches plus longtemps. (Dejours, 2000, p. 88)

L'idéologie défensive mise en place a un sens : protéger les éducatrices contre la peur de ne pas pouvoir faire face à la charge psychique parfois trop lourde de leur métier. Par leurs stratégies défensives, les éducatrices se protègent, parfois au détriment des enfants accueillis :

Il est en effet des cas où la stratégie défensive elle-même devient tellement précieuse pour les travailleurs qui s'efforcent de faire face aux contraintes psychologiques du travail qu'elle devient un but en soi. Sur elle convergent tous les efforts en vue de la maintenir et de vaincre tout ce qui peut la déstabiliser. [...] Loin de porter en elle les germes d'une nouvelle organisation du travail moins délétère, l'idéologie défensive ne débouche que sur des conflits de pouvoir, dont on peut montrer que les diverses issues n'apportent aucune solution à la question des effets pathogènes des contraintes organisationnelles. (pp. 57-58)

Se pose ainsi la question de savoir s'il est possible de mettre en place un travail collectif qui puisse tenir compte, en même temps, des enfants et des professionnelles ? Par quels moyens est-il envisageable de construire une prise en charge qui prend simultanément en compte les travailleurs et les conditions qui leur permettent de « tenir », d'un côté, et le sens et les finalités du travail à accomplir, de l'autre ?



## **LA COMPREHENSION DE L'INACCEPTABLE PERMET-ELLE UN DEGAGEMENT ?**

### **Le dispositif mis en place**

L'objectif premier de ma démarche consistait à mieux comprendre le sens des pratiques dans les institutions de la petite enfance, notamment le sens de l'écart entre les finalités évoquées et les pratiques réelles. Cette compréhension, nécessaire dans mon cheminement, devait ensuite, selon moi, aboutir à des pistes permettant de trouver des dégagements, des réponses différentes, de transformer la réalité.

A ce stade de mes recherches, il me semble ainsi possible d'évoquer certaines caractéristiques spécifiques aux pratiques éducatives des éducatrices du jeune enfant :

1. Les finalités évoquées dans les projets pédagogiques ou dans les discours des professionnelles sont de l'ordre d'un idéal et non de prescriptions tenant compte des contraintes de la réalité.
2. L'écart entre les finalités évoquées et les pratiques réelles découle essentiellement de la nécessité pour les éducatrices de mettre en place des stratégies de défense face à la peur de ne pas pouvoir affronter la charge psychique importante de ce métier.
3. Ces stratégies de défense se construisent collectivement et font partie des règles implicites du collectif.
4. Ces stratégies de défense sont organisées dans un système, système qui prend la forme d'une idéologie défensive du métier.
5. Une idéologie défensive du métier ne détermine pas seulement les pratiques, mais également les valeurs partagées par le collectif, les représentations construites collectivement.

Partant de ces caractéristiques, il me semble ainsi nécessaire d'une part de retravailler l'aspect des finalités éducatives en cherchant à leur donner la forme de prescriptions de travail tenant compte des contraintes de la réalité et du « genre » constitué par le collectif, afin de les rendre possibles à réaliser :

L'absence de connaissance, de symbolisation et de discussion des limites dans ce que l'institution peut raisonnablement offrir comme service crée une situation où l'on doit être à la hauteur de l'impossible. [...] Pourtant, les normes sociales permettant de distinguer l'acceptable de l'inacceptable peuvent être porteuses d'une dynamique de progrès. Mais dans ce cas, elles sont construites à partir de la prise en compte des conditions concrètes d'existence et de travail. Elles constituent des lois sociales et morales dont la transgression est condamnable à condition qu'elles résultent d'un choix parmi des actes possibles. L'idéal, dans ce cas, garde son statut d'idéal, c'est-à-dire d'horizon. Au cœur de la question morale résiderait donc notre capacité à agir, c'est-à-dire de la compréhension et de la (re)connaissance collective des limites ontologiques, systémiques et sociales à toute volonté de transformation. (Dujarier, 2002, p. 123)

D'autre part, un travail d'équipe s'impose afin que le collectif puisse aborder les règles explicites et implicites qu'il partage. La compréhension des mécanismes en jeu permet-elle un dégagement possible ? Je partagerais ici la réponse donnée par Mireille Cifali :

Faire ainsi comprendre les ressorts de l'inacceptable vise non à produire de la banalisation et moins encore de la dramatisation, mais vise à ne jamais abandonner et à se coltiner cette réalité révoltante dans l'espoir qu'elle cède. Ma posture alors : tenter de faire comprendre, afin qu'un mouvement, un déplacement soient rendus possibles. Le savoir ne serait pas nocif dans le sens qu'il encouragerait le découragement, mais bénéfique en ce qu'il encouragerait l'initiative. Cette croyance en les effets du savoir sur nos actes, peut paraître naïve comme posture, mais je m'y tiens. (Cifali, 2002, p. 38)

En somme, il s'agirait de réduire l'écart entre finalités et pratiques réelles, en ajustant les finalités à ce qu'il est possible de faire, et non à des idéaux qui ne peuvent que fournir une ligne d'horizon, et en assouplissant les stratégies défensives du collectif :

C'est d'un double mouvement, de transformation de l'organisation du travail et de dissolution des systèmes défensifs, que peut naître une évolution du rapport santé mentale – travail. (Dejours, 2000, p. 174).

Ce travail, permettant de transformer les pratiques effectives ne peut qu'émaner du collectif lui-même. A partir des observations recueillies dans d'autres institutions de la petite enfance, j'ai ainsi cherché à mettre en place un dispositif dans l'institution dont je suis la responsable, dans le but de mettre en mouvement un possible travail sur les règles du collectif, le « genre » propre au métier d'éducatrice du jeune enfant :

Il est possible de déboucher sur des dialogues professionnels, creuset d'un travail générique du collectif. En effet, la multiplication et la confrontation des styles du même genre rendent le genre visible et discutable. Il existe entre ce que les travailleurs font, ce qu'ils disent de ce qu'ils font, et ce qu'ils font de ce qu'ils disent, tous les niveaux de l'élaboration de l'expérience professionnelle. (Clot, 1999, p. 218)

Dans l'institution dont je suis la responsable, des colloques d'équipe ont lieu toutes les quatre à six semaines. Depuis 2003, un intervenant extérieur participe à ces colloques afin de favoriser une démarche d'analyse de pratique.

Lors d'un de ces colloques, l'idée de travailler à partir de mes recherches en vue de cet ouvrage a été proposée aux membres de l'équipe, d'une part pour que je puisse m'appuyer sur les réflexions des éducatrices elles-mêmes dans le cadre de ce travail, d'autre part afin de construire une possible démarche collective dans l'institution même. Lors du colloque suivant, j'ai ensuite esquissé certaines des hypothèses abordées dans ce texte sur la base d'un résumé distribué à toutes les personnes de l'équipe. Suite à cet exposé, l'intervenant a lu trois des observations effectuées (observations n° 6, 9, et 13). Les éducatrices ont ensuite discuté de ces observations, tout en faisant des liens avec l'exposé précédent. Cette discussion a été enregistrée et retranscrite dans son intégralité.

La présentation de mes recherches à l'équipe avec laquelle je travaille a poursuivi trois objectifs différents. La réflexion qui a amené à ce texte s'est certes amorcée par un « déclic », lors de la vision de ce film concernant les ouvriers du bâtiment et du cours d'analyse de pratique de Guy Jobert. Cette expérience d'une découverte n'aurait cependant pas pu avoir lieu sans une base de réflexions menées depuis de nombreuses années, concernant ma pratique professionnelle et celle de l'équipe avec laquelle je travaille. Ce texte a donc pu voir le jour aussi grâce aux expériences que j'ai vécues avec les éducatrices, grâce à nos échanges, nos discussions. Le premier objectif consistait alors à rendre aux éducatrices le fruit de ces réflexions, à les partager avec elles, dans un élan de reconnaissance pour leur apport précieux.

Ce texte s'intéresse aux failles, aux écarts, et j'ai eu le souci pendant toute la durée de ce travail, que certaines éducatrices puissent ressentir ma démarche comme une trahison, trahison de leur identité professionnelle. Le deuxième objectif, indispensable pour moi, consistait alors à leur présenter ce texte, à en débattre avec elles, afin de pouvoir clarifier ma position et répondre à leurs interrogations dans une relation directe et non par l'entremise d'un texte écrit seulement.

Troisièmement, cette discussion pouvait s'inscrire dans un projet de recherche-action. Quelle est la réaction des éducatrices face aux réflexions menées dans ce texte ? Comment se situent-elles face aux mises en question avancées ? Quel processus peut se mettre en place à partir des données

présentées, de leur discussion, d'une réflexion approfondie concernant les pratiques quotidiennes ?

### Les analyses proposées par les éducatrices\*

Suite à l'exposé de mes hypothèses de travail et à la lecture de l'observation n° 6 concernant Karim, les réactions ont été vives. La première intervention résume bien, à elle seule, l'intensité émotionnelle de la discussion qui a suivi :

*C'est horrible. Enfin, de tous les points de vue où j'essaie de me mettre ... Bien déjà, du point de vue du petit Karim en question, ensuite, enfin, moi imaginant cette scène de l'extérieur, je me dis, oh mon dieu, ce n'est pas possible de réagir comme ça à côté d'un enfant, et le plus horrible, mon dieu, je suis sûre que je l'ai fait.*

S'ajoute à cette expression de souffrance face à ses pratiques propres, le fait de ne pas s'en rendre compte : « aussi quand tu es dedans, tu ne vois pas. Tu es dans la situation, l'enfant, il pleure, des fois, tu ne prends pas assez le recul pour te dire, mais voilà il pleure parce que il est triste ou ... ». Par moment, il y a trop, alors on n'écoute plus : « qu'à un moment donné, qu'on n'entend plus rien, et on laisse le bruit de fonds ».

Le travail entrepris pendant ce colloque suscite un engagement de toutes les personnes présentes, dans le sens où « chacun a un point de vue qui n'est pas une simple opinion consciente sur ce qui se passe mais qui engage l'ensemble de sa personnalité, ses réactions émotives et infantiles » (Mellier, 2005, p. 239).

Ainsi, une autre éducatrice exprime la même horreur devant ce qu'elle pourrait faire lors de la lecture de l'observation n° 9, un peu plus loin dans la discussion :

*Pour moi, c'est mon cauchemar de la nuit. Enfin, c'est vraiment le truc qui pourrait m'arriver et puis, et que l'autre [l'observation précédente, n° 6] c'est plus ... je sais bien que c'est le monde des éducatrices. Je ne sais pas. Que c'est plus idéologique, déformé.*

Face à ces réactions vives montrant qu'on se sent concernée par ce qui est décrit dans les situations observées, des restrictions sont évoquées très rapidement. Des situations comme celles décrites existent, « mais pas ici », ou alors en tout cas « pas aussi flagrant ».

---

\*Le corpus ci-après est traité en italique. Code de transcription :  
(xxx) Passage inaudible, plusieurs intervenants en même temps  
(...) Silence  
[...] Passage non transcrit  
- Changement d'interlocuteur

Les éducatrices cherchent ensuite à analyser les observations présentées afin de mieux comprendre les enchaînements et les enjeux. Sont ensuite évoqués rapidement des contextes où il est difficile de s'occuper des enfants individuellement, d'être attentive à chacun, les contextes de groupe :

*Des fois, on n'écoute pas un enfant, parce que, justement à table, parce que ... On en a six autour de la table, on ne peut pas écouter chacun, et en même temps, il est écouté dans le groupe. Tu ne vas pas l'écouter individuellement, mais ...*

Les éducatrices considèrent qu'il y a bien des moments où elles ne sont pas attentives à chaque enfant individuellement, mais ceci est dû aux contraintes de la réalité :

*C'est vrai, je pense au vestiaire, quand c'est le stress, pour sortir, quand on est déjà en retard et puis qu'il y en a qui ne veulent pas mettre la veste, qui ne veulent pas donner la main.*

Les trois situations présentées évoquent des contextes où les conditions réelles, comme le nombre d'enfants présents, le nombre d'adultes, la pression du temps, etc., auraient tout à fait permis d'agir autrement. Dans les observations recueillies, ce ne sont pas les contraintes extérieures qui ont empêché les éducatrices de faire ce qu'elles voulaient faire. Pendant la discussion, cependant, cette difficulté à s'occuper de petits enfants dans un accueil collectif est évoquée à maintes reprises :

*Moi, ce que je trouve une difficulté du métier, c'est faire la part entre l'individualité de l'enfant, l'enfant dans son être et le collectif.*

En somme, très rapidement une prise de position collective se dégage : les écarts entre finalités et pratiques existent bel et bien, mais plutôt dans certains contextes, et plutôt ailleurs qu'ici. Cependant, très rapidement également, des situations sont évoquées où la personne se trouvait bien dans un désarroi face à ce qui se passait, mais sans pouvoir se positionner autrement :

*Cela me rappelle des situations quand j'étais tout à fait débutante où justement, d'une part on voit que l'enfant n'est pas bien et d'autre part, on entend des choses, voilà, qu'il exagère ou qu'il fait un caprice, des choses comme ça. Et c'est vrai, pour moi c'était super dur de me situer, enfin, c'étaient des éducatrices, elles ont l'habitude, elles connaissent l'enfant, et puis d'un autre côté, on voit que l'enfant n'est pas bien. Et moi, ça c'est plus par rapport à ce que tu disais qu'on a un petit peu tendance après à... Enfin, c'est très dur de réagir dans une situation comme ça, parce qu'il y a quand même le poids justement des éducatrices, de l'institution, de ce qui se fait et puis là, de dire, même pas de se positionner, mais de poser une question, mais ce ne serait pas plutôt ... ? Enfin, je trouve que c'est vachement difficile, c'est très dur. C'est très dur d'oser le faire, quoi. [...] Oui, tu débarques et on te dit lui, il fait des caprices parce que .... Et tu as ... Moi, je pense que j'ai eu tendance à croire ce qu'on me disait. Voilà, elles le connaissent. [...] Et en plus, je trouve qu'au début, c'est vraiment dur, d'autant plus que c'est un métier... Là, il y a quand*

*même aussi une aide dans l'histoire qui n'a pas d'expérience, et je trouve que c'est vraiment très dur de se positionner autrement. Parce qu'il a quand même le poids de ce qui se fait, de la façon comment on voit les choses et puis si, on ne va pas dans cet esprit-là, c'est dangereux pour nous, je veux dire, j'ai ressenti souvent très fortement, quoi.*

Selon cette analyse, les attitudes, les pratiques éducatives observées, ne seraient ainsi pas des accidents de parcours, mais correspondent bien à ce qui est considéré comme « juste » par les éducatrices du jeune enfant :

*Et puis, autre chose, si on réagit un peu différemment, on est vite, comment dire, accusée entre guillemets d'aller dans le sens de l'enfant. C'est aussi quelque chose que j'ai beaucoup entendu. Mais il fait un caprice, si en plus tu vas dans son sens, ça ne va pas s'arranger. Donc, il faut aussi pouvoir argumenter que non, probablement il y a autre chose, mais ça, oui ...*

Cette règle implicite de ne pas favoriser le caprice d'un enfant ne correspond ainsi pas seulement à une situation donnée, mais sous-tend les pratiques éducatives en tant que telles. Ce sont bien des règles collectives, mais qui restent pour la plupart du temps implicites :

*- Mais là, je le ressens plus pas vraiment comme un moment particulier, je le ressens plus comme une vision. Moi, je le ressens comme ça, parce que c'était ... Je retrouve quand même pas mal de choses que j'ai entendues. Pour moi, c'est plus justement une vision qu'on a de l'enfant, de comment il peut réagir et ... oui, pour moi, ce n'est pas juste rediscuter de cette situation, c'est presque discuter de quelque chose d'un ensemble, quoi.*  
*- De comment on se représente ce que vit l'enfant ? (xxx) - Oui. Même pas seulement en discutant. Moi, je le ressens plus comme quelque chose qui est un peu plus dans du non-dit. Je veux dire ce n'est pas à un colloque où on a décidé qu'on voyait l'enfant comme ça. C'est plus, justement, ce qu'on sent en arrivant et qui n'a jamais été discuté. Mais qui est quand même très présent, parce que si on va à l'encontre, on se fait tout de suite ... C'est quand même très présent, quoi.*

Une des éducatrices considère ainsi comme significatif que des situations comme celles retranscrites dans ce travail aient pu être observées aussi facilement, aussi fréquemment. Selon elle, les éducatrices donnent bien à voir ce qu'elles considèrent comme les façons justes de travailler dans ce métier :

*- Mais ce qui me frappe dans ces situations, c'est justement qu'il y a un regard. J'ai l'impression quand il y a quelqu'un comme ça, ça fait normalement prendre la distance par rapport à ce qu'on fait et on essaie vraiment de faire ce qu'on voudrait faire, quoi. Et moi, dans la situation précédente, j'ai l'impression qu'elles font ce qu'elles pensent bien, je ne sais pas comment dire. (xxx) Oui, de la part d'une éducatrice, ce n'est pas possible. Le métier, ce n'est pas ça. Il faut justement lui dire qu'il fait des caprices et puis c'est ça.*  
*- Tu crois que c'est ça ?*

- *Je ne sais pas. En tout cas, là où j'étais avant, c'était comme ça. Bien faire ton métier, c'est bien voir quand un enfant fait des caprices et surtout pas commencer à marcher dans son truc. Alors, par là, ça me frappe vraiment que ça se soit passé pendant l'observation. Elles réagissent vraiment comme elles pensent. (xxx)*

- *Alors, que ce n'est pas naturel ? Tu crois, si elle n'était pas là, Marianne, ça serait encore pire ? - Oui ... Je n'en sais rien, mais je pense que c'est proche de comment elles veulent faire.*

Ce qui est considéré comme juste, les règles qu'un collectif se donne sont difficiles à mettre en question. Dans un travail relationnel, où la collègue est tellement proche, la peur de blesser l'autre retient, et les éducatrices cherchent à éviter des conflits entre personnes, des conflits d'équipe :

- *S'il y a quelque chose qui est mis en place au niveau de l'institution, je ne crois pas que ça soit tout seul qu'on peut arriver en disant ...*

- *Et même, quand ce n'est pas au niveau de l'institution, c'est vrai que c'est toujours délicat, même entre nous, de peut-être intervenir et de dire ...*

- *... et même après ...*

- *Il y a toujours quand même cette peur de blesser l'autre et de dire que ...*

- *... le regard de l'autre ...*

- *Voilà. Je trouve dur.*

Ainsi, concernant l'observation n° 9, le comportement de la stagiaire est considéré comme légèrement « déviant » face à ce qui se fait dans ce collectif-là. Elle chercherait à soutenir l'enfant, sans entrer en contradiction avec l'éducatrice, et sa tentative de se démarquer, de faire un peu autrement, n'aboutit pas :

- *On a l'impression que la stagiaire elle essaie de ...*

- *... se faufiler ...*

- *... et en même temps, elle n'arrive pas. Et voilà, elle est stagiaire et elle n'arrive pas.*

L'idéal de l'action éducative cohérente est très présent dans les institutions de la petite enfance. Cette cohérence demande un travail en concertation entre les adultes, mais, dans la réalité des pratiques, elle amène souvent une solidarité des adultes face aux enfants, et parfois contre les enfants. Face à un enfant qui fait un « caprice », il s'agit de « ne pas marcher dans son truc », « de ne pas se faire avoir », « de ne pas aller dans son sens ». Et comme c'est l'adulte qui décide de ce qu'est un caprice ...

Les contraintes de la réalité, d'une vie en collectivité, d'un travail en équipe avec ses règles implicites, amènent parfois les éducatrices à se fermer face à leur propre ressenti :

- *... voilà, on est obligé des fois de ... de*

- *... d'ouvrir l'enfant aux autres ...*

- *Oui, et de ne pas écouter ses émotions comme disait Alice, je veux dire ... pas toujours écouter.*

- *Je ne sais pas.*

- *Ne pas toujours écouter les émotions, c'est une chose, c'est vrai qu'on ne le fait pas toujours, parce qu'on ne le peut pas, parce qu'il y a un groupe derrière.*

Les contradictions propres à l'éducatrice, et l'urgence souvent inhérente à la prise en charge de tous jeunes enfants, peuvent amener une éducatrice à ne pas tenir compte de ce qu'elle a vu, de ce qu'elle ressent, et de s'en apercevoir après coup. Il est cependant difficile de corriger ensuite l'action en cours, vu l'exigence de cohérence des interventions des adultes largement répandue dans le domaine de l'éducation des jeunes enfants :

*Des fois, quand on remarque qu'on nie une chose, parce qu'après, on est pris dans une logique ...*

La notion de cohérence, un autre idéal de l'action éducative, peut ainsi également être utilisée comme justification pour les stratégies défensives mises en place et se traduire par une certaine rigidité. A l'extrême, être équitable et cohérent peut signifier faire pareil pour tous, dans toutes les circonstances.

Le fait de ne pas voir, de ne pas écouter un enfant, de le désigner comme « responsable » pour ce qui ne va pas, permet de ne pas se confronter à ce sentiment de ne jamais être à la hauteur, d'être inadéquat sans pouvoir le changer :

*... c'est de ne pas se dire c'est moi qui n'arrive pas ...*

Décharger le trop-plein de ses émotions, de ses frustrations, de ce sentiment d'insuffisance indépassable de son action, peut se faire en désignant un bouc émissaire, en se façonnant une image d'un enfant comme d'un petit monstre. Cette pensée est évoquée sans que l'enchaînement de la discussion permette de l'exprimer jusqu'au bout :

*Je nous ai déjà toutes vues, et moi largement plus que vous, dans des situations où voilà, on arrive à table, voilà c'est un jour où ça s'est mal passé, et on a sept à table et l'autre en a trois, on ne sait pas pourquoi, et voilà. Et puis, comme par hasard, celui que ta collègue t'a refilé ... je suis sûre qu'on ... (xxx)*

Les interventions de plusieurs personnes en même temps interrompent la pensée en cours. Cependant, cet enfant-là, celui « que ta collègue t'a refilé », celui qui fait que ça ne va pas comme on veut, est évoqué à un autre moment de la discussion :

*Mais bon, un enfant que tu as pris en grippe, après tu vois ... tu as l'impression que tout ce qu'il fait que c'est pour t'agacer. Le moindre néocolor qu'il laisse tomber et c'est, tu as fait exprès pour m'embêter et tiens, ramasse-le. Ah, tu ne veux pas ... tu vas le faire ...*

Cet énoncé concernant l'enfant « pris en grippe » n'est pas repris et est suivi d'un silence. Quand plus tard une des éducatrices exprime qu'il lui arrive

parfois de ne pas tenir compte d'un enfant, cette pensée est difficile à entendre par les membres de l'équipe. Seule la reformulation par l'intervenant extérieur permet d'aborder le fait de parfois « zapper » :

- *Mais des fois, je pense, je me vois bien d'en train de zapper. Dans ma tête de ...*
- *Ah oui ?*
- *Je prends sur moi pour ne pas lui répondre comme ça. Je finis ce que je fais.*
- *Mais après, tu t'en occupes.*
- *Ah ben oui.*
- *Voilà.*
- *Tu ne zappes pas et tu le laisses et il va se débrouiller, ...*
- *(xxx)*
- *Non, enfin, non.*
- *(xxx)*
- *(xxx) ça t'énerve, et après ...*
- *C'est intéressant parce que vous dites, vous zappez pour ne pas avoir à y répondre ...*
- *... trop mal ...*
- *Trop mal. Ok. C'est un motif pour zapper un enfant.*
- *Ah non ! Je n'ai pas dit que c'était un motif. (xxx)*
- *Pourquoi, j'emploie mal le mot motif ?*
- *(xxx)*
- *C'est un système de défense pour ne pas dire de bêtises ...*
- *Ah, mais je suis d'accord ...*
- *Parce que des fois ça peut avoir un sens de zapper au lieu de l'engueuler à mort.*
- *(xxx)*
- *D'ailleurs, cette histoire où Marie se lève pour aller ...[observation n° 9] - ... pour aller moucher un enfant ...*
- *Parce qu'elle est trop énervée, elle va aller moucher un autre enfant. Je veux dire, ce genre de choses, c'est quand même mieux que si elle (xxx)*
- *Je trouvais bizarre qu'elle ait mouché un enfant. (xxx)*
- *C'est une soupape de décompression, mais voilà. Pour un enfant qui (xxx), qui reste derrière moi pendant qu'on est occupé avec un autre, au lieu de l'envoyer bouler en parole, bon, je zappe et après je m'occupe de lui ...*

De ce premier colloque autour des stratégies défensives mises en place par les éducatrices du jeune enfant se dessine ainsi un certain consensus : cette question est pertinente, les stratégies de défense évoquées s'observent dans le milieu de la petite enfance, peuvent même correspondre à ce qui est considéré comme « juste » par le collectif, mais ces stratégies défensives se rencontrent ailleurs, pas ici actuellement. Tout au long de la discussion se dessine une dynamique du groupe qui reprend les réflexions pour les cliver : ici et ailleurs, ancien et débutant, avant et maintenant, bon et mauvais. Une confrontation directe aux stratégies défensives mises en place aboutit d'une part à une prise de

conscience, à une nouvelle compréhension des enjeux et d'autre part, à d'autres stratégies défensives. Il reste que les façons de faire retranscrites dans les observations sont difficiles à comprendre :

*Franchement, dans ces trois situations, à part dans la première situation qui est un peu plus soft [observation n° 13], mais même, c'est incompréhensible. Presque.*

L'écart entre pratiques et discours reste difficile à comprendre, et les éducatrices arrivent surtout difficilement à aborder et à entendre leur vécu subjectif lors de ce premier colloque.

## **Le travail entrepris par l'équipe éducative**

Lors du colloque suivant la discussion analysée précédemment, les personnes de l'équipe ont clairement exprimé le souhait de continuer la démarche entreprise, mais sans pouvoir proposer un dispositif. Une des éducatrices a exprimé le fait de se sentir soulagée après notre discussion, comme si, parfois, elle pouvait alors se donner le droit de penser à elle, de se protéger elle-même afin de mieux protéger les enfants dont elle a la charge. Une autre, tout au contraire, disait que c'était encore pire : « Je vois encore plus tout ce que je ne fais pas et ce que je devrais faire ». Pour elle, elle aurait préféré ne pas savoir. Une autre, qui n'avait pas été présente lors de la discussion a évoqué certaines situations, où « parfois, je ne veux pas voir ».

D'autres colloques ont suivi et certains ont été empreints de silences lourds, pesants. Lentement, certaines pratiques ont été abordées, certaines difficultés et aussi les « trucs » que les éducatrices ont trouvé pour mieux s'en sortir. A un moment donné, le terme de « pause clandestine » s'est dessiné pour nommer ces instants où l'éducatrice a besoin de souffler, où elle ignore ce qui se passe autour d'elle, ce que les enfants sont en train de vivre. Plusieurs personnes ont cherché à mieux appréhender des façons de se protéger, de s'aider à « tenir », sans que cela se fasse au détriment des enfants. Des hésitations, des doutes ont surgi, parfois de façon tout à fait imprévue.

La thématique abordée a amené des mises en questions, des discussions parfois vives et enthousiasmantes, parfois lourdes et difficiles. Certaines modifications de pratiques ont été mises en place, individuellement, par tâtonnement. Certaines éducatrices ont été plus hésitantes, par moment. Le sujet de ce travail a certainement déséquilibré l'équipe à un moment donné :

Comme est également noté le fait que cette formation 'peut faire souffrir' davantage les professionnels de l'enfance, dans la mesure où elle rend les stagiaires plus vigilants, plus conscients, plus exigeants. Les stagiaires notent souvent que la précision des observations les aide à voir 'ce qui va et ce qui ne va pas', qu'ils ne peuvent pas faire 'l'impasse sur le vécu de l'enfant', mais en

même temps la réponse à apporter n'est pas toujours au rendez-vous. Certains stagiaires peuvent avoir le sentiment 'd'accompagner les dysfonctionnements mais de ne pas les avoir modifiés'. La culpabilité naît alors de ce décalage entre ce que l'on observe des besoins de l'enfant et les capacités de l'institution ou du service à y répondre. (Favre, 2004, p. 35)

A un moment donné, une des éducatrices a exprimé son sentiment que, dans certaines institutions où elle avait travaillé auparavant, elle n'avait pas pu faire ce qu'elle jugeait juste parce que l'institution ne le permettait pas. Pour elle, les contraintes extérieures, institutionnelles ne lui donnaient pas d'« excuses » actuellement. La culpabilité de ne pas être à la hauteur de ses exigences était alors d'autant plus difficile à supporter. A travers nos discussions, le « genre » du métier avait été partiellement modifié, tout au moins au niveau des représentations, et ne demandait plus à minimiser les émotions des enfants, ce qui rendait d'autant plus culpabilisant le fait que parfois elle était amenée à les minimiser quand même.

Ce déséquilibre momentané a été difficile à vivre pour moi-même. Ma crainte que mes réflexions puissent être considérées comme une sorte de trahison, mes doutes quant au bien-fondé de ma démarche ont été ravivés par l'ébranlement des personnes de l'équipe.

Il va cependant de soi qu'une démarche comme celle entreprise sur la base de ce travail ne peut être que de longue haleine. Toute démarche qui se veut collective, portée par un groupe professionnel dans son ensemble, demande du temps. Changer certaines pratiques professionnelles, certaines représentations, et en même temps continuer à offrir un accueil au quotidien à de nombreux enfants ne peut se faire de façon radicale. Il faut « une modalité d'équilibration du système qui lui permet de garder une stabilité suffisante au travers du temps et des événements. Cette équilibration est la résultante de la tension antagoniste entre deux tendances fondamentales, la tendance au maintien et la tendance au changement » (Ausloos, 1981, p. 192).

Ce travail ne peut donc pas et ne cherche pas à rendre compte des suites à long terme de la démarche entreprise dans le cadre de l'institution où je travaille.

## **Mon rôle en tant que responsable de l'institution**

Le rôle de la responsable de l'institution varie beaucoup d'un établissement à l'autre. Une certaine identité professionnelle s'est construite pour les éducatrices, à travers leur formation commune et la part des pratiques qui se rejoint d'une institution à l'autre. Pour ce qui concerne les responsables, cependant, une disparité importante subsiste. Les formations sont diverses, de niveaux très différents et ont connu des changements importants,

historiquement et géographiquement. Ces formations n'ont ainsi pas du tout permis de soutenir la construction d'une identité professionnelle. Les changements récents en Ville de Genève en ce qui concerne la gestion des institutions ont également amené de nouvelles fonctions, qui pour plusieurs, n'ont encore pas du tout de formation spécifique. Les cadres des institutions de la petite enfance se déclinent ainsi en responsable de secteur, directrice de crèche, adjointe de direction, adjointe pédagogique, adjointe pédagogique/responsable de jardin d'enfants. Ces cadres travaillent soit dans des institutions intégrées dans des secteurs, soit dans des institutions indépendantes. Cadre d'une institution de la petite enfance relève encore très fortement d'une pratique individuelle, et non d'un métier.

Tant le présent travail vise à amener des réflexions d'une certaine généralité en ce qui concerne les éducatrices du jeune enfant, tant les considérations portant sur le rôle de la responsable d'une institution de la petite enfance sont fortement liées à un contexte très variable et s'appliquent ainsi en premier lieu à ma pratique professionnelle propre.

Concernant l'aspect du travail avec l'équipe et les questions pédagogiques, le rôle d'une responsable d'institution de la petite enfance se différencie en trois fonctions. En premier lieu, la gestion de l'équipe dans une fonction de supérieure hiérarchique englobe l'engagement du personnel, son suivi, l'évaluation de ses pratiques et de son parcours professionnel, un éventuel licenciement, mais également la mise en place de règlements internes, des horaires, des remplacements.

Deuxièmement, vu l'importance du personnel non formé dans le domaine de la petite enfance, une fonction importante consiste à mettre en place, ou à veiller à la mise en place, de processus de formation « sur le tas », adaptés individuellement et d'une durée très variable.

Troisièmement, l'accompagnement de l'équipe et/ou de personnes individuelles est indispensable dans un métier comportant une charge psychique importante. Cet accompagnement peut revêtir des formes diverses, telles qu'un échange spontané autour d'une situation, un entretien individuel ou en petit groupe, une discussion lors d'un colloque d'équipe, et peut aller jusqu'à un véritable travail d'analyse de pratique ou de supervision à plus long terme. Dans tous les cas, un tel travail d'accompagnement doit cependant toujours prendre en considération la tension entre finalités éducatives et pratiques quotidiennes dans leurs inscriptions collectives.

Rassembler ces trois fonctions dans le même rôle de responsable de l'institution peut amener des contradictions. S'agit-il d'évaluer une pratique professionnelle ou d'accompagner une réflexion à son sujet ? Une position hiérarchiquement supérieure rend parfois difficile la mise en place d'une confiance nécessaire à un véritable travail de pensée. Dans une visée idéale, ces

différentes fonctions devraient être assumées par des personnes différentes. Dans les faits, cependant, la responsable d'une institution de la petite enfance doit composer avec les tensions et les contradictions entre les différentes fonctions qu'elle assume et avec les contraintes de la réalité.

Assurer la sécurité affective d'enfants d'âge préscolaire est une finalité qui est de l'ordre d'un idéal. Il n'est pas possible de faire disparaître les angoisses de séparation des petits enfants, et peut-être n'est-ce même pas souhaitable. Il s'agit plutôt de « faire avec », de permettre aux enfants de « faire avec ». Une fonction « contenant » qui permet de rester réceptive à ce qui en l'autre peut faire lien :

Nous pouvons ici penser aux différents degrés dans un accueil : d'abord pouvoir percevoir la présence de l'autre, ensuite pouvoir recevoir, ressentir, ce qui est vécu, enfin pouvoir penser réellement et conjointement avec l'autre. (Mellier, 2000, p. 242)

De façon analogue, le rôle d'une responsable d'institution ne consiste pas à chercher à supprimer toutes les pratiques considérées comme inadéquates, à lutter contre, mais à « travailler avec ». Quel est leur sens pour l'éducatrice qui les met en place, qu'est ce qui se joue pour elle, comment est-il possible de trouver un dégageant ? Au lieu d'indignation, il y a besoin d'un travail de pensée :

Poser un jugement, puis lever ce jugement pour tenter de comprendre. Au lieu d'accuser, au lieu de juger définitivement, comprendre comment cela s'est construit. Puis aider l'autre à voir ce qu'il ne voit plus, ou qu'il justifie par la monstruosité de celui à qui il adresse cet inacceptable. (Cifali, 2002, p. 40)

La pensée ainsi construite avec l'autre, dans une confrontation du sens donné aux pratiques, ne se fait pas facilement, demande un investissement important et nécessite du temps. Dans une pratique professionnelle multiple, où il s'agit pour une responsable de tenir compte des impératifs administratifs et comptables, des questions de gestion et d'organisation, du fonctionnement quotidien, des demandes des différents acteurs sociaux, des parents au subventionneur, un tel engagement dans une recherche de sens, par essence d'ordre infini, exige une visée à long terme et une implication personnelle.

Même s'il ne s'agit pas de juger, il ne faut pas perdre de vue les objectifs posés. Chercher le sens de l'inacceptable ne signifie pas l'accepter :

Notre compréhension des ressorts d'un acte peut en effet venir paralyser notre action. C'est ce qui est le plus difficile à soutenir : une compréhension suivie d'une action qui dit 'non' sans rejeter, qui s'oppose sans toucher à la dignité de l'autre, qui entend sans entrer dans la pitié, qui comprend sans céder à la tolérance aboutissant à une abstention. (Cifali, 2002, p. 41)

Une fonction « contenant », un travail de pensée, doit se construire au niveau institutionnel. Les stratégies défensives mises en place par les

éducatrices sont d'ordre collectif, elles font partie du « genre » d'un métier. Tout travail de pensée à leur égard, tout dégagement, doit ainsi également être d'ordre collectif afin de pouvoir aboutir à une transformation des pratiques réelles. Cependant, ce travail collectif ne peut s'effectuer sans une personne qui soit garante d'un espace de pensée protégé :

En effet, le travail de la direction en termes d'animation d'équipe est parfois remis en question, et ceci parce que le bon niveau de formation des éducatrices est censé leur donner les moyens et les capacités pour affronter, entre elles, ces différentes interactions. [...] On ne peut pas, à mon sens, en plus de tout le travail quotidien tel qu'on le défend aujourd'hui, donner l'entière responsabilité à une équipe de se co-animer parce que c'est lui demander d'être juge et partie, c'est lui imposer de prendre du temps pour ce travail au détriment de celui pour lequel elle est engagée. (Thuler, 2003, p. 37)

Le rôle d'une responsable d'institution ne consiste ainsi ni à laisser l'équipe se débrouiller elle-même avec ses problématiques, ni à lutter, toute seule, contre les pratiques qu'elle juge inadéquates, inacceptables. Le poids de la responsabilité d'une telle lutte solitaire risque bien sinon d'être écrasant :

Les cadres opérationnels disent alors se sentir 'responsables de tout'. Ce sentiment de responsabilité est éprouvé vivement. Il est vécu comme étant 'énorme'. Ils en ont une représentation assez confuse et grimaçante. Le cadre de terrain se sent généralement responsable de réaliser des objectifs idéaux multiples et souvent contradictoires, bien que ses marges d'action soient faibles. 'C'est pas possible, mais on le fait tout de même', peut-il dire entre rire et larmes. (Dujarier, 2006, p. 130)

Les responsables engagées dans une lutte contre l'inacceptable risquent bien de se décourager ; cela aboutit parfois aux formes extrêmes de l'épuisement, ou alors, comme une alternative à cet épuisement, à une distanciation envers les pratiques quotidiennes, dans un retrait dans leur bureau.

Au lieu d'une lutte héroïque et finalement impossible, le rôle d'une responsable d'institution de la petite enfance consiste ainsi plutôt à favoriser, soutenir et encourager une démarche collective qui aboutit à une réflexion constante autour des pratiques réelles. La responsable peut donner des impulsions, proposer des réflexions, mais la démarche doit être portée par le collectif dans son ensemble. Une telle démarche a des lenteurs certaines :

Partager le leadership ne produit d'effets sensibles qu'au bout d'un certain nombre d'années [...]. Il importe donc d'être patient, de comprendre que le jour où l'on aura vitalemment besoin de s'appuyer sur la participation, il sera trop tard pour l'instituer. Ce ne peut être qu'une toile de fond, un dispositif de routine, pas une réponse improvisée pour faire face *in extremis* et de façon exceptionnelle à une crise ou à un conflit majeur. [...] Les décisions sont alors plus solides, mieux soutenues, mais elles ne sont pas toujours celles que le chef d'établissement aurait prises s'il n'avait tenu qu'à lui. (Perrenoud, 2003, p. 23)

Lent, avec des résultats qui ne sont pas toujours à la hauteur des attentes des responsables, un mode de leadership coopératif permet cependant d'agir sur les pratiques effectives et facilite le processus d'innovation. Lors d'un processus d'innovation, il y a forcément des divergences de points de vue, à certains moments. Dans une visée de travail à partir des pratiques collectives, il s'agit plutôt de construire des espaces où il est possible d'accueillir les inévitables conflits et divergences. Pour que chaque éducatrice puisse s'inscrire dans une démarche collective, elle a besoin de se sentir reconnue dans sa différence.

Au lieu d'être perçue comme handicap, la diversité des parcours des acteurs [...] est gérée et exploitée comme ressource essentielle, leur permettant d'apprendre les uns des autres, de joindre leurs compétences et savoir-faire pour résoudre des problèmes et faire évoluer le système. [...] Il s'agit ainsi de mettre la différence au service du développement tant individuel qu'organisationnel. (Gather Thurler, 2000, p. 87)

La responsable doit ainsi s'engager dans un travail de longue haleine, toujours imparfait, qui vise à instaurer un travail de pensée, de réflexion, à partir des pratiques réelles inscrites dans une collectivité. Un tel travail a comme objectif que toutes les personnes d'une équipe puissent collectivement offrir une fonction « contenante », pour les enfants accueillis, mais également pour les adultes qui y travaillent.



## CONCLUSION

Au terme de ce travail, il semblerait fructueux de poursuivre une démarche de réflexion et d'analyse de l'écart entre finalités et pratiques éducatives afin de faire évoluer le « genre » du métier d'éducatrice, dans chaque institution de la petite enfance mais également dans le métier d'éducatrice dans son ensemble. Pour ce faire, chercher à élaborer les prescriptions d'un travail possible, d'une part, et construire des moyens de défense acceptables, pensables, d'autre part, permettrait de réduire l'écart. L'objectif d'une telle démarche serait d'aborder un travail « faisable » dans les discours pour pouvoir garder l'horizon des finalités dans les pratiques.

Une analyse des contraintes réelles, de la charge psychique, des exigences d'une vie en collectivité permettrait de constituer une base pour des prescriptions qui soutiennent les pratiques :

Le travail d'organisation consiste à fabriquer de la prescription ou à la transformer pour la rendre utile à la production finale du service. C'est un travail en cascade de reformulation et d'enrichissement progressif de la prescription, de définition socialisée de 'ce que l'on doit faire', en 'travaillant', les contradictions qui traversent l'activité, pour la rendre possible. Lorsqu'il se déroule sans encombrement ou évitement, le travail d'organisation dessine une organisation qui aide les individus à faire – et à bien faire – leur travail, et le rendre cohérent dans un ensemble sociotechnique qui le dépasse. [...] Un prescrit construit dans le réel. (Dujarier, 2006, p. 53)

Pour ce faire, il faudrait conjuguer les savoirs d'expérience construits par les éducatrices elles-mêmes et des travaux de recherche menés dans les institutions de la petite enfance. Dans une telle démarche, il serait intéressant de réfléchir à des notions telles que *le caprice* d'un enfant, *l'équité* dans un mode de vie collectif, *la recherche de limites* par un enfant, par exemple. Ces notions, présentes dans les discours de tous les jours, absentes de tous les projets pédagogiques recueillis pourraient présenter des entrées intéressantes

concernant les représentations des éducatrices et le « genre » du métier constitué. De la même manière, la notion de *cohérence d'équipe* permettrait éventuellement d'aborder une certaine forme de loi du silence.

Simultanément à une démarche visant à établir les prescriptions d'un travail possible, il est important d'envisager des moyens adéquats de défense pour les éducatrices du jeune enfant. Pour pouvoir « tenir », pour pouvoir travailler, il est indispensable de pouvoir juguler la peur, de se protéger d'une charge psychique parfois trop lourde. Il est nécessaire de construire des moyens de défense. Est-ce possible de construire des moyens de défense qui recourent moins au déni des émotions des enfants, de leurs souffrances, de l'enfant réel ?

Si la fonction première des systèmes de défense est d'alléger la souffrance, leur pouvoir d'occultation se retourne contre ses créateurs. Car faute de connaître la forme et le contenu de cette souffrance, il est malaisé de se battre efficacement contre elle. A la fin, les stratégies défensives, en raison même de leur efficacité vis-à-vis de l'équilibre mental, s'opposent à une évolution qui pourrait conduire à une stabilité d'un niveau moins médiocre. (Dejours, 2000, p. 171)

Dans un processus lent, à équilibrer constamment, une réflexion pourrait ainsi voir le jour qui permettrait de définir plus précisément ce qu'est une posture professionnelle face à un groupe de petits enfants, en tenant compte des contraintes du réel. Un tel travail de pensée de ce qui est parfois impensable ne peut se faire sans que les éducatrices ne se sentent reconnues, dans leur identité professionnelle, la complexité de leurs pratiques et la charge psychique de leur métier.

De la reconnaissance dépend en effet le sens de la souffrance. Lorsque la qualité de mon travail est reconnue, ce sont aussi mes efforts, mes angoisses, mes doutes, mes déceptions, mes découragements qui prennent sens. Toute cette souffrance n'a donc pas été vaine, elle n'a non seulement produit une contribution à l'organisation du travail mais elle a fait, en retour, de moi un sujet différent de celui que j'étais avant la reconnaissance. La reconnaissance du travail, voire de l'œuvre, le sujet peut la rapatrier ensuite dans le registre de la construction de son identité. Et ce temps se traduit affectivement par un sentiment de soulagement, de plaisir, parfois de légèreté d'être, l'élation même. Alors le travail s'inscrit dans la dynamique de l'accomplissement de soi. (Dejours, 1998, p. 37)

Fondamentalement, éducatrice du jeune enfant est un métier exigeant, pour ainsi dire impossible. Comment parler de ses pratiques, de ses compétences, de ses valeurs malgré ses doutes, ses insuffisances ? Reconnaître les limites d'une pratique professionnelle demande donc aux professionnelles de la petite enfance de se défaire d'un sentiment de honte à cet égard et de rompre le silence provoqué par une difficulté à penser le sentiment de l'insuffisance indépassable de leur action.

S'il s'agit [...] d'élaborer psychiquement la souffrance par un travail du sujet sur lui-même, le langage devient instrument de transformation du sujet. L'espace dialogique se peuple des voix d'autrui qui résonnent hors de moi, et dont j'emprunte à mon tour les mots disponibles, mais également à l'intérieur de moi jusque dans les parties les moins accessibles de ma personne. C'est ainsi que parler pour penser le travail, c'est aussi panser ce qui fait mal dans son rapport au travail. (Jobert, 2000, p. 16)

Il s'agit de reconnaître ces limites pour chercher à les élargir dans une quête sans fin et d'oser parler à partir d'une pratique professionnelle ancrée dans les contraintes du réel. Lutter pour une reconnaissance sociale accrue implique une prise de parole de la part d'un corps de métier, prise de parole affirmée et lucide.



## REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Appell, G. & Tardos, A. (1998). *Prendre soin d'un jeune enfant ; De l'empathie aux soins thérapeutiques*. Ramonville Saint-Agne : Erès.
- Ausloos, G. (1981). Systèmes – homéostasie – équilibration. *Thérapie familiale*, vol. 2, n° 3., 187 à 203.
- Bloch, F. & Buisson, M. (1998). *La garde des enfants, une histoire de femmes ; entre don, équité et rémunération*. Paris : L'Harmattan.
- Brougère, G. (2005). Education, jeux et loisirs avant 6 ans : un regard sociologique. In Service de la recherche en éducation (Ed.), *Scolariser la petite enfance ? Actes du deuxième colloque « Constructivisme et éducation »*, cahier 11, volume 1. Genève : DIP.
- Bowlby, J. (1954). Soins maternels et santé mentale, OMS, cité par Renevey Fry, C. (Ed.). (2001). *Pâtamodlé ; l'éducation des plus petits, 1815 à 1980*. Genève : Service de la recherche en éducation et Musée d'ethnographie.
- Caffari, R. (1991). *Pour que les enfants jouent*. (Cahiers de l'EESP). Lausanne : Pro Juventute.
- Caffari, R. (2003). La bienveillance, une idée nouvelle en pédagogie ? In Formation Continue Petite Enfance (FOCPE). (2003). *La bienveillance : Actes du colloque organisé à Genève les 4 et 5 mars 2003*. Lausanne : Pro Juventute.
- Caffari, R. (2004). Le travail de l'éducatrice : une mission civilisatrice ? *Quand l'enfant nous dérange*. (Petite Enfance n° 89). Lausanne : Pro Juventute.
- Châtelain, S. (2000). *Règles, éducation et obéissance ; quelles réalités dans les institutions de la petite enfance*. (Cahiers de l'EESP no. 28). Lausanne : EESP.
- Cifali, M. (1994). *Le lien éducatif ; contre-jour psychanalytique*. Paris : Presses universitaires de France.
- Cifali, M. (2002). « Bienheureuse indignation » ou les dilemmes d'une enseignante, In E. Enriquez & V. Guienne (Ed.), *Le compréhensible et l'inacceptable*, Revue Internationale de psychosociologie, Volume VIII, no. 19 (pp. 33 à 44). Paris : Ed. ESKA.
- Clarke-Stewart, A. (1992). Garde non parentale et développement. In *Accueil du jeune enfant, politiques et recherches dans les différents pays*, (pp. 133-140). Paris, ESF éditeurs.

- Clot, Y. (1995). *Le travail sans homme ? Pour une psychologie des milieux du travail et de vie*. Deuxième édition 1998. Paris : La découverte.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Clot, Y. & Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse de travail, concepts et méthodes. *Revue Travailler ; Revue Internationale de Psychopathologie du travail et de Psychodynamique du travail*, no. 4.
- Coquoz, J. & Knuesel, R. (2004). *L'insaisissable pratique ; travail éducatif auprès de personnes souffrant de handicap*. Lausanne : Ed. EESP.
- David, M. & Appell, G. (1973). *Lóczy ou le maternage insolite*. Paris : Ed. du Scarabée.
- Dejours, C. (1998). *Souffrance en France ; la banalisation de l'injustice sociale*. Paris : Seuil.
- Dejours, C. (2000). *Travail, usure mentale*. Paris : Bayard (nouvelle éd. augmentée).
- Dejours, C. (2003). *L'évaluation du travail à l'épreuve du réel*. Paris : INRA.
- Délégation à la Petite Enfance de la Ville de Genève. (2002). *Pour un accueil de qualité : Guide à l'usage des institutions de la petite enfance*. Genève : Auteur.
- Délégation à la Petite Enfance de la Ville de Genève. (2004). *La petite enfance en Ville de Genève ; contexte et indicateurs par secteurs*. Genève: Auteur.
- Dujarier, M.-A. (2002). Comprendre l'inacceptable : le cas de la maltraitance en gériatrie, In E. Enriquez & V. Guienne (Ed.), *Le compréhensible et l'inacceptable*, Revue Internationale de psychosociologie, Volume VIII, no. 19 (pp. 111 à 124). Paris : Ed. Eska.
- Dujarier M.-A. (2006). *L'idéal au travail*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Durand, M. (2006). *Activité(s) et Formation*, (Cahiers des sciences de l'éducation). Genève : Université de Genève.
- Ecole d'Etudes Sociales et Pédagogiques (EESP). (2004). *Dossier social*. Lausanne : Auteur.
- Fabienne (2006). Et vous, qu'est-ce que vous faites dans la vie ? *Au coeur du travail des professionnels-les de l'enfance : savoirs et compétences*, (Revue petite enfance n° 96). Lausanne : Pro Juventute.
- Fablet, D. (2004). Une formation intra-institutionnelle en pouponnière. Accompagner des équipes confrontées à un changement de leurs pratiques, In D. Fablet (Coord.), *Professionnel(le)s de la petite enfance et analyse de pratiques*, Paris : L'Harmattan.
- Falk, J. (1999). La stabilité par la continuité. *Lóczy ; nouvelles recherches, nouveaux développements* (Revue petite enfance n° 72). Lausanne : Pro Juventute.
- Falzone, P. & Teiger, C. (1999). Ergonomie et formation. In P. Carré & P. Caspar (dir.), *Traité des sciences et des méthodes de l'analyse du travail* (pp. 145-162). Paris : Dunod.
- Favre, D. (2004). Quelques réflexions de formateur sur l'analyse des pratiques professionnelles en secteur petite enfance. In D. Fablet (Coord.), *Professionnel(le)s de la petite enfance et analyse de pratiques*, Paris : L'Harmattan.
- Fracheboud, M. (1998). *Jouer en garderie ; Aspects de la socialisation du jeune enfant à travers le jeu de fiction* (Cahiers de l'EESP, No. 24), Lausanne : EESP.
- Fromm, E. (1995). *L'art d'aimer*. Paris : Desclée de Brouwer.

- Fustier, P. (2000). *Le lien d'accompagnement, entre don et contrat salarial*. Paris : Dunod.
- Gather Thurler, M. (2000). *Innover au cœur de l'établissement scolaire*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeurs.
- Ghedini, P. (1992). La politique de la petite enfance en Italie, In *Acueil du jeune enfant, politiques et recherches dans les différents pays*, (pp. 89-97). Paris, ESF éditeurs.
- Guilho-Bailly, M.P. (1999). Identité sexuelle au travail. Education permanente : *Comprendre le travail* (I), no. 116. 141 à 150.
- Hanique, F. & Jobert, G. (2002). Au guichet, le genre fait loi. Mais comment l'observer ? In F. Hubault (coord.), *La relation de service, opportunités et questions nouvelles pour l'ergonomie* (pp. 253-272). Séminaire Paris I, 14 – 18 mai 2001, Toulouse : Octares Edition.
- Hatchuel, A. (1996). Coopération et conception collective – variété et crises des rapports de prescriptions. In G. De Terssac, E. Friedberg (Ed.), *Coopération et Conception*. Toulouse : Octares.
- Harlow, H.F. (1979/1991). Les affectivités, In R. Zazzo (dir.), *L'attachement*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Houzel, D. (2000). Préface in D. Mellier *L'inconscient à la crèche ; dynamique des équipes et accueil des bébés*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.
- Imbert, F. (1997). *L'inconscient dans la classe : transferts et contre-transferts*. Paris : ESF éditeurs.
- Jacquet-Travaglini, P., Caffari, R. & Dupont, A. (2003). *Penser, réaliser, évaluer l'accueil en crèche ; une démarche d'équipe*, Genève : Ed. des deux continents.
- Jobert, G. (1999). L'intelligence au travail. In P. Carré P.& P. Caspar , *Traité des sciences et méthodes de la formation*, Paris : Nathan.
- Jobert, G. (2000). Travailler est-ce penser ? De l'action intelligente à l'intelligence de l'action. In F. Hubault (coord.), *Comprendre que travailler c'est penser, un enjeu industriel de l'intervention ergonomique*. Toulouse : Octares Edition.
- Jobert, G. (2002). La professionnalisation, entre compétence et reconnaissance sociale. In M. Altet, L. Paquay & Ph. Perrenoud (dir.). *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ?* Bruxelles : De Boeck.
- Jobert, G. (2005). Engagement subjectif et reconnaissance au travail dans les systèmes techniques. *Revue Internationale de psychosociologie*, Volume XI-24, 67 à 95.
- Kuehni, K. (2006). Du cahier de charges à l'action singulière. *Au coeur du travail des professionnels-les de l'enfance : savoirs et compétences* (Revue petite enfance n° 96). Lausanne : Pro Juventute.
- Lalive d'Epinau, M. (2006, 3 novembre). « Pas besoin d'être bardé de diplômes pour savoir torcher des enfants ». *Tribune de Genève*, p. 29 (Quotidien suisse édité à Genève).
- Lamb, M. & Sternberg, K. (1992). L'accueil du jeune enfant dans son milieu : aspects historiques et socio-culturels, In *Acueil du jeune enfant, politiques et recherches dans les différents pays* (pp. 21 à 38). Paris : ESF éditeurs.
- Lamb, M. (2005) . Préscolarisation et développement émotionnel et affectif du jeune enfant (débat). In Service de la recherche en éducation (Ed.), *Scolariser la*

- petite enfance ? Actes du deuxième colloque « Constructivisme et éducation »* (Cahier 11, volume 1). Genève : DIP.
- Leplat, J. & Hoc, J.-M. (1983). Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations, *Cahiers de psychologie cognitive*, 3, p. 49-64. Repris dans J. Leplat (éd.) (1992). *L'analyse du travail en psychologie ergonomique*. (p. 47-60), t.I, Toulouse : Octarès.
- Levy, A. (2002). Quelle psychologie « politique », In E. Enriquez & V. Guienne (Ed.), *Le compréhensible et l'inacceptable*, *Revue Internationale de psychosociologie*, Volume VIII, no. 19 (pp. 67 à 76). Paris : Ed. Eska.
- Lewin, K. (1967). *Psychologie dynamique ; les relations humaines*. Paris : Presses universitaires de France.
- Mace, S. & Florin, A. (2005). Amitié et attachement à la crèche et à l'école maternelle. In Service de la recherche en éducation (Ed.), *Scolariser la petite enfance ? Actes du deuxième colloque « Constructivisme et éducation »* (Cahier 11, volume 1). Genève : DIP.
- Mauvais, P. (2003). La bientraitance, une idée féconde pour les professionnels engagés dans l'accueil du petit enfant et de ses parents, In Formation Continue Petite Enfance (FOCPE), *La bientraitance : Actes du colloque organisé à Genève les 4 et 5 mars 2003*. Lausanne : Pro Juventute.
- Meirieu, P. (2002). *Le pédagogue et les droits de l'enfant : histoire d'un malentendu ?* Condé-sur-Noireau, France : Ed. du Tricorne.
- Mellier, D. (2000). *L'inconscient à la crèche ; dynamique des équipes et accueil des bébés*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.
- Mellier, D. (2005). *Les bébés en détresse. Intersubjectivité et travail de lien ; Une théorie de la fonction contenante*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Mellier, D., Athanassiou-Popesco, C., Avron, O., Dolto, C., Golse, B., Fraiberg, S., Lacroix, M.-B., Monmayrant, M. & Roussillon, R. (2002). *Vie émotionnelle et souffrance du bébé*. Paris : Dunod.
- Meyer, G. (1999). Pour ou contre Lóczy ? *Lóczy, nouvelles recherches, nouveaux développements* (Revue petite enfance no. 72). Lausanne : Pro Juventute.
- Meyer, G., Spack, A. & Schenk, S. (2002). *Politique de l'éducation préscolaire et de l'accueil socio-éducatif de la petite enfance en Suisse* (Cahiers de l'EESP, n° 33). Lausanne : EESP.
- Meyer, G. & Spack, A. (2006). Faire face. *Au coeur du travail des professionnels-les de l'enfance : savoirs et compétences* (Revue petite enfance n° 96). Lausanne : Pro Juventute.
- Molinier, P. (2003). *L'énigme de la femme active ; Egoïsme, sexe et compassion*. Paris : Payot.
- Mozère, L. (2005). Petite enfance : standards, moyennes ou potentialités à découvrir ? In Service de la recherche en éducation (Ed.), *Scolariser la petite enfance ? Actes du deuxième colloque « Constructivisme et éducation »* (Cahier 11, volume 1). Genève : DIP.
- Musattzi, T. (2005). Préscolarisation et développement émotionnel et affectif du jeune enfant (débat) : In Service de la recherche en éducation (Ed.), *Scolariser la petite enfance ? Actes du deuxième colloque « Constructivisme et éducation »* (Cahier 11, volume 1). Genève : DIP.

- Perrenoud, P. (2003). Pourquoi et comment rendre les établissements scolaires innovateurs ? *Bulletin de l'Union nationale de l'enseignement technique privé* (no. 86), 11 – 42.
- Piaget, J. (1972). *Fondements scientifiques pour l'éducation de demain*. Perspectives, 2.
- Pierrehumbert, B. (2003). *Le premier lien : Théorie de l'attachement*. Paris : Ed. Odile Jacob.
- Pierrehumbert, B. (2004). L'attachement, source d'autonomie. *Revue Sciences Humaines* (hors-série, n° 45), 36 à 39.
- Renevey Fry, C. (Ed.). (2001). *Pâtamodlé ; l'éducation des plus petits, 1815 à 1980*. Genève : Service de la recherche en éducation et Musée d'ethnographie.
- Schaerer, M. (2005). La méthode Fröbel dans les écoles enfantines publiques de Suisse romande : au service d'une préparation à l'école primaire ? 1870 – 1914. In Service de la recherche en éducation (Ed.), *Scolariser la petite enfance ? Actes du deuxième colloque « Constructivisme et éducation »* (Cahier 11, volume 1). Genève : DIP.
- Schuhl, C. (2003). *Vivre en crèche ; remédier aux douces violences*. Lyon : Chronique sociale.
- Stern, D. (1995/1997). *La constellation maternelle*. Paris : Calmann-Levy.
- Stern, D., Bruschiweiller-Stern, N. & Freeland, A. (1998). *La naissance d'une mère*. Paris : Odile-Jacob.
- Stern, D. (2005). Autour de la scolarité : le développement intersubjectif et affectif. In Service de la recherche en éducation (Ed.), *Scolariser la petite enfance ? Actes du deuxième colloque « Constructivisme et éducation »* (Cahier 11, volume 1). Genève : DIP.
- Thuler, C. (2003). Un métier pluriel, des actions singulières. In *Actes du Colloque : Semaine petite enfance pour voir plus grand* (pp. 30 à 50). Lausanne.
- Troutot, P.-Y. (1998). Les transformations des métiers de la prime éducation : le mouvement de professionnalisation, Genève, 1950 à 2000, In *Les professions de l'éducation de la petite enfance : quelles mutations ?* (Actes du colloque du 14 et 15 oct. 1998). Lausanne : Pro Juventute.
- Vygotski, L.S. (19.. /2004). Psychologie concrète de l'homme. In M. Brossard, *Vygotski : Lectures et perspectives de recherches en éducation* (pp. 231 à 255). Villeneuve d'Asq : Presses Universitaires du Septentrion.
- Wallon, H. (1968). *L'évolution psychologique de l'enfant*. Paris : Armand Colin.
- Winnicott, D.W. (1957/1989). *De la pédiatrie à la psychanalyse*. Paris : Payot.
- Winnicott, D.W. (1975). *Jeu et réalité ; l'espace potentiel*. Paris : Gallimard.
- Winnicott, D.W. (1982). *Les enfants et le monde extérieur*. Paris : Payot.

## Film

- Baratta, R. & Cru, D. (2002). *Aucun risque ! Paroles de compagnons*, réalisateur : René Baratta, co-scénariste : Damien Cru, chargé de mission à l'ARACT Ile de France, produit par l'Ouvre Boîte.



## ANNEXES

### Annexe A

#### Les projets pédagogiques des institutions en ville de Genève : finalités éducatives

Le tableau ci-dessous retrace les finalités éducatives évoquées dans les quatorze projets pédagogiques mis à disposition par les institutions en Ville de Genève :

Projets pédagogiques mis à disposition :	14
Projets pédagogiques en élaboration (pas disponibles):	8
Projets pédagogiques pas mis à disposition :	2

#### Tableau récapitulatif

Total des projets pédagogiques étudiés	14
Finalités éducatives évoquées :	
• Sécurité affective	1
• Sécurité affective + respect + jeu autonome	13

#### Tableau détaillé

Nom	No pages	Sécurité affective	Respect	Autonomie, Jeu libre
A	14	<ul style="list-style-type: none"><li>Espace accueillant et sécurisant</li><li>Permanence du visage</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>Mise en valeur de ses capacités</li><li>Ecoute de ses émotions</li><li>Reconnaissance de ses besoins d'appartenance et d'individualité</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>Pédagogie dite active</li><li>autonomie</li></ul>

MARIANNE ZOGMAL

Nom	No pages	Sécurité affective	Respect	Autonomie, Jeu libre
B	13	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ambiance chaleureuse et sécurisante</li> <li>Système de référence</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ecoute</li> <li>Compréhension</li> <li>Respect</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Autonomie</li> <li>Jeux libres + activités structurées</li> </ul>
C	12	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sécurité physique, morale et affective</li> <li>Confiance réciproque</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Respect des identités personnelles et culturelles</li> <li>Favoriser l'expression et la gestion de ses sentiments</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Autonomie</li> <li>Activité dirigée et jeux libres</li> </ul>
D	20	<ul style="list-style-type: none"> <li>Offrir un lieu de vie qui tient compte des besoins physiologiques, psychiques et affectives</li> <li>Sensation globale de continuité, de permanence</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Respect comme personne à part entière</li> <li>Permettre l'expression de ses émotions</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Activités libres</li> <li>(Activités dirigées pour les plus grands)</li> <li>Redécouvert l'importance du jeu libre</li> </ul>
E	6	<ul style="list-style-type: none"> <li>Atmosphère sereine</li> <li>Disponibilité des professionnels</li> </ul>	-	-
F	10	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sécurité</li> <li>Personne proche, connue</li> <li>Etat de confiance</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ecoute de chacun</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Jeux libres (+ activités structurées)</li> <li>Découvertes spontanées</li> <li>Activité essentielle : jouer</li> </ul>
G	5	<ul style="list-style-type: none"> <li>Etablissement de relations entre eux et avec les adultes qui les entourent</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Valorisation</li> <li>Respect du choix de l'enfant</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pédagogie active</li> <li>Découvertes et jeux spontanés</li> </ul>
H	6	<ul style="list-style-type: none"> <li>Accompagnement de qualité</li> <li>Lieu de vie chaleureux et sécuritaire</li> <li>Repères sécurisants</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconnaître, respecter et accompagner la difficulté de se séparer</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Activités à partir des découvertes de l'enfant</li> <li>Jeu libre et jeu animé</li> </ul>
I	9	<ul style="list-style-type: none"> <li>Personnes attentives à ses besoins individuels et qui l'apprécient</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Suivi personnalisé</li> <li>Ecoute de ses sentiments</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pédagogie active</li> <li>Autonomie</li> <li>Activités libres et animations plus</li> </ul>

LES STRATEGIES DEFENSIVES DU METIER D'EDUCATRICE DU JEUNE ENFANT

Nom	No pages	Sécurité affective	Respect	Autonomie, Jeu libre
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sécurité et confiance</li> <li>• Répondre aux besoins affectifs</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ecouté, entendu et respecté dans sa personne</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• structurées</li> </ul>
J	51	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Climat de confiance et de sécurité</li> <li>• Continuité dans la relation</li> <li>• Relations chaleureuses et stables</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tolérant et respectueux de chaque enfant</li> <li>• Disponible et à l'écoute des besoins</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Activités dirigées et plages de jeux libres nécessaires</li> </ul>
K	26	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relations chaleureuses</li> <li>• Attention bienveillante</li> <li>• Sécurité affective et matérielle</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Respect</li> <li>• Disponibilité</li> <li>• Ecoute</li> <li>• Reconnu en tant qu'être unique</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autonomie</li> <li>• Jeu libre</li> <li>• Animations pédagogiques</li> </ul>
L	8	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Climat de chaleur et de confiance favorisant son épanouissement</li> <li>• Sécurité affective</li> <li>• Reconnaissance et réponses aux besoins affectifs</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Personne à part entière</li> <li>• Respect de sa personnalité</li> <li>• Ecouter</li> <li>• Consacrer du temps</li> <li>• Donner confiance</li> <li>• Encourager</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Emancipation</li> <li>• Activités d'expérimentation, manipulations de découverte et d'exploration</li> </ul>
M	16	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Répondre à ses besoins d'attachement et à son développement affectif</li> <li>• Renforcer son sentiment de sécurité</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Chaque enfant est un être unique</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'enfant est le premier agent de son développement</li> <li>• Apprentissage par le jeu</li> <li>• Alternance de type d'activités</li> </ul>
N	5	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sécurité affective et physique</li> <li>• Lieu de rencontre</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Personne à part entière</li> <li>• Soutenir, encourager, accompagner dans son évolution</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acquisition progressive de l'autonomie</li> <li>• Alternance de jeux libres et d'activités dirigées</li> <li>• Jeu libre</li> </ul>

## Annexe B

### Les projets pédagogiques des institutions en ville de Genève : les angoisses de séparation et les difficultés rencontrées par les enfants, les parents et les éducatrices

Le tableau ci-dessous retrace la façon selon laquelle les angoisses de séparation et les difficultés rencontrées par les enfants, les parents et les éducatrices sont évoquées dans les quatorze projets pédagogiques mis à disposition par les institutions en Ville de Genève :

Projets pédagogiques mis à disposition :	14
Projets pédagogiques en élaboration (pas disponibles):	8
Projets pédagogiques pas mis à disposition :	2

**Tableau récapitulatif**

N° d'institutions	Difficultés évoquées dans le projet pédagogique			N° d'inst./total des institutions
	Difficultés des enfants	Difficultés des parents	Difficultés des éducatrices	
1	-	-	-	1/14 inst.
2	X	-	-	2/14 inst.
1	-	X	-	1/14 inst.
4	X	X	-	4/14 inst.
3	X	-	X	3/14 inst.
3	X	X	X	3/14 inst.
<b>TOTAL : 14</b>	<b>12/14 institutions</b> (Dont 7/14 : angoisses de séparation)	<b>8/14 institutions</b>	<b>6/14 institutions</b>	

**Tableau détaillé**

Nom	No. Pages	Difficultés des enfants		Difficultés des parents	Difficultés des éducatrices
		Angoisses de séparation	Autres difficultés		
A	14	-	-	-	-
B	13		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eviter que l'enfant se sente déchiré entre son milieu familial et l'institution</li> <li>• Certains comportements d'enfant,</li> </ul>	-	-

LES STRATEGIES DEFENSIVES DU METIER D'EDUCATRICE DU JEUNE ENFANT

Nom	No. Pages	Difficultés des enfants		Difficultés des parents	Difficultés des éducatrices
		Angoisses de séparation	Autres difficultés		
			notamment l'agressivité et la provocation, mettent en danger la sécurité et nuisent au bon déroulement des activités		
C	12	<ul style="list-style-type: none"> <li>Toute séparation est vécue comme rupture</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Désaccord, expression différente des sentiments et des besoins</li> <li>Incidents liés à la découverte de soi et des autres (griffures, morsures, etc.)</li> </ul>	-	-
D	20		-	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sentiments face à la «séparation» (angoisse, peur, contentement)</li> </ul>	-
E	6	<ul style="list-style-type: none"> <li>Adaptations difficiles se gèrent de cas en cas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Enfants qui interrogent</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Manque d'intérêt</li> <li>Attente de soutien</li> <li>Manque de confiance</li> <li>Certains difficultés (lors retrouvailles)</li> </ul>	-
F	10	<ul style="list-style-type: none"> <li>Difficulté à se séparer (éventuelle)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Effort d'adaptation</li> <li>Concentration particulière</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Difficulté à se séparer (éventuelle)</li> </ul>	-
G	5	<ul style="list-style-type: none"> <li>Séparation : parfois un moment difficile</li> <li>Retrouvailles : aussi une séparation qui peut être difficile entre</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Séparation : parfois un moment difficile</li> </ul>	-

MARIANNE ZOGMAL

Nom	No. Pages	Difficultés des enfants		Difficultés des parents	Difficultés des éducatrices
		<i>Angoisses de séparation</i>	<i>Autres difficultés</i>		
		les enfants et l'EVE			
H	6	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Difficulté de se séparer</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Difficulté à se séparer</li> </ul>	-
I	9		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sensibiliser l'agresseur et l'agressé, tenter de les faire verbaliser</li> <li>• Cristallisation de certaines situations problématiques</li> <li>• Problématique particulière autour de l'alimentation</li> </ul>	-	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cas de désaccord au sein d'une équipe</li> <li>• Divergence avec les parents (propreté)</li> <li>• Cas de difficulté avec un enfant</li> <li>• Comportements inadaptés au fonctionnement interne</li> <li>• Désaccords, incompréhensions, interrogations</li> <li>• Travail d'équipe n'est pas évident</li> <li>• L'adulte n'inflige pas à l'enfant de violence physique, verbale, psycholog.</li> </ul>
J	51		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Devoir se soumettre au rythme de l'institution</li> <li>• Conflits entre enfants</li> <li>• Conflits entre enfants et éducateurs</li> </ul>	-	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jeux peuvent paraître déstructurés, bruyants et désordonnés</li> </ul>
K	26	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Séparation : moments importants, parfois douloureux</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Repas difficiles (difficultés personnelles, tristesse, fièvre)</li> </ul>	-	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ne pas faire ressentir ses craintes face à la séparation</li> </ul>
L	8	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Angoisse de séparation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Moments de frustration et de solitude</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conflits qui existeraient entre les parents et la crèche</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contrariété ou mécontentement face à une collègue</li> </ul>
M	16		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dans les limites que peut offrir un accueil de type collectif</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pas de choix des personnes qui vont s'occuper</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Risque d'incohérence</li> <li>• Outil contre la monotonie et la routine</li> </ul>

Nom	No. Pages	Difficultés des enfants		Difficultés des parents	Difficultés des éducatrices
		Angoisses de séparation	Autres difficultés		
				quotidienne ment de l'enfant	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pallier aux absences de collaborateurs</li> </ul>
N	5		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Devoir se confronter à certaines règles sociales</li> <li>• Frustrations</li> <li>• Conflits entre enfants</li> <li>• Temps d'attente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Séparation : parfois moments difficiles</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jeux bruyants</li> </ul>

## Annexe C

### Liste des vignettes d'observations

	Pages
Observation n° 1 : Tout le monde sort	49
Observation n° 2 : Lisa et son lapinou	55
Observation n° 3 : Sofia dit bonjour	56
Observation n° 4 : Sonia a fini de manger	58
Observation n° 5 : Les cheveux sur les yeux	59
Observation n° 6 : Karim exagère	61
Observation n° 7 : Je veux ma maman	62
Observation n° 8 : Maman a mal	63
Observation n° 9 : Le repas d'Adrien	63
Observation n° 10: Tom mange trop	67
Observation n° 11: La chanson du loup	68
Observation n° 12: Tu sais comment il est, David	69
Observation n° 13: La poupée	71
Observation n° 14: L'attente de Laura	71
Observation n° 15: Ce n'est pas jouer ce que vous faites	76
Observation n° 16: Le jeu de poursuite	77
Observation n° 17: La sucette de Yaël	99
Observation n° 18: Martha est dans ses bons jours	104
Observation n° 19: Parents sensibles	105

## **Annexe D**

### **Retranscription des discussions lors du colloque du 28.8.2006**

Les données recueillies dans les projets pédagogiques et les observations sur le terrain ont permis d'esquisser un premier résumé de ce travail de licence. Ce résumé et trois vignettes d'observations (n° 6, 9 et 13) ont ensuite été présentés à l'équipe de l'institution dont je suis la responsable, lors d'un colloque de deux heures. Ce colloque a été animé par un intervenant extérieur qui participe aux colloques depuis 2003 dans l'institution en question. Après l'exposé concernant ce texte, les personnes de l'équipe ont discuté ensemble à partir des observations présentées. Cette discussion a été enregistrée et retranscrite dans son intégralité :

- JM : lecture du texte n° B [observation n° 6]  
Comment vous positionnez-vous à une histoire comme celle-là ?
- L : C'est horrible. Enfin, de tous les points de vue où j'essaie de me mettre ...  
Bien déjà, du point de vue du petit Karim en question, ensuite, enfin, moi imaginant cette scène de l'extérieur, je me dis, oh mon dieu, ce n'est pas possible de réagir comme ça à côté d'un enfant, et le plus horrible, mon dieu, je suis sûre que je l'ai fait.
- N : Voilà. Enfin, c'est difficile de porter un jugement ...
- L : D'abord je me dis, oh la la, c'est affreux comment elles sont avec lui. Je me dis, mais toi, tu l'as aussi fait, c'est ce qui encore plus horrible. Et, professionnellement parlant, c'est ces deux points de vue qui me viennent à l'esprit, et je me dis, bon sang, je suis sûre, enfin, je suis sûre ? Oui, je suis sûre que je l'ai eu fait une, deux ou plus, j'en sais rien, mais ... Oui, ça remet en question.
- JM : Cela veut dire que c'est un écart que vous connaissez ? On peut faire comme ça et on ne le voit même pas ?
- L : Oui, comme vous dites, on ne s'en rend pas compte.
- P : Moi, peut-être ... je trouve que j'ai vécu ce genre de truc dans d'autres institutions, mais pas ici. C'est vrai. Enfin, je l'ai vu, mais j'ai l'impression qu'ici, ce n'est jamais arrivé. Enfin. Oui.
- N : Moi, je ne pense pas. Je ne mettrais pas ma main à couper. Dans l'idéal, je verrais tout à fait ce qu'il faudrait faire, mais sur le moment je me dis que des fois je n'ai pas dû être adéquate.
- P : Mais moi, le truc qui m'a impressionné quand je suis arrivée ici, c'est vraiment le respect pour l'enfant, l'écoute et faire attention à ce genre de détails. Je trouve qu'ailleurs, c'est tellement le genre de situations qui arrive tout le temps, enfin, qu'ailleurs, où j'ai travaillé avant.
- L : En même temps, je pense que la plupart des éducateurs et éducatrices tendent vers, qu'il faudrait, mais justement le quotidien, la routine, fait que même si tous les jours c'est différent, et je crois pas qu'on soit dans un métier à routine,

fait que, eh bien, que ça arrive. Ici, comme tu dis, j'ai aussi cette sensation, mais ...

P : Je dis qu'il y en a, mais pas aussi flagrant, aussi ...

L : Mais, là, j'ai en tête un moment où je sais que j'aimerais faire autrement, mais que la plupart du temps, j'y arrive pas, c'est au moment, c'est à la salle de bain. Au cas où on est seul et tu en as six, mais même pas six, peut-être trois, et qu'ils sont les trois à demander une chose, enfin, les trois à demander trois choses différentes et puis qu'on sait qu'on a les autres enfants, les collègues qui attendent derrière, et que c'est l'heure et qu'il faut y aller, et que non, on n'arrive pas à répondre à tous les enfants comme on aimerait. Ni forcément gentiment, ni être à leur écoute comme on aimerait à ce moment-là.

A : Il y a la situation à la salle de bain où il s'agit d'être efficace. Mais en même temps, par exemple, là on leur explique que c'est simplement pas possible. Là, ce qui est flagrant c'est que ...

L : Qu'il fait partie du décor ...

A : Oui, j'ai l'impression qu'elles ne le regardent même pas, elles se parlent entre elles, mais elles ne lui parlent pas. C'est vrai qu'ici, on n'est pas toujours adéquats, c'est clair, mais il me semble qu'on ne va pas parler comme ça, de l'enfant qui est là en train de pleurer.

JM : C'est qui vous semble être la frontière c'est parler de l'enfant dans sa présence, sans s'adresser à lui et puis, également, faire comme si l'enfant n'était pas là, ou ...

L : Ne pas le prendre en considération, pas du tout

A : L'écouter, et puis parler entre elles, enfin, c'est ce qui me frappe le plus.  
(xxx)

AM : Cela me rappelle des situations quand j'étais tout à fait débutante où justement, d'une part on voit que l'enfant n'est pas bien et d'autre part, on entend des choses, voilà, qu'il exagère ou qu'il fait un caprice, des choses comme ça. Et c'est vrai, pour moi c'était super dur de me situer, enfin, c'étaient des éducatrices, elles ont l'habitude, elles connaissent l'enfant, et puis d'un autre côté, on voit que l'enfant n'est pas bien. Et moi, ça c'est plus par rapport à ce que tu disais qu'on a un petit peu tendance après à... Enfin, c'est très dur de réagir dans une situation comme ça, parce qu'il y a quand même le poids justement des éducatrices, de l'institution, de ce qui se fait et puis là, de dire, même pas de se positionner, mais de poser une question, mais ce ne serait pas plutôt ... ? Enfin, je trouve que c'est vachement difficile, c'est très dur. C'est très dur d'oser le faire, quoi.

L : Oser mettre en question les personnes, je pense.

AM : Oui, tu débarques et on te dit lui, il fait des caprices parce que .... Et tu as ... Moi, je pense que j'ai eu tendance à croire ce qu'on me disait. Voilà, elles le connaissent.

P : Voilà, c'est un peu de l'imitation. Après, tu reproduis ce que tu as vu les éducatrices faire.

AM : Et en plus, je trouve qu'au début, c'est vraiment dur, d'autant plus que c'est un métier ... Là, il y a quand même aussi une aide dans l'histoire qui n'a pas d'expérience, et je trouve que c'est vraiment très dur de se positionner

autrement. Parce qu'il y a quand même le poids de ce qui se fait, de la façon comment on voit les choses et puis si, on ne va pas dans cet esprit-là, c'est dangereux pour nous, je veux dire, j'ai ressenti souvent très fortement, quoi.

M : Il y a justement dans cet exemple, quand il y a l'éducatrice qui vient après la pause, Katia, elle arrive, on lui dit en premier : « il exagère un peu ». Ce qui fait que le message de comment elle doit réagir lui est dit. Il exagère. Et alors ce qu'elle peut encore faire, elle peut encore lui donner la main mais c'est sûr qu'avec ce « il exagère un peu », c'est déjà demander : ne fais pas toute une histoire, ne t'occupe pas de lui, il fait juste des caprices, et elle ne peut que très difficilement faire plus que lui donner la main. Et c'est ce côté justement collectif, elle a la consigne. C'est impressionnant quand on regarde en détail.

P : Moi, ce que je trouve une difficulté du métier, c'est faire la part entre l'individualité de l'enfant, l'enfant dans son être et le collectif. Parce que pour nous c'est impossible de faire comme si on était ... on n'est pas là pour remplacer une maman, ou des parents, et même temps, on n'est pas là non plus pour en faire un troupeau qui suit le berger, et je trouve que c'est toujours un peu ... Là, je vois aussi des difficultés pour l'une et pour l'autre et des degrés différents de difficultés. Alors il y a une qui soit plus à l'écoute de l'enfant, une qui prendra plus en considération les besoins du collectif. A ce moment-là, on ne peut pas faire comme ça, et une équipe qui se complète doit réussir à capter à quel niveau se situe l'une et l'autre. Je ne sais pas si vous avez compris ce que je voulais dire.

JM : Moi, ce que j'entends c'est dans le domaine éducatif, on a à faire à des groupes et la situation de groupe fait qu'on ne peut pas être attentif à tout ce qui se passe. On ne peut pas être parfait, en quelque sorte. Il faut faire sa part sur l'écoute et ce qui vit l'enfant parce qu'il faut être à l'écoute du groupe, parce qu'il y a des situations comme ça. A quel moment ne pas être à l'écoute devient intolérable, à partir de vos valeurs, et à quel moment cette non écoute devient active, en tout cas (xxx) ... l'enfant à l'intérieur de vous, en fait. Parce que là il y a quelque chose qui se passe de ce type-là. Comme je lis l'histoire, tiens, non seulement on dit il exagère, mais il profite. Et on passe à un autre niveau.

P : Je dois dire, je vois avec mon fils, c'est-à-dire, c'est le problème de l'éducation. Je ne sais pas, il fait tout le temps le pot de colle, alors pareil. Alors faire comment. Je suis obligée en tant que mère, il a besoin de son espace, il faut aussi qu'il apprenne à ... je ne peux pas toujours le garder dans les bras. Des fois, je dois lutter contre ça, je dois dire alors maintenant tu restes là. Je ne sais pas alors, ça c'est en tant que maman. En tant qu'éducatrice, c'est vrai, je pense qu'on a toutes ..., peut-être pas à ce point-là. Peut-être je ne veux pas le voir que c'est à ce point-là, mais ... voilà, on est obligé des fois de ... de ... d'ouvrir l'enfant aux autres ...

N :

P : Oui, et de ne pas écouter ses émotions comme disait Alice, je veux dire ... pas toujours écouter.

N : Je ne sais pas.

A : Ne pas toujours écouter les émotions, c'est une chose, c'est vrai qu'on ne le fait pas toujours, parce qu'on ne le peut pas, parce qu'il y a un groupe derrière.

Mais là, on n'a pas l'impression que ... c'est juste parce qu'elles ont envie de discuter. Là, ce cas-là est flagrant. Elles ne l'écoutent pas parce qu'elles ...

L : ... ont autre chose à faire ...

A : Elles ne l'écoutent pas juste comme ça. Comme nous, des fois, on n'écoute pas un enfant, parce que, justement à table, parce que ... On en a six autour de la table, on ne peut pas écouter chacun, et en même temps, il est écouté dans le groupe. Tu ne vas pas l'écouter individuellement, mais ...

L : ... sa présence est prise en compte ...

A : Des fois on peut attendre trois mois, mais on écoute le groupe. Mais là, il ne fait même pas partie du groupe, il est juste là. C'est qui est extrême. Il n'y a pas de groupe, là.

L : Là, je me dis, dans ce contexte, elles sont une, deux, il y a eu trois adultes en présence, une est partie à sa pause, je me dis, sur ces trois adultes présentes, deux secondes, pour s'accroupir, le regarder, lui parler, ça me semble pas être ...

(xxx)

C : Parce qu'il est dit que l'enfant, il profite et il exagère. On a parlé avant, je veux dire dans le texte à Marianne, il y a des mécanismes de défense, et là, quelque part, je me dis que ça doit être ça, parce que ce que cet enfant évoque à Laura qui n'arrive peut-être pas à faire avec la situation, donc, elle se dit je suis la seule personne stable présente de l'équipe et je n'arrive pas à être à la hauteur de la réaction de cet enfant qui me connaît et que je connais. Alors justement, c'est cette réaction, cette phrase qu'elle sort comme quoi qu'il exagère, c'est peut-être justement de se dire je ne suis pas à la hauteur ...

N : ... c'est de ne pas se dire c'est moi qui n'arrive pas ...

C : Voilà, c'est de dire qu'IL exagère, et comme tu disais avant, la personne qui n'a pas l'habitude d'être dans une institution et qui débarque comme remplaçante, elle ne va peut-être pas oser encore appuyer le fait que Laura n'est pas à la hauteur.

P : Oui, elle voudrait faire ses preuves. Et vue qu'elle veut faire ses preuves et montrer qu'elle est capable de, de faire comme ... de débarquer dans un groupe, elle va d'autant plus aussi se bloquer.

C : Et puis je pense, c'est une des difficultés, c'est de faire avec ce que l'enfant évoque chez nous et puis intervenir de manière adéquate.

M : C'est qui est plus qu'elles ne lui parlent pas, c'est que Laura, au début, elle dit que ce n'est pas parce que je mets la veste qu'il faut pleurer. Que c'est son déplacement qui l'a fait pleurer. Et, elle n'arrive pas à dire qu'il pleure parce qu'il y a l'éducatrice qui n'est pas là, parce qu'il n'est pas bien, que c'est elle qui s'est déplacée et qu'il ne se sent pas en sécurité, qu'il veut avoir sa maman – et puis c'est la veste qui le fait pleurer. Mais, c'est là, où justement la question se pose, est-ce qu'elle sait qu'elle est en train de raconter n'importe quoi parce que ce n'est pas la veste qui le fait pleurer ou est-ce qu'elle ne le sait pas ?

L : Elle ne le fait pas, et en même temps, elle est là et puis ...

AM : Des fois, quand on remarque qu'on nie une chose, parce qu'après, on est pris dans une logique ...

- L : C'est vrai, je me souviens quand j'étais aide, toute ... même si un enfant que tu connais bien, après c'est vrai, moi non plus, je n'aurais pas pu pousser la réflexion à me dire, mais voilà, c'est parce que ... à remarquer, ah, chaque fois que je me lève, je vais chercher un truc, il pleure. Faire le lien, mais bon, en même temps, peut-être, peut-être pas.
- C : Mais c'est aussi quand tu es dedans, tu ne vois pas. Tu es dans la situation, l'enfant, il pleure, des fois, tu ne prends pas assez le recul pour te dire, mais voilà il pleure parce que il est triste où ...
- L : Cela ne n'est pas possible que ça soit parce qu'il met la veste. Parce que à chaque fois, qu'il met la veste ...
- C : En tout cas, tu crois ... (xxx) Moi, j'ai aussi l'impression d'avoir fait. Quand tu es débordée, d'un coup tu n'as pas été attentive à une situation et tu as un gamin tu pleures, et tu dis, il te tape sur les pieds et c'est après-coup avec du recul, non, ce ne peut pas, et tu te dis, ah ok, en fait, c'était à ce moment-là qu'il a pleuré, et que Laura est partie à la maison et là, je comprends mieux pourquoi. Sur le moment, je me serais peut-être dit pareil, que c'est parce que je te mets la veste. Je ne sais pas.
- P : C'est vrai, je pense au vestiaire, quand c'est le stress, pour sortir, quand on est déjà en retard et puis qu'il en a qui ne veulent pas mettre la veste, qui ne veulent pas donner la main, il y en a qui ...
- L : C'est là, ou des fois, le fait d'avoir une personne qui est, je ne sais pas, à distance, sans discuter, par le fait d'apporter des éléments par rapport à une situation que tu n'as peut-être pas suivi, que tu n'as peut-être pas compris. Et c'est là où tu te dis là, Sabine est une éducatrice remplaçante, même si elle est remplaçante dans ce groupe-là, ce jour-là, comme elle n'est pas impliquée autant que Laura dans la situation, elle aurait pu prendre, avoir un autre point de vue, mais non, elle renchérit en : il profite même.
- P : Aussi pour encore enfoncer le gamin un petit peu.
- JM : Par rapport à ce que vous disiez avant, c'est très difficile (xxx) de contredire les personnes (xxx) d'une façon qui serait entendue.
- AM : Oui, je trouve qu'en cas de (xxx), les attentes qui sont dans l'air, quoi. Si une institution, il y a ce genre de, je ne sais pas comment dire, des ... Oui, c'est se mettre complètement ..., enfin, d'entrée de réagir différemment, c'est se mettre complètement en porte à faux, et ça, il faut pouvoir le ..., il faut avoir vachement les épaules larges, il faut déjà être vachement sûr de ce qu'on fait et puis, après, il faut être capable de faire ça. Pas seulement dans cette situation, mais ça va faire réagir les collègues, ça va faire beaucoup de remous, et ça, il faut être capable de le gérer. Et je pense que franchement, on n'est pas toujours capable de gérer quelque chose comme ça. Ce n'est pas juste de voir quelque chose différemment, mais ça implique pleins de choses à un niveau personnel, quoi.
- JM : Cela veut aussi dire que (xxx) la chape de plomb et qu'il faut un lieu pour pouvoir en discuter.
- M : En tous cas les deux informations que Karim pleure avec la présence de personnes inconnues et que son éducatrice est absente, elles m'ont été données à moi, pour m'expliquer pourquoi il pleurait. Alors ça, c'était dit, mais à lui ...

les deux premières phrases c'est ce qui était dit à moi, en dehors de lui. Mais après, à lui, ça a été dit ce qui est écrit là.

N : Mais ça, je trouve que c'est hallucinant.

C : Qui a dit ça ?

M : Sabine, parce que c'était elle qui gérait un peu le tout. Mais, disons, l'aide, elle était à côté, elle entendait ce que Sabine disait. Je veux dire, c'était dans l'air, c'était dit pour moi pour pas que je me fasse du souci que Karim, il pleure pour rien. Mais, disons, à lui, ce n'est pas ça qui est dit. Mais à moi, oui.

P : Alors, il le savait en fait. C'était peut-être dit, avant, le matin. C'est peut-être plus difficile pour toi, aujourd'hui, ça sera dur.

M : Je suis arrivée à 8h30 jusqu'à midi, à lui, personne ne lui a dit.

N : Oui, c'est pourtant une information importante.

AM : Et puis, autre chose, si on réagit un peu différemment, on est vite, comment dire, accusé entre guillemets d'aller dans le sens de l'enfant. C'est aussi quelque chose que j'ai beaucoup entendu. Mais il fait un caprice, si en plus tu vas dans son sens, ça ne va pas s'arranger. Donc, il faut aussi pouvoir argumenter que non, probablement il y a autre chose, mais ça, oui ... S'il y a quelque chose qui est mis en place au niveau de l'institution, je ne crois pas que ça soit tout seul qu'on peut arriver en disant ...

C : Et même, quand ce n'est pas au niveau de l'institution, c'est vrai que c'est toujours délicat, même entre nous, de peut-être intervenir et de dire ...

L : ... et même après ...

C : Il y a toujours quand même cette peur de blesser l'autre et de dire que ...

L : ... le regard de l'autre ...

C : Voilà. Je trouve dur.

(rires)

C : Moi, je trouve que c'est quand même stressant, malgré tout, même si on essaie que c'est le contraire et de s'appuyer sur les autres et puis que les autres peuvent aussi nous apporter des choses différentes, je ne sais pas. Je crois que c'est quelque part un rêve.

L : J'imagine mal, c'est en tout cas très délicat de dire, par exemple, bon, là, les trois adultes disent toutes la même chose, mais, imaginons une quatrième qui aurait vu la scène et qui dira plus tard à l'une des adultes ... oui, c'est très difficile d'oser lui dire, oui, c'est peut-être un peu fort comme tu lui as parlé avant, tu ne crois pas qu'il pleurerait parce que ... c'est possible qu'il pleure parce que ceci ou cela. Et même, on a peur que la personne le prenne mal et pourtant on n'est pas en train de remettre la personne complètement en question, mais juste ce petit moment-là. Mais, justement, après de remettre la personne en question pour un truc, ce n'est pas très risqué, c'est difficile à faire. ... de peur de blesser l'autre, ou d'autres raisons encore.

AM : Mais là, je le ressens plus pas vraiment comme un moment particulier, je le ressens plus comme une vision. Moi, je le ressens comme ça, parce que c'était ... Je retrouve quand même pas mal de choses que j'ai entendues. Pour moi, c'est plus justement une vision qu'on a de l'enfant, de comment il peut réagir et ... oui, pour moi, ce n'est pas juste rediscuter de cette situation, c'est presque discuter de quelque chose d'un ensemble, quoi.

- JM : De comment on se représente ce que vit l'enfant ? (xxx) dans une équipe.
- AM : Oui. Même pas seulement en discutant. Moi, je le ressens plus comme quelque chose qui est un peu plus dans du non-dit. Je veux dire ce n'est pas à un colloque où on a décidé qu'on voyait l'enfant comme ça. C'est plus, justement, ce qu'on sent en arrivant et qui n'a jamais été discuté. Mais qui est quand même très présent, parce que si on va à l'encontre, on se fait tout de suite ... C'est quand même très présent, quoi.
- JM : C'est quelque chose dans l'air, quoi. (...) Je propose alors qu'on va passer à une autre situation. On va prendre la C.  
Lecture de l'observation C. [observation n° 9]
- L : Tu me dis si c'est une situation de chez nous ...  
(rires)
- M : Aucune n'est d'ici.  
(rires)
- N : Moi, je suis revenue en arrière, pour voir d'où ça partait. Il a juste repoussé l'assiette ! Oui, c'est de l'acharnement. Elle l'a pris en grippe et puis ...
- M : Et je souligne le peu qu'il repousse l'assiette, c'est un demi centimètre.
- A-M : Et c'est aussi son interprétation, enfin, elle dit je peux mettre une assiette devant toi, même si elle est vide, c'est peut-être pas ça qui le dérange, quoi. Je ne sais pas, c'est ...
- A : Elle l'agresse.
- N : Oui, c'est très agressif.
- L : Et après cette épreuve de force de repousser, de remettre l'assiette. Justement, on dirait qu'elle s'est mise elle à l'âge de trois ans. Elle a le même âge, là. Elle ne réagit pas en tant qu'adulte, mais ... Je trouve ça ... Tu te dis mais, j'ai vu la fin, alors bon, ils vont faire ça jusqu'à quand et qu'est-ce qui va faire que ça s'arrête ?
- P : Mais pourquoi, il ne reçoit pas de légumes, après ?
- L : Je pense parce que l'éducatrice est fâchée avec lui.
- A : Oui.  
(rires)
- C : Peut-être elle interprète qu'il a repoussé l'assiette, qu'il ne veut pas de légumes, c'est pour ça ?
- M : Peut-être qu'il ne les mange pas. Je ne sais pas. Je n'ai pas été demandé. Personne n'a rien dit.
- P : Je suis sûre que c'est pour ça. C'est un enfant qui ne mange jamais de légumes.  
(...)
- L : Justement : Adrien, laisse ton assiette. Il fait des petits bruits pleurnicheurs. Marie se lève brusquement ...
- L : Qu'est-ce qui va se passer ?
- A : ça fait un peu peur.
- L : Qu'est-ce qui va se passer ? Qu'est-ce qu'elle va lui faire ? En fait, elle mouche un autre enfant pour faire retomber sa tension à elle. Et pour éviter que ça parte en cacahuètes, quoi. Et je me dis, bon, au pire ou au mieux, je ne sais pas, elle le prend et elle le déplace à une autre table. Enfin, le mieux que j'arrive à imaginer. Je n'arrive pas à imaginer le plus pire. Et, là, après, toi, tu attendras,

tu ne seras pas le premier servi. Et après, la petite cerise sur le gâteau, tu es un garçon à caprice. Point. Non, mais ...

- C : Juste, là, c'est une autre éducatrice qui le sert ? Qui sert les enfants ?
- M : Oui, il y a une debout, qui sert.
- C : D'accord. Et elle le sert avec des pâtes. Et après, l'autre ...
- N : Et à un moment donné, elle repousse l'assiette.
- L : Ah, parce qu'il mange avec la main ?
- M : Il est en train de manger et elle, elle déplace un peu son assiette pour que l'assiette ne la touche pas.
- C : Ah, c'est un problème de territoires !
- M : Elle est assise là, l'enfant, et la stagiaire. Il est entre deux. Et l'assiette a touché un millimètre à son assiette à elle, alors elle la repousse.
- A : Alors qu'il a déjà commencé, en plus. Elle est vraiment agacée par lui.
- L : Oui, elle a déjà commencé agacée.
- C : En fait, elle est énervée jusqu'au bout.
- N : Mais ce n'est pas vrai ...
- L : C'est un rapport de force pendant tout le repas.  
Pourquoi elle lui dit, tu es têtu ?
- A : Il y a des pourquoi à chaque phrase.
- P : Moi, ce que ça m'évoque, si on imagine c'est ce qu'on pourrait faire pour ...  
On dit toujours qu'il faut se mettre en question, si on mettait des caméras, et le soir en rentrant on regarde tous les moments de la journée ...
- L : Moi, j'ai fait mon mémoire, avec la vidéo, ici à la crèche.
- P : Mais après, j'ai l'impression qu'on est tous de ces sportifs d'élite où on regarde sur deux minutes, ce qu'on pourrait améliorer, mais c'est vrai c'est impossible.
- L : Ou regarder le match des autres pour voir comment...
- AM : Mais ce qui me frappe dans ces situations, c'est justement qu'il y a un regard. J'ai l'impression quand il y a quelqu'un comme ça, ça fait normalement prendre la distance par rapport à ce qu'on fait et on essaie vraiment de faire ce qu'on voudrait faire, quoi. Et moi, dans la situation précédente, j'ai l'impression qu'elles font ce qu'elles pensent bien, je ne sais pas comment dire. (xxx)
- C : (xxx) adéquates ...
- AM : Oui, de la part d'une éducatrice, ce n'est pas possible. Le métier, ce n'est pas ça. Il faut justement lui dire qu'il fait des caprices et puis c'est ça.
- C : Tu crois que c'est ça ?
- AM : Je ne sais pas. En tout cas, là où j'étais avant, je ressentais comme ça. Bien faire ton métier, c'est bien voir quand un enfant fait des caprices et surtout pas commencer à marcher dans son truc. Alors, par là, ça me frappe vraiment que ça se soit passé pendant l'observation. Elles réagissent vraiment comme elles pensent. (xxx)
- P : Alors, que ce n'est pas naturel ? Tu crois, si elle n'était pas là, Marianne, ça serait encore pire ?
- AM : Oui ... Je n'en sais rien, mais je pense que c'est proche de comment elles veulent faire.
- N : On peut quand même se l'imaginer ...

- M : En tout cas, elle n'a pas eu besoin de m'en parler, de se justifier en quoi que soit. Elle avait l'air fâchée avec Adrien, mais pas du tout gênée par ma présence.
- JM : Derrière la réaction que vous avez, Alice, c'est le fait que dans la situation B [observation 6], c'est une idéologie ?
- AM : Oui, il me semble ...
- JM : On a vraiment l'impression que sur cette observation-là (C) [observation 9], c'est une dérive un peu accidentelle, ou (xxx) quelque chose comme ça.
- AM : Cela, je ne sais pas.
- P : C'est vraiment (xxx) à cause de ça. Pour moi, c'est mon cauchemar de la nuit. Enfin, c'est vraiment le truc qui pourrait m'arriver et puis, et que l'autre c'est plus ... je sais bien que c'est le monde des éducatrices. Je ne sais pas. Que c'est plus idéologique, déformé.
- M : Mais, il y a quand même, aussi dans celle-ci, la troisième qui est très forte, c'est collectif. Il y a la stagiaire à côté qui n'ose pas répondre, quand il pousse son assiette vers elle pour qu'elle intervienne, et Marie lui dit, Adrien, ça suffit. Anne elle n'a pas envie. Elle répond à la place de la stagiaire. Et puis, l'éducatrice qui sert, elle dessert tout le monde, mais elle ne dessert pas Adrien, parce que Marie a dit, il faut laisser ton assiette devant toi. Ce qui fait qu'elle va dans le sens de Marie qui a dit que cette assiette va rester devant et elle va dans ce sens-là. Elle n'enlève pas l'assiette. Il y a dans cette salle, les trois éducatrices-là et il y a encore deux autres plus loin, mais je veux dire que c'est inséré dans une pratique collective. Alors, je ne sais pas ce que les autres en pensent, mais en tout cas dans l'intervention, personne ne fait rien.
- L : Peut-être c'est à cause de la place que l'éducatrice prend ? Enfin, dans certains endroits, il y a des gens qui prennent beaucoup de place par la parole ou les mouvements.
- A : Mais là, il y a quand même la stagiaire, justement Marie elle répond à sa place : ça suffit, Anne elle n'a pas envie d'avoir ton assiette devant elle, et Anne ajoute : Adrien, tu n'as plus besoin de manger, tu laisses juste devant toi. On a l'impression qu'elle est en train d'adoucir ... et puis il y a l'autre éducatrice qui débarrasse les assiettes, mais elle laisse celle d'Adrien. Et après, on ne sait pas pourquoi Anne enlève l'assiette d'Adrien. On a l'impression que la stagiaire elle essaie de ...
- C : ... se faufiler ...
- A : ... et en même temps, elle n'arrive pas. Et voilà, elle est stagiaire et elle n'arrive pas.
- L : Et si Marie, c'est sa responsable de stage, ça n'aide pas.
- A : Voilà, mais elle, on a l'impression qu'elle va quand même un peu ... pas dans le sens de Marie, enfin pas complètement. Elle n'adhère pas, mais en même temps, elle n'a pas le choix. Justement. Elle enlève l'assiette sans savoir si elle peut, elles ne se parlent pas vraiment, les deux.
- L : La Marie, elle donne la sensation de prendre vraiment énormément de place à cette table et dans la salle, vue que la troisième éducatrice prend en compte ce qu'elle dit. Parce que la troisième qui enlève les assiettes, qui sert et

débarrasse, elle aurait pu, à la rigueur, Adrien, est-ce que tu as fini ? Je te débarrasse ton assiette ?

C : Surtout, qu'à la base, il n'a pas fini, il en veut encore.

L : Oui.

P : Pourquoi il met la main à la bouche, d'ailleurs ?

(xxx)

C : Pour ne pas pleurer, parce qu'il est nerveux, où je ne sais pas.

L : Je ne sais pas, mais ce que j'avais vu, en fait mais il voulait encore des pâtes.

C : Oui, juste là, il mange pratiquement toutes les pâtes, il repousse légèrement son assiette, tu veux manger encore, MANGE !

(rires)

L : Il a mangé ses pâtes, mais il ne veut pas les fruits de mer.

C : Et après, vue qu'on ne le ressert pas, il repousse son assiette.

L : Voilà. Et selon elle, c'est lui qui fait des histoires, quoi.

C : C'est toujours pareil ...

L : Et elle, elle a rien compris. Elle dit : j'ai fini de manger, j'ai gardé l'assiette devant moi. Mais c'est ça le problème, lui, il n'a pas fini, il aimerait encore.

N : Mais pas les fruits de mer.

L : Pas les fruits de mer. Mais à force de se faire râper dessus, il n'ose rien dire.

JM : Elle a entendu la demande, mais elle ne veut rien savoir.

L : Voilà, la demande ne sera pas prise en compte.

JM : Oui, parce qu'il y a des moments où on ne peut pas savoir parce qu'on est face à la demande d'un enfant, dans le feu de l'action.

C : Oui, parce que là c'est flagrant, il l'a tellement ...

L : ... saoulé ...

C : ... agacée que le moindre truc de la part d'Adrien, elle a l'impression que de la part d'Adrien, c'est fait exprès pour agresser l'éducatrice. On a vraiment ...

J-M : (xxx)

C : Et il y a un renchérissement chaque fois, plus qu'il fait quelque chose, plus ... On va dire que c'est l'éducatrice qui le voit comme ça.

JM : Oui. Elle est partie dans une direction et ...

(...)

L : Et la dernière phrase de l'éducatrice : Adrien, tu ne sais plus pourquoi tu pleures, en fin de compte, c'est l'inverse, plutôt. C'est elle qui n'a jamais su pourquoi il pleurait.

JM : Ou elle n'a pas voulu savoir.

L : Mais c'est, c'est ...

N : Et de savoir que c'est une situation véridique ...

P : Et en même temps, vu comme ça, c'est tellement facile de juger ...

N : Oui, c'est ça. Qui ...

P : Je nous ai déjà toutes vues, et moi largement plus que vous, dans des situations où voilà, on arrive à table, voilà c'est un jour où ça s'est mal passé, et on a sept à table et l'autre en a trois, on ne sait pas pourquoi, et voilà. Et puis, comme par hasard, celui que ta collègue t'a refilé ... je suis sûre qu'on ...

A : Et en plus le jour qu'on est observé ...

(xxx)

MARIANNE ZOGMAL

- A : Oui, on est là, à côté. Et moi, justement, je t'entends quelque part. Je n'ai pas de situations précises, mais je t'entends, mais là, ce n'est pas possible, je me retrouve ... je ne sais pas, mais attends, ...tu verbalises ...
- L : J'ai la situation ...
- A : Je n'ai pas la situation, mais je vois tout à fait le truc que je ne sais pas où elle dans ce machin enfermé ...
- P : Moi, ça m'est déjà arrivé. Par exemple, avec Claudio, l'année passée ...
- A : Oui, mais justement, tu le dis ...
- P : Quand ...
- A : Tu le dis, tu le dis ...
- C : Tu lui dis, tu m'agaces, plutôt que ...
- P : Mmmh
- A : Là, on a l'impression, qu'il est seul.
- C : Non, il y avait d'autres.
- L : Justement, moi je préférerais, enfin, je préférerais, j'arrive mieux à entendre une personne dire à l'enfant dire, tu m'agaces, plutôt que d'entendre tu es un garçon à caprices.
- C : Voilà.
- A : Oui. C'est juste elle qui n'en peut plus mais c'est tout lui qui prend. C'est juste tourné contre l'enfant alors que ...
- L : ... alors que c'est l'adulte ...
- C : (xxx) c'est partagé ...
- P : Mais il y a quand même parfois comme dit Catherine des situations comme ça ...
- Tous (xxx)
- N : ... à la salle de bain ...
- Tous (xxx)
- M : Disons là, c'est sûr, pour moi, ce qui est quelque chose de frappant dans cette situation là, alors je n'ai pas demandé aux gens, mais elle a l'air cristallisée, parce que il n'y a eu rien avant, parce que ce garçon quand il joue, il parle d'ailleurs, que là, il ne dit pas un mot, et, l'éducatrice et la stagiaire se sont installées ... ça avait l'air comme ça se faisait comme ça tous les jours. Je veux dire, c'était, justement il n'avait plus besoin de faire plus que de pousser un petit peu, l'éducatrice s'y attendait déjà qu'il n'allait pas manger les légumes. C'est vraiment ce truc que cet enfant, c'est un bouc émissaire, il cristallise tout sur lui, à ce moment-là.
- C : Sur le repas ...
- M : Sur le repas ... alors ça, c'est mon interprétation, ce que ça m'a fait vivre sur le moment, et comme si c'était comme ça tous les jours.
- L : C'est vrai, comme disait Paula, de l'extérieur, c'est vraiment impressionnant.
- JM : Cela donne l'impression que (xxx) c'est insupportable. Je propose de passer à la première observation qui est moins lourde.
- Lecture de l'observation A [observation n° 13]
- Tous (xxx)
- A : Sans même pas un regard, là je ne sais pas.
- Tous (xxx)

- A : C'est quand même plus rapproché d'ici, pendant les jeux libres.  
L : Oui ...  
A : Mais ...  
P : (xxx) pas forcément de la pluie et du beau temps, mais d'un truc important, sur un enfant, une observation, une adaptation, et puis, ne pas écouter, juste trois secondes ...  
(rires)  
(xxx)  
A : (xxx) Sofia, justement. Et puis, deux fois, trois fois, et on a juste pas envie de s'arrêter. Mais là, à un moment donné : attends, juste deux minutes. Et voilà, il y a le regard et puis, on ne répond pas tout de suite, mais juste le regard ...  
L : C'est que tu as entendu qu'elle était là, tu lui as parlé deux secondes ...  
A : Sans avoir le regard ...  
N : Moi, aussi j'ai de la peine à ..., je me vois parce que j'ai de la peine à me poser à discuter, je suis tout le temps en train de regarder. Franchement, sans un regard, je ne crois pas. Je n'arrive pas à le ...  
A : Mais c'est vrai, ça nous parle plus, ça.  
N : Oui.  
A : Cela s'approche de ce qu'on peut faire.  
C : Bon, elle s'est déjà rendue compte qu'il y avait une petite avec une poupée à côté.  
(rires)  
A : Des fois, tu vois rien.  
(xxx)  
JM : Des fois, on ne voit rien ?  
C : Des fois, on peut être tellement pris dans la discussion qu'on peut ne pas remarquer.  
A : Justement, mais du moment où tu t'en rends compte, tu regardes. Là, elle s'est rendue compte, mais elle n'a pas regardé.  
N : C'est là, où ...  
L : Justement.  
JM : Quand je lis la situation, là où j'y trouve de l'intérêt, je l'ai retrouvé dans ce que j'ai pu vivre. On sait exactement ce qu'on est à faire, alors on le fait. On ne regarde même pas. Et effectivement, ça se fait tout seul. A quel moment est-ce que c'est juste et à quel moment ce n'est pas juste ? A quel moment est-ce qu'on est dans ce qu'est la vie quotidienne et dans quel moment on est dans l'ignorance, on a pas du tout envie d'être du côté de l'enfant ?  
A : Ici, l'enfant voulait juste qu'elle habille sa poupée. Ça ne lui a pas posé problème.  
L : Un petit coup de main.  
A : Elle ne voulait pas forcément plus. Elle est repartie jouer.  
L : Elle est repartie jouer.  
P : D'une autre part ...  
A : Non, ça ne paraît pas bon, mais en même temps, ....  
L : Mais elle avait répondu à son attente.  
A : Oui.

MARIANNE ZOGMAL

- P : Et par le fait qu'elle ait fait elle a quand même ...
- L : A la limite, je me dis ... Comme tu dis Andrea, ou comme disait Catherine, des fois, on ne remarque pas, et par le fait qu'elle l'a fait, la petite peut aller jouer. Là où ça avait été écrit que Aïcha est restée trois minutes à côté de Claire qui a continué à bavarder, et en dépit elle est allée voir une autre adulte pour lui demander d'habiller, là ça serait quand même un peu plus ...
- A : Et un même temps faire la chose, mais sans la regarder, ça ... écrit comme ça noir sur blanc, ça fait quand même bizarre. Je me dis ...
- C : (xxx) elle ne voulait pas plus.
- AM : Mais d'un autre côté, je pense que c'est bien quand même de soulever qu'un regard permet de voir si la petite fille, elle voulait juste ça, et qu'on ne la regarde pas, quoi.  
(xxx)
- P : Je ne sais pas mais je trouve que ce n'est pas grave ... c'est peut-être de la communication non verbale, je ne sais pas.
- A : Ce n'est pas grave, mais ...
- L : ça fait bizarre. Elles discutent et discutent ...
- P : Et en même temps, pour la petite fille, il n'y a pas de problème. Peut-être c'est de la complicité aussi.  
(xxx)
- L : Là, ça renvoie à un côté machinal, je dirais.
- P : Tu vois un côté machinal, et moi, je vois de la complicité, quoi ...
- L : Pour moi c'est, comme vous disiez, qu'on est enfant à l'école et qu'on tend quelque chose au maître et qu'il nous renvoie en faisant comme ça.... Ben voilà,
- A : C'est vrai, c'est le regard.
- N : Je suis sûre.
- L : Eh justement, dans la communication non verbale, le regard fait partie intégrante de la communication non verbale.
- P : Oui, il y a le regard en plus.
- C : Là, ça fait un peu objet, quoi.
- A : Voilà.  
(xxx) (rires)
- P : Peut-être que c'est Marianne qui n'a pas vu aussi.  
(rires)
- C : Au moins au moment où elle lui donne, je ne sais pas.
- A : Oui, on quand elle reprend ...  
(xxx)
- M : C'est bien ça qui est particulier, qui m'a fait écrire, parce que on soit, c'est rien, ça arrive tout le temps – mais - il n'y avait pas le regard. Alors sûr. Parce qu'il y avait bien quelque chose de particulier. Même si c'était un tout petit truc qui arrive sans autre, partout, je veux dire, tout le temps, bien sûr.  
(...)
- JM : Vous avez évoqué ça avant, ils font du bruit, on ne peut pas entendre.
- C : Oui, mais si on ne veut pas entendre, on ne peut pas entendre.
- P : Mais des fois, il y a du bruit pendant les jeux libres. Je veux dire, qu'il faut être

vraiment attentif, et malgré ... Oui, moi, je trouve que c'est hyper difficile, en fait le jeu libre déjà. Parce qu'on est là avec beaucoup d'enfants, et ce qui se passe, on doit être ... en effet, on ne fait rien, de flagrant, et en même temps, on doit écouter, savoir dans tel et tel endroit il y a celui-là, savoir bien gérer, enfin ... en même temps discuter avec la collègue, parce que vue qu'on est là en train de se tourner les pouces ...

(rires)

P : ... c'est vrai, c'est hyper complexe. Et c'est vrai que je pense que ça peut arriver qu'on soit dépassé.

L : Ce qui arrive aussi souvent, tu discutes avec une collègue et c'est à ce moment qu'il y en a un qui tombe, deux qui commencent à se disputer. Au moment où tu discutes. Je me dis que c'est ce qui se passe, ce n'est pas exprès, mais c'est un de leurs moyens pour faire qu'on se rappelle à eux. Mais ce que tu dis par rapport au fait qu'on est là, entre guillemets sans rien faire pendant les jeux libres, mais ça nous renvoie justement au fait que, les autres adultes, comment ils nous perçoivent nous en train de rien faire.

C : C'est vrai ce que tu dis, mais quelque part on devrait être attentives à savoir ...

(xxx)

C : Mais de savoir, que j'ai vu passer tel enfant avec tel truc qui est allé là-bas, donc là, je suis sûre, elle a pris la poussette dans le toboggan, il faut que j'aie jeté un coup d'œil et puis là, les deux là, ils sont en train de se taper, il faut que j'aie vu ... Ah, ils sont allés par là bas, ah, j'entends l'eau ... Quand il en y a quinze devant et de savoir que ...

P : A ce rythme là, on ne peut pas passer plus d'une heure devant. On ne peut pas passer trois heures aux jeux libres en train de, il faut faire (xxx), un tournus ...

(xxx)

L : Ah, c'est compliqué ...

C : Je ne sais pas. Et après, on a l'impression qu'on est observé, et (xxx) qu'à un moment donné, qu'on n'entend plus rien, et on laisse le bruit de fonds.

L : Du coup, c'est vraiment intéressant ce que tu disais au tout début du colloque sur l'exposé par rapport au scrabble. Ça me renvoie à ça. Ça m'a tout de suite fait penser à ce moment des jeux libres où tu dois être super attentive sans forcément faire quelque chose et, à la limite, t'occuper avec quelque chose, mais, enfin t'occuper, façon de parler, mais pour que le cerveau soit sur le mode attention.

P : Et en plus, ne pas tourner en rond parce que après, ça rendrait les jeux impossibles.

L : Oui. Toujours de se poser tout en étant attentif.

JM : Tourner en rond ? Je ne comprends pas ce que vous voulez dire par tourner en rond ?

L : Ne pas être trop en mouvement pour ne pas trop perturber le jeu des enfants.

(xxx)

P : C'est ce que Catherine a dit par rapport aux enfants, (xxx) d'avoir l'anticipation. Si concrètement, on faisait des déplacements, tous les deux, trois secondes, on allait voir, ça donnerait une nervosité, le jeu libre ne pourrait pas se passer de façon optimale, parce que les enfants seraient perturbés.

MARIANNE ZOGMAL

- (xxx)
- JM : (xxx) C'est une espèce d'attention flottante. Oui, c'est marrant. C'est marrant, c'est une façon de parler. Il s'agit d'être assez attentif, ne pas être dans l'agitation, ne pas être dans le contrôle.
- C : Oui, et de trouver l'équilibre avec les gens avec qui on travaille, c'est vrai que c'est difficile.
- (xxx)
- P : Oui, des fois, je m'occupe avec un truc, je fais un truc, et je me dis, non, là je suis trop investie, que j'ai les ciseaux, ou je ne sais pas quoi, après, hop, il faut se lever, alors hop, les ciseaux, je dois les mettre en sécurité, et puis en même temps .... c'est difficile de trouver l'activité.
- JM : Discuter avec la collègue ...
- N : Voilà. Mais après, (xxx) Moi, je sais que je devrais faire ça, mais ça m'arrive encore de papillonner. Parce que j'ai envie, j'ai l'impression que je sois partout. Mais en règle générale, j'essaie de me poser. Mais je le fais encore. ... ça dépend aussi comme on se sent ...
- P : Mais oui.
- A : Et ce qui est vraiment dur, c'est si on arrive devant, et après ... Mais j'arrive pas à me poser. D'être seule, c'est vrai que, tu ne vois pas ... Quand tu es deux, c'est plus facile. Je n'arrive pas. Je me pose à l'entrée et je reste debout.
- P : Mais moi, c'est pareil. Je reste vers les cahiers d'observation.
- (xxx)
- C : En premier, j'arrive, et (xxx)
- P : (xxx) pour tracer. Les cahiers, hop, c'est le premier de ce que je fais. Je lis un peu, pour voir comment se déroulent les choses, et après, j'arrive peut-être à me poser à peu. C'est marrant, c'est exactement le ...
- A : Oui, c'est toujours là ...
- L : Par contre, quand tu es seule, mais dans la petite salle, c'est beaucoup plus facile.
- Tous : Oui.
- L : Parce que les limites de l'espace sont tellement définies, que ...
- A : Il n'y rien qui bouge en dehors.
- M : Et peut-être aussi que tout le chenil et tout le bruit que ça fait, ça ne dérange pas les collègues ?
- L : Voilà. Petit à petit ...
- M : Il y a ce côté ... il y a une pression en moins.
- A : Mais quand on est seule devant, il n'y a pas les collègues, mais je n'arrive pas à me poser devant.
- (...)
- JM : Là, on s'est déplacé de l'indignation par rapport aux deux premières situations à discuter d'autre chose, mais qui est en rapport, la question de l'attention, comment on est ou non avec les (xxx), c'est la question de (xxx).
- L : Mais les situations qui sont là sont tellement énormes, que ici, ici je vois bien deux moments où on est susceptible de, de le faire, de moins prendre en compte l'enfant, je dirais, comme je disais avant, la salle de bain et à la rigueur, le vestiaire. Quand on veut les habiller ou les dés..., enfin, quand on aimerait

qu'ils s'habillent ou se déshabillent, et si on est seul pendant un petit moment avec les douze, pendant que notre collègue va mettre sa veste où n'importe, on va rester quelques minutes où on ne va pas forcément être disponible pour chacun. On va être disponible pour le groupe, mais pas forcément avoir l'attention individuelle pour les enfants. Parce que, j'imagine bien, si on est en train de lacer les chaussures de l'un, et que derrière nous, il y en un qui ...

- P : ... qui a pris un parapluie ...  
L : Ah, oui ! Je ne pensais pas à ça, mais bêtement, ...  
A : Mais là, tu vois bien à qui tu parles quand il a pris un parapluie !  
L : Mais, un qui est derrière nous qui est comme ça avec sa veste en train de la secouer, parce qu'il veut qu'on l'aide, et que nous, on est occupé avec l'un et puis, oui, de prendre deux secondes pour se retourner ou lui dire, oui, je t'ai vu, deux secondes, je suis en train d'attacher les chaussures et je viens vers toi ...  
A : Mais même pas, parce que tu es énervée. Quand il te tape, tu t'énerves. Tu te retournes et tu dis, dis donc, tu attends deux minutes, je suis en train de faire les lacets. Enfin, dit sur un ton un peu comme ça, tu te retournes, tu lui parles, enfin, je ne sais pas.  
L : Mais des fois, je pense, je me vois bien d'en train de zapper. Dans ma tête de ...  
A : Ah oui ?  
L : Je prends sur moi pour ne pas lui répondre comme ça. Je finis ce que je fais.  
C : Mais après, tu t'en occupes.  
A : Ah ben oui.  
L : Voilà.  
C : Tu ne zappes pas et tu le laisses et il va se débrouiller, ...  
A : (xxx)  
L : Non, enfin, non.  
(xxx)  
C : (xxx) ça t'énerve, et après ...  
JM : C'est intéressant parce que vous dites, vous zappez pour ne pas avoir à y répondre ...  
L : ... trop mal ...  
JM : Trop mal. Ok. C'est un motif pour zapper un enfant.  
L : Ah non ! Je n'ai pas dit que c'était un motif.  
(xxx)  
JM : Pourquoi, j'emploie mal le mot motif ?  
(xxx)  
C : C'est un système de défense pour ne pas dire de bêtises ...  
JM : Ah, mais je suis d'accord ...  
M : Parce que des fois ça peut avoir un sens de zapper au lieu de l'engueuler à mort.  
(xxx)  
M : D'ailleurs, cette histoire où Marie se lève pour aller ...  
L : ... pour aller moucher un enfant ...  
M : parce qu'elle est trop énervée, elle va aller moucher un autre enfant. Je veux dire, ce genre de choses, c'est quand même mieux que si elle (xxx)

MARIANNE ZOGMAL

- P : Je trouvais bizarre qu'elle ait mouché un enfant.  
(xxx)
- L : C'est une soupape de décompression, mais voilà. Pour un enfant qui (xxx), qui reste derrière moi pendant qu'on est occupé avec un autre, au lieu de l'envoyer bouler en parole, bon, je zappe et après je m'occupe de lui ...
- P : En même temps, de pousser une bonne braillée, une fois, ça peut aussi faire ouf.
- L : Oui, mais (xxx) entend tout le monde, là. C'est un problème. Mais si tu pousses une braillée, il y a tout le monde qui est concerné.
- P : Du coup, (xxx) si c'est de temps en temps.
- L : Ah, oui. Non.
- JM : Et le coup du parapluie ?
- L : Le coup du parapluie, je crois que je réagis tout de suite et tant pis si je parle mal.
- JM : C'est quoi le coup du parapluie ?
- L : Au vestiaire, on a le pot à porte parapluie, et les enfants adorent aller farfouiller dans ces parapluies et de les ouvrir si ... ça serait super de tous pouvoir les ouvrir en même temps, mais avec douze enfants qui ne sont pas tous assis... En fait, c'est le côté dangereux, et puis voilà, on intervient. Seulement, plus énergiquement dans l'action avec les enfants.
- C : Moi, tu vois, l'exemple que tu donnes, je mettrais dans une autre catégorie que ces cas parce que c'est quand même..., tu réponds quand même à une situation d'urgence, alors tu réponds peut-être de manière exagérée, mais parce que ça t'a fait peur, mais ça a quand même un sens. Alors que là, ...
- A : ... il n'y a rien qui ...
- C : Franchement, dans ces trois situations, à part dans la première situation qui est un peu plus soft, mais même, c'est incompréhensible. Presque. Alors que là, oui, ça surprendrait l'enfant et puis ça ne serait pas adéquat, parce que pour finir il n'y aurait rien eu de très grave, mais ça a un sens que toi, tu as eu peur.
- M : Justement, ces situations-là qui ont ce côté incompréhensible, quelque part, ils doivent bien avoir un sens.
- C : Oui ...
- M : C'est trop fréquent pour que ça soit juste par hasard que quelqu'un est à côté de la plaque comme ça.
- C : Oui, oui ...
- M : Parce que ça arrive quand même. J'ai quand même été voir trois institutions à trois demi-journées chacune, j'ai vu une quinzaine éducatrices et j'ai vu ça partout dans tous les groupes. Alors plus ou moins grave, bien sûr il y a des différences, mais ça existe. Et, c'est cette idée là que ça vient bien de quelque part. Alors s'y ajoute encore des situations de stress, de groupes, de contextes où on ne peut encore pas faire, mais même si on peut faire, ça existe.
- A : C'est des situations de ce genre qu'on vit ici. Peut-être qu'on se bouche les yeux (rires) mais je ne le crois pas.
- P : On n'est pas parfait, mais je veux dire (xxx)  
(xxx)
- N : (xxx) pas exactement comme ça, je veux dire, jamais je dirais (xxx)

- L : Justement. Et comme tu dis, mais moi, je n'ai pas la sensation qu'on arrive à des extrémités pareilles.
- A : Oui ...
- L : J'ai, j'ai ...
- P : Par rapport au repas ...
- C : A table, mais pas comme ça, mais ...
- A : Par rapport aux collègues ...
- M : Moi, je pense que si dans un système, s'il y a moins de jeux libres, on arrive plus à faire attention à chacun, parce que, comme ils sont assis bien tranquillement, c'est plus simple, si on les laisse jouer partout, c'est plus difficile à chaque fois d'être adéquat avec chaque mot qu'on dit, c'est plus dur. Je pense que c'est un équilibre et si on se donne beaucoup, beaucoup de peine pour être tout le temps à l'écoute, à faire attention à chacun, les laisser jouer, tout ça, la charge, elle reste et ça sort ailleurs. Et une des choses que je pense qui est très fréquente, c'est les conflits d'équipe. Et je pense que les choses sont reliées. C'est dans ce sens que je pense que ça existe partout, ça se manifeste de façon différente, selon comment c'est organisé, selon l'équipe, selon ce qui est travaillé ou ce qui n'est pas travaillé, mais disons c'est difficile comme métier.  
(xxx)
- P : Tu veux dire qu'au lieu que ce soit les boucs émissaires, l'enfant, que ce soit les collègues, ou l'échappatoire sera plus dans les ...  
(xxx)
- M : Il y a plein de différentes façons de faire, mais disons c'est difficile en tant que métier.
- N : Et que ça sort de toute façon quelque part ! Bon !  
(xxx) (rires)
- P : (xxx) à la maison (xxx)  
(xxx)
- L : Tu n'es plus au boulot, ça je l'entends ...
- AM : Moi, j'ai justement l'impression qu'ici, un peu le consensus d'équipe, c'est justement l'écoute de l'enfant. C'est pour ça qu'on ne se retrouve pas, dans certaines situations on ne se retrouve pas vraiment, parce que si on ne peut pas .... Ici, je pense que si on s'y prend comme ça, et bien, on aura à affronter toute l'équipe, parce que justement, je pense que le consensus est quand même plus vraiment l'écoute de l'enfant. Enfin, personnellement, j'ai ressenti ça en arrivant ici. Donc, ici, on ne peut pas tellement se permettre de faire autrement. Parce que sinon ...
- C : Cela se clash...
- AM : Voilà, avec que le milieu environnant. Alors, en effet, ça doit sortir ailleurs, parce que je veux dire ...
- JM : Parce que avec la situation au vestiaire (xxx)
- AM : Je ne sais pas. Parce que ici, l'écoute de l'enfant c'est vraiment au centre. On ne peut pas arriver ici et puis commencer à ... je ne sais, il y a certaines pratiques, je pense à la crèche où j'étais avant, qu'on ne peut pas transposer, c'est impossible. Ça ne fait pas partie de ce qui se fait ici....

- M : Et en même temps, pour Claudio, surtout au début quand il est venu, quand il mordait tout le monde, quand il tapait tout le monde, il y avait besoin d'un travail. Ça ne se faisait pas tout seul de l'accepter. Et de ne lui dire jamais quelque chose de méchant du tout, ça demande un effort.
- L : Par rapport à Claudio, tu ne crois pas que, il me semble ... bon, j'ai été absente aussi pendant cette période, bon je me souviens très bien de lui, ma première rencontre avec lui, quand il était là pendant l'entretien de ces parents pour l'inscription. De ça, je me suis dit, ça va être sport. Mais pas, enfin, ... ça va être sport dans le sens pour nous les adultes de pouvoir l'accueillir et l'encadrer adéquatement, mais pas dans le sens, ça va être sport, oh la la, qu'est-ce qu'il va être ..., qu'est-ce que cet enfant là va être pénible ou difficile ... Mais, pour moi, c'était plus ça va être difficile pour nous, pas l'enfant qui est difficile. Et puis après, en étant ici, je me dis bon, il y a eu un grand travail qui a été fait, mais par rapport à d'autres enfants qu'on a eu, j'ai l'impression que les autres enfants qui étaient difficiles qu'on a eu, le travail qu'on a dû faire a porté ses fruits, par rapport à l'accueil qu'on a fait à Claudio.
- N : (xxx)
- L : Parce que j'ai par contre pas du tout cette même sensation par rapport à Franco ou par rapport à d'autres enfants, on a mis ...  
(xxx)
- L : C'était différent. Justement. Je n'avais pas l'impression qu'on a accueilli les autres enfants avec qui on avait des difficultés la même façon qu'on a fait pour Claudio.
- N : Mais je trouve que c'est aussi avec Yves.
- C : Oui. C'est vrai, c'est dernières situations, ce soit Claudio ou avec Yves, c'était l'équipe aussi, pouvoir s'appuyer sur l'équipe. C'est vrai que les autres enfants avant, il y avait moins.
- M : Il y a eu des enfants qui ont été pris en grippe.
- C : Aussi.
- M : Dans l'histoire ...
- C : Oui, mais je trouve que on a moins abordé ce sujet de pouvoir se soutenir et que chacune puisse aussi intervenir et puis venir épauler la collègue et lui demander ça va, tu veux que je te relaye ? On avait plus parlé de ça et je pense que ça a plus aidé de pouvoir déléguer.
- L : Et là, les personnes du service se sont plus senties de pouvoir dire, écoute, là pour moi je sature, est-ce que tu peux me le prendre pour un jeu, le repas, pour n'importe, ce genre de truc.
- C : Parce que du genre Mattias, c'était difficile, et puis on était assez ...
- L : ... enfermé ...
- C : ... enfermé dans la situation avec lui.
- L : Je n'ai pas la même impression par rapport à Claudio qu'avec d'autres enfants. Je ne sais pas si vous voyez ça pareil ?
- N : Quand je vois pendant l'intégration, j'ai été soulagée quand il partait.
- L : Il était toute la journée ...
- N : Pendant l'intégration. Quand il y avait les autres intégrations. C'est vrai que c'est le travail qu'on a fait, c'était quand même ...

- P : Il y a quand même certaines choses je suis d'accord, pour moi aussi, souvent on n'ose pas dire les choses, mais ça c'est un thème où sur lequel, vraiment, on ose se dire les choses. Enfin. Quand je suis revenue du congé maternité, j'ai vu Claudio, j'ai osé dire enfin, cet enfant je trouve vraiment inquiétant. Je me suis braquée comme ça. Mais dans un autre contexte, je n'aurais pas eu la possibilité, j'aurais peut-être pensé, mais je n'aurais peut-être pas dit.
- N : Moi, j'étais mal. J'ai dit à Marianne, je suis soulagée quand il part, mais je n'étais pas bien.
- P : Mais je comprends, mais après, on en avait aussi discuté, de dire c'est vrai que c'est difficile et que si on change telle activité, tel jour, on se partage le temps où on l'a, c'est sympa, quand on y pense, et qu'on se refille le cadeau, quoi.
- L : C'est sympa, mais c'est difficile pour lui.
- P : Voilà. Mais je veux dire c'était vraiment super de pouvoir se dire ça et de ... j'aimerais que ça soit comme ça pour tous les thèmes ...  
(rires)
- P : Bon, c'est vrai.
- JM : C'est difficile à un certain niveau et une certaine qualité de travail, ça ne se fait pas tout seul et on rencontre aussi des contradictions. Il faut aussi pouvoir (xxx) avec son ras le bol. (xxx) Ce n'est pas facile à assumer.
- P : Et nous, on est d'une façon seul. Dans une autre institution, on dit ouf. Où vraiment, on exagère un peu le ouf, je vais partir et je n'en peux plus et tu as vu sa mère et etc. Enfin, ... Mais vraiment, il y a beaucoup d'institutions où il y a l'acharnement. Là, on le dit, mais c'est simple, c'est pas, c'est dit ...
- L : C'est l'expression de nos limites, on ne critique pas, on ne juge pas ni l'enfant, du moins on essaie, ni ses parents.
- N : Je trouve important que l'enfant ne se sente pas rejeté. Des fois, quand je ressens ça, j'ai peur qu'il ...
- L : ... qu'il le sente aussi ...
- N : Voilà. Qu'il prenne ça comme un rejet.
- M : Et il y a des enfants qu'on n'a pas envie d'avoir là. Mais je pense que là, Marie avec Adrien à ce repas, on ne sait pas si elle arrive à en parler, mais elle ne le supporte plus. Elle a l'impression que c'est lui qui l'agresse.
- A : Mais elle se met à côté. On ne sait pas pourquoi.
- N : Parce qu'elle a ..., avant que ça déborde. Enfin, elle imagine que ça déborde.
- P : Mais il y a toujours cet idéal. Il y a toujours cet idéal du début, peut-être, mais d'accord, elle serait une mauvaise éducatrice si elle n'arrivait pas à suivre cette situation.
- L : Et de déléguer cet enfant à une autre collègue, qu'est-ce qu'elle va penser de moi. Ah, je n'arrive pas de m'occuper de cet enfant à table, je ne suis pas adéquate.
- A : Que là, on ne sait pas pourquoi il est cerné comme ça (xxx). Quelle est la raison ?
- C : Bon, elle dit que c'est toujours pareil, alors on a l'impression que ...
- L : ... avec lui c'est toujours le même cinéma ...  
(xxx)
- C : ... qu'elle reprend ... (xxx)

MARIANNE ZOGMAL

- N : Tu ne sais pas si à d'autres moments, c'est aussi difficile que le moment du repas ? Parce que je me demandais ce qui s'était passé avant pour que ça soit ...
- L : ... cristallisé sur lui.
- N : Oui.
- C : Mais bon, un enfant que tu as pris en grippe, après tu vois ... tu as l'impression que tout ce qu'il fait que c'est pour t'agacer. Le moindre néocolor qu'il laisse tomber et c'est, tu as fait exprès pour m'embêter et tiens, ramasse-le. Ah, tu ne veux pas ... tu vas le faire ...  
(...)
- JM : Alors c'est l'heure ...
- L : Déjà ! c'est ...
- C : ... intense ...
- JM : On va s'arrêter là ?
- L : Oui, ces chaises, c'est ...  
(xxx)
- JM : Quelqu'un veut encore réagir ?
- P : C'est super intéressant. Je veux dire, voilà.
- N : Plus que les situations, c'est vraiment le texte qui m'intrigue. Je vais le lire chez moi.
- M : Oui, je pense qu'il faut arrêter, parce que c'est difficile de dire tout ça en peu de temps.
- P : Mais les extraits, à chaque fois, tu as pris dans un autre ... Là, je vois le classeur qualité ...
- M : Les références, je peux vous en donner, d'ailleurs, vous pourrez avoir le texte une fois qu'il est fini, ce n'est pas un problème. Les références, je ne les ai pas notées. Ce qui serait intéressant, justement, quelle suite vous voulez donner à ça ? Est-ce qu'on reste à ça, et puis voilà ? Est-ce qu'on refera et sous quelle forme, pour en faire quoi ?
- C : Parce que là, concrètement, on se revoit mardi ?
- M : Cela c'est pour vous, maintenant, que je pose cette question là. Pour mon mémoire, quelque part cette discussion là donne déjà beaucoup d'éléments. Ce qui me semble plus important maintenant, qu'est-ce qu'on veut en faire ici, ce qui est aussi une question pour mon mémoire : qu'est-ce qu'on peut en faire, après ? Une fois, dit ça. On en fait quoi ?
- P : Je pense que c'est sûr, comme dit Nadine, en chacune de nous ça éveille des choses et chacune ... mais au-delà du côté personnel, ça peut aussi éveiller des choses au niveau de l'équipe. Pas forcément chacune dans l'équipe, mais ... je ne sais pas. Peut-être pas tous les points, mais ... Par exemple par rapport au bouc émissaire, comme on a dit, par rapport aux enfants qui demandent un peu plus d'attention, je ne sais pas comment dire ...  
(...)
- C : En tout cas pour moi, cette matière, comment utiliser ça. C'est vrai que c'est très intéressant mais je n'arrive ... comment ... Qu'est-ce qu'on peut en faire ? Je suis sûre qu'on peut en faire plein de choses pour le travail en équipe, ici, mais comment l'utiliser ? Sous quelle forme ?

- (...)
- M : On peut faire une discussion sur ces idées là, sur un plan théorique, sur ça. Je pense que c'est une possibilité. On peut aussi faire sur d'autres observations. Essayer de réfléchir sur des situations ici que vous, vous auriez envie de discuter, qui vous semblerait poser problème, et je pense qu'il en a beaucoup de possibilités, je ne sais pas ...
- L : Moi, par contre il y a un point qui me ... enfin, c'est ton point de départ pour ces stratégies défensives, par rapport à l'émotion, mais en fait moi ça me fait appel à plein de choses, je suis en train de lire pleins de, plusieurs ouvrages sur les émotions en soi. Et justement, le fait de ce que tu as écrit, de la peur d'être débordé par ses émotions et par pleins de choses dans le travail quotidien, ça me semble vraiment intéressant à creuser. Et après, comme tu dis, il y a aussi plein de situations qu'on retrouve tous les jours et qui se retrouvent dans tout ce que tu as écrit. Après je ne sais pas comment en parler, sous quelle forme. ... Nos émotions et les émotions des enfants
- (...)
- JM : C'est peut-être quelque chose qu'on ne peut pas arrêter maintenant. J'ai aussi l'impression que tout ce qui est dit là (xxx). Qu'est-ce qui se passe ? Il y a une recherche de compréhension de la situation. Et la situation que ça vous évoque, par ce que vous avez parlé, rien que ça, il y a beaucoup de choses qui sont intéressantes, qui sont riches (xxx).
- M : Disons au colloque prochain, qui est la semaine prochaine, on a dit qu'on allait discuter des enfants et de l'organisation. Et je pense ça, il faut le maintenir. Et ce qu'on pourrait peut-être prendre, à la fin de ce colloque, sur qu'est-ce qu'on fait avec les prochains colloques ? Parce que le thème du prochain est fixé, et il me semble important de le laisser. Et après on pourrait prendre un temps pour voir ...
- P : Je trouverais quand même bien, je trouve chouette de savoir ce que pense les autres, et puis, à partir de ces cas là, je trouve que ça fait avancer dans notre ... travail.
- J-M : (xxx)
- M : C'est sûr que je ne peux pas retranscrire toutes les pages jusqu'à mardi prochain, ça c'est impossible, mais on peut essayer de retravailler, si jamais. Ça il faut voir. Parce que ça c'est une autre possibilité. C'est de repartir sur ce qu'on a dit et puis prendre des petits bouts et aller plus loin. C'est encore une autre possibilité.
- JM : Revenir sur ce qui a été dit ... Il me semble qu'il y a des choses qui se sont dites qui ont (xxx) de savoir..., enfin, j'ai vu ces situations de manière un peu différente de ce que vous, vous pouvez en dire (xxx) par hypothèse et par connaissance. Je les lisais en les voyant un peu floues. Et au fur et à mesure que vous réagissez et vous racontez, je voyais d'autres choses. Je ne sais pas comment vous dire ça. Alors peut-être, quand vous reviendrez dessus sous forme de ..., bien, Marianne, vous regarderez la manière dont vous allez les restituer, (xxx).
- C : On regarde ça maintenant au colloque, ou la prochaine fois ?

MARIANNE ZOGMAL

- M : Bien, pour voir faire quoi, il me semble que ça serait bien de prendre plus de temps, non ? De discuter la prochaine la fois.  
C : Oui. Je dis juste de fixer la date.  
M : Alors on fixe la date.

*(fin de l'enregistrement)*