

Réflexion sur le travail d'équipe

Par Michelle Fracheboud
Adjointe pédagogique à Lausanne

Lors de la lecture de l'ouvrage de Lignier, *Prendre, naissance d'une pratique sociale élémentaire* (Seuil, 2019), j'ai été frappée par un élément qui apparaît en filigrane de sa recherche. Dans le cadre de celle-ci, ciblée sur la manière dont les jeunes enfants « apprennent à prendre », Lignier a mené durant plus d'une année, des observations dans une crèche parisienne. Même si ce n'est pas le sujet de son étude, le fonctionnement de l'équipe éducative de cette institution est là, décrit en arrière-plan. Il me semble que, par effet miroir, ces observations sont propices à réfléchir à nos propres fonctionnements institutionnels, aux équipes dans lesquelles nous travaillons, à ce que nous aimerions qu'elles soient ou ne soient pas, aux écueils possibles, à mettre en évidence ce qui peut être mortifère et ce qui permet à ce collectif de rester vivant.

Dans l'équipe décrite par Lignier, travaillent différentes « classes » de personnel: les auxiliaires de puériculture, qui s'occupent au quotidien des enfants; les éducatrices de jeunes enfants, qui ont

plus un rôle de conseil et animent certains ateliers; la psychologue; et la directrice. Le fonctionnement est très hiérarchisé. Par exemple, ce sont les éducatrices de jeunes enfants qui achètent, avec l'accord de la direction, les objets mis à la disposition des enfants et qui mettent en place chaque jour le matériel destiné aux jeux alors même que, nous précise l'auteur, elles n'animent presque jamais les temps de jeu des enfants (p. 84). Les auxiliaires observées sont d'ailleurs découragées, sous divers motifs (sécuritaires et pédagogiques) d'amener à la crèche des objets à destination des enfants et, si elles le font parfois, c'est de manière clandestine (p. 89).

Il est à noter que, lors de la réunion organisée pour les parents, les auxiliaires sont sous-représentées et ont peu la parole, à l'inverse des autres professionnelles. Ce qui implique que les parents, lors de cette réunion, sont informés non pas par les personnes qui font le travail, mais reçoivent plutôt un discours « sur », convenu et policé, produit principalement par des personnes qui ne sont pas ou

▲ peu en contact direct avec les enfants. Cela me fait penser à ces situations vécues par chez nous dans certaines institutions, lorsque les assistant·e·s socioéducatives, qui sont au quotidien auprès des enfants, sont exclu·e·s des entretiens de parents, sous prétexte de cahiers des charges différenciés...

Les auxiliaires de puériculture sont subordonnées aux éducatrices de jeunes enfants, à la psychologue et la directrice. Elles n'ont, semble-t-il, que peu voix au chapitre, ni concernant la manière de travailler, ni le matériel utilisé. La position de ces personnes au travail correspond d'ailleurs à leur position sociale: elles sont pour la plupart issues de milieux populaires, contrairement aux autres professionnel·le·s. La domination hiérarchique au travail se double d'une domination symbolique dans l'espace social.

Lignier décrit aussi certains effets produits par ce fonctionnement: si les auxiliaires se plient aux *bonnes pratiques* enseignées durant leur formation et imposées par la hiérarchie, elles n'en pensent pas moins, par exemple lorsqu'une auxiliaire glisse à l'observateur, à propos d'une fillette très agitée lors d'un repas: «Ça serait la mienne,

ça ferait longtemps qu'elle en aurait pris une! Pas forte, mais quand même!» (pp. 96-97) et celles qui peuvent se le permettre de par leur ancienneté, leur expérience ou leur situation personnelle, refusent de se plier à certaines injonctions.

Nous avons la chance, pour l'instant, d'apprécier dans les lieux d'accueil romands (tout au moins ceux que je connais), un fonctionnement beaucoup plus horizontal que celui décrit par Lignier... Quoique... On entend de plus en plus parler de la mise en place de chefs d'équipe, certains lieux de formation en discutent comme un moyen logique de différencier les diverses formations. En effet, la multiplication des statuts et des niveaux¹ met en péril cette horizontalité. «Dans une même équipe éducative, la coexistence de professionnel·le·s avec différents niveaux de formation et sans formation spécifique pose la question du rôle de chacun. Quels sont les apports d'une formation? Quelles compétences spécifiques se construisent au travers des processus d'acquisition et de transmission de la prise en charge professionnelle? Face aux enfants et à leurs familles, ainsi qu'au sein de l'équipe, les différences sont souvent gommées et le travail ▲

1-Auxiliaire, assistant socioéducatif, éducateur de l'enfance, éducateur social, mais on entend aussi parler d'APE, acronyme pour «autre personnel éducatif», ou encore de «moniteurs» dans les UAPE. Une formation au niveau AFP (Attestation fédérale de formation professionnelle, formation duale de deux ans) serait aussi en voie d'être mise en place.



Tous égaux? – Collectif CrrC

▲ est peu hiérarchisé. Cette indifférenciation des différents niveaux de formation rend difficile l'identification des apports de chacun» (Zogmal, 2017, p. 13). Depuis la création du CFC d'assistant·e socioéducatif·ve, le métier se trouve pris dans un paradoxe : soit créer des cahiers des charges différenciés ou alors continuer à travailler de manière plus horizontale. Le premier modèle fait courir le risque de construire une hiérarchie semblable à celle décrite par Lignier, ou de valoriser plus certaines tâches que d'autres. Les activités d'éveil plus que les changes, par exemple, alors que l'on sait l'importance de ces moments de soins du corps tant concernant la qualité de la relation entre l'adulte et l'enfant que concernant le fait que l'enfant se sente sujet ou objet de soins. Ce fonctionnement amène un côté figé, puisque chacun s'accroche à son rôle, ce qui permet peu de souplesse et ne favorise pas les remises en question ou les « pas de côté créatifs ». Le second, celui d'avoir de plus en plus de peine à défendre des niveaux de formation élevés puisque tous font les mêmes tâches, et que celles-ci sont difficiles à rendre visibles. Ou encore de voir le travail se niveler par le bas. Comment continuer à valoriser un haut niveau de formation et inciter toutes les professionnel·les à rester dans une dynamique de formation mais aussi de réflexion

sur le travail? La question reste ouverte.

Ne soyons pas naïfs, il y a néanmoins bien une sorte de hiérarchie qui s'instaure dans toute équipe, mais ne pourrait-elle pas être fondée sur les compétences reconnues par les pairs, sur l'expérience, sur la capacité à parler du travail? Ce fonctionnement permettrait aussi à chacun·e de prendre les responsabilités qui lui correspondent et pour lesquelles il/elle est reconnu·e par ses collègues. Cette horizontalité n'est bien sûr pas sans écueil non plus : il y a des champion·ne·s de la prise de pouvoir, il y a des équipes où la parole ne circule pas, chacun·ne travaillant dans son coin, et des collectifs qui mettent en place un travail très défensif vis-à-vis des parents ou des enfants par exemple. Mais néanmoins, une ouverture est possible ainsi qu'une coresponsabilité qui devrait permettre que personne ne puisse se sentir dédouané de ce qui est construit collectivement.

Mais revenons à l'ouvrage de Lignier. La description qu'il donne de l'équipe ne nous permet pas vraiment d'avoir une image de ce que ce type de fonctionnement implique concernant le travail collectif de ces auxiliaires. D'une part, sans doute parce que ce n'était pas le sujet de l'étude, mais je suspecte également que cela pourrait provenir du fait ▲

▲ que ce type de fonctionnement empêche justement la création d'un réel collectif de travail². Ce qui est corroboré par d'autres éléments: cette crèche vit un *turn over* important du personnel, qui semble pressé de trouver une autre affectation, plus proche du lieu d'habitation de chacune ou encore de quitter le métier! Par ailleurs, l'organisation de la prise en charge des enfants semble, là aussi, empêcher toute construction de ce qui pourrait ressembler à un collectif, puisque, nous dit Lignier: «Le travail des auxiliaires est organisé de telle façon qu'elles ne cessent de "tourner", c'est-à-dire de se passer les enfants et les groupes d'enfants dans les diverses salles au fil des activités, ce qui n'est en soi pas favorable à la stabilisation de liens» (p. 256).

En effet, une équipe a besoin, pour pouvoir construire une réelle coopération, de tisser des liens, de se connaître, se faire confiance. Cela va permettre de créer les conditions d'une compréhension et d'une connaissance mutuelles. Cela va faciliter la fluidité du travail. Dans l'une des équipes que je côtoie au quotidien, une stagiaire a par exemple souligné son étonnement devant la capacité de ses collègues à se comprendre d'un regard. Interrogée afin de décrire plus précisément ce qu'elle veut dire,

elle dépeint la situation suivante: Un enfant arrive dans la salle avec sa maman. La plupart des enfants sont déjà là et la dynamique est assez soutenue. Lorsque la porte s'ouvre, les éducatrices présentes regardent qui arrive, jaugent rapidement la situation. L'éducatrice référente de l'enfant (qui, logiquement, a la priorité pour l'accueillir) a déjà un enfant sur les genoux, lequel a eu de la peine à se séparer peu avant, elle sent que l'écarter maintenant risque de remettre en cause la sérénité que celui-ci vient de retrouver. Elle jette donc un coup d'œil à ses collègues; l'une d'elles s'est approchée de deux enfants qui sont très excités et lance un regard qui passe de ceux-ci à celui qui vient d'arriver. La troisième acquiesce et se lève pour accueillir l'enfant. Tout cela se passant en une fraction de seconde et sans qu'une parole ne soit échangée. Ce qui est intéressant dans cet exemple, c'est que les éducatrices ont été surprises d'entendre cette description. Cette rapide chorégraphie, elles la réalisent presque inconsciemment, mais les mots de la stagiaire leur ont permis d'en prendre conscience. C'est devenu une fierté et une plaisanterie partagée, et la nouvelle collègue arrivée sera décrite comme réellement inscrite dans l'équipe lorsqu'elle sera capable de se joindre au ballet des regards. Sadock (2012, p. 57)

2-Pour une définition du collectif de travail, voir l'article de Caroly dans le présent numéro.

note d'ailleurs que «l'intelligence au travail est d'abord une intelligence chevillée au corps et une intelligence rusée: le réel des situations amène les professionnels à "faire", à inventer des ficelles, des trouvailles qui ne font plus l'objet d'une activité consciente», même lorsque ce sont des actions collectives. Dans l'équipe observée par Lignier, j'ai l'impression, *a contrario*, que chacune travaille seule la plupart du temps, de son côté, s'organisant comme elle peut avec les aléas de la tâche, avec la résistance des enfants, leur violence parfois, comme dans l'observation suivante:

«C'est l'heure du repas de midi, je suis un groupe d'enfants jusqu'au *self*, à l'étage inférieur. Linda, l'auxiliaire, dit à Chloé de venir se servir (...). Mais à ce moment, un autre enfant, Aaron, s'agite fortement (gémît, se lève), car il exige d'être servi en premier. Malgré le refus de Linda, Aaron s'avance quand même, commence à prendre un plateau pour lui, aux dépens de Chloé. L'auxiliaire l'arrête; Aaron la frappe alors de la main, puis lui crache au visage. Hors d'elle, Linda va immédiatement chercher Marion, une éducatrice stagiaire qui se trouve à proximité, afin qu'elle sorte sur-le-champ Aaron de la pièce. Linda est excédée: "Moi, je veux bien verbaliser, mais là, y a des limites!" Aaron sorti, elle me dira encore: "Au tarif où je

suis payée, j'accepte pas qu'on me crache dessus!"» (p. 98).

Si Linda va pouvoir passer le relais, elle doit chercher quelqu'un pour le faire, et elle fait appel à une stagiaire, donc une personne subordonnée, qui ne peut refuser. De plus, dans cette équipe, il semble qu'on ne peut pas parler des difficultés du travail. En effet, lors des réunions de parents et dans les directives données au personnel, les enfants sont décrits comme essentiellement bons. La nécessité que les adultes utilisent parfois la contrainte ou tout simplement s'imposent aux enfants est déniée. «La crèche apparaît comme un univers enchanté, un monde d'échanges entre enfants, de réalisation individuelle, d'apprentissage – sans conflit ni violence.» (p. 93) Du coup, les professionnelles – on peut aisément se l'imaginer – se trouvent prises entre cette vision idéalisée des enfants et du travail, et la nécessité au quotidien de faire face à des situations qui ne correspondent pas à cette représentation idyllique: «En section, les enfants sont nombreux, bruyants, imprévisibles, souvent peu habitués à la vie en collectivité; l'agitation, la dispersion, la déconcentration, les cris, les pleurs, les coups volontaires et involontaires guettent en permanence» (p. 93). Si certains éléments mis en place aident à pacifier la situation (choix des objets, évitement des situations ▲



Les mêmes – Collectif CrrC

▲ de rareté, attention prêtée à traiter les enfants de manière égalitaire), cela ne suffit évidemment pas toujours.

Ce fonctionnement rappelle le concept d'enjolivement de la réalité, proposé par Virginie Sadock³. Taire les difficultés et les ressentis douloureux du travail auprès des enfants est une stratégie coûteuse au niveau psychique. Il me semble que, pour faire du bon travail, une équipe a besoin de pouvoir en débattre et de parler des difficultés rencontrées sans craindre de briser un tabou. Si les situations difficiles ne peuvent être nommées, si les personnes craignent d'être jugées négativement lorsqu'elles expriment leur sentiment d'être dépassées, ou tout au moins d'être en difficulté, le risque est grand que la personne finisse par s'épuiser à force de se retrouver sans cesse dans la même situation et/ou qu'elle fasse payer cette difficulté aux personnes dont elle s'occupe, dans notre cadre : les enfants, voire les parents. Souvent, j'observe que le seul fait de nommer la difficulté rencontrée, de se sentir entendue par ses collègues permet à la personne de reprendre de la distance, de souffler. Evidemment, il ne s'agit pas de s'arrêter là ou de se complaire dans la plainte, ce qui peut aussi être un écueil, mais de

chercher ensemble à comprendre ce qui se passe et à mettre en place, progressivement, des solutions. C'est bien ce travail d'élaboration qui va permettre la construction d'un genre professionnel, soit la création et la réélaboration – lorsque nécessaire – d'un ensemble de règles, de ficelles du métier, écrites ou non, mais sur lequel le collectif va pouvoir s'appuyer.

Le débat n'implique d'ailleurs pas forcément, au final, de se mettre d'accord sur tout, d'avoir exactement les mêmes manières de faire, mais de pouvoir mettre les difficultés, les malentendus, les désaccords, les doutes sur la table. De décider de ce qui sera mis en place, de ce qui devra être fait de la même façon et de ce qui peut être laissé au style de chacune. Le travail commun n'en sera que plus riche car plus complexe. Sennett, qui est aussi musicien, fait le parallèle avec ce qu'il peut vivre en écoutant un concert : « Il arrive que les grandes interprétations de musique de chambre rendent quelque chose de proche. Les musiciens n'ont pas l'air tout à fait sur la même page, le morceau joué a plus de texture, plus de complexité » (2014, pp. 34-35). Dans la réalité du quotidien, si chacune peut se sentir autorisée à sortir de ce qui est convenu lorsque la ▲

3-Voir par exemple Sadock, Virginie, (2003) « L'enjolivement de la réalité, une défense féminine? Etude auprès des auxiliaires puéricultrices », *Travailler* N°10, pp. 93-100.

▲ situation l'exige (quitte à devoir s'en justifier devant ses collègues par la suite, discussion qui amènera peut-être une réélaboration du genre), le travail n'en sera que plus ajusté. Par exemple, dans une autre équipe que je connais, l'habitude était depuis très longtemps que, lors des déplacements au bord de la route, les enfants marchent en cortège, deux par deux. L'un des membres de l'équipe a rapporté avoir fait l'expérience de différentes manières de se déplacer, en fonction de l'environnement : parfois en cortège, lorsque la route est particulièrement dangereuse, mais parfois en file indienne, un par un, d'autres fois avec plus de liberté, en « troupeau », afin de pouvoir vérifier à chaque instant que tout le monde est là, mais sans obliger les enfants à se donner la main. Ces modes de faire ont finalement été adoptés par tous, avec des variations individuelles selon l'évaluation que chacune fait des risques. Le défi étant de trouver le juste équilibre pour que tout ne change pas tout le temps, mais que les trouvailles quotidiennes aient leur place au-delà du « on a toujours fait comme ça ». Cela permet aussi de mieux résister aux pressions extérieures venant des organismes qui ajoutent toujours plus de prescriptions. Si celles-ci peuvent avoir un sens au niveau général, elles mettent les équipes en difficulté lorsque les enfants résistent. Quelques

exemples en vrac : nous accueillons un petit garçon présentant des troubles du spectre de l'autisme. Son adaptation a été particulièrement difficile. L'enfant refusait de boire et de manger. Concernant la boisson, nous avons fini par comprendre qu'il n'accepte même à la maison de boire qu'au biberon et seulement si son eau est teintée et sucrée par un peu de sirop ou de jus de fruit. Or, toutes les prescriptions médicales indiquent qu'il conviendrait de donner prioritairement de l'eau aux enfants comme boisson. Ou encore, certains bébés ont de la peine à trouver le sommeil dans les grands lits à barreaux, ils se perdent dans l'espace non délimité, surtout depuis que nous n'avons plus le droit de mettre des tours de lit. Une autre difficulté apparue récemment, c'est l'interdiction totale, même lorsque les parents en font la demande expresse, de coucher ceux-ci sur le ventre. A quel moment se sent-on maltraitant·e pour ces enfants qui n'arrivent pas à s'endormir ? Comme le dit Caroly (2011), « l'agent est en déséquilibre entre sa conception personnelle d'un travail bien fait, les attentes de la hiérarchie, les besoins des usagers et les exigences du travail collectif ». Les équipes éducatives se trouvent aussi dans des situations de tension entre les buts et les moyens alloués, comme lorsque l'adaptation d'un enfant est difficile et dure dans le temps, et

que l'équipe se trouve prise entre les besoins de cet enfant d'être accompagné de manière individuelle, pris dans les bras, etc., et les besoins des autres enfants du groupe, qu'ils/elles ont l'impression de délaisser, lorsqu'une seule salle de sieste pour une nurserie de quinze bébés ne permet pas d'assurer le calme dont certains ont besoin, etc. Et comment mettre en place des alternatives? Lorsque l'équipe peut chercher ensemble des solutions à ces dilemmes éthiques du quotidien, et que ces solutions sont portées par le collectif, chacun peut s'appuyer sur les autres, et ainsi la responsabilité d'une éventuelle transgression qui va permettre la qualité du travail est portée conjointement. Par ailleurs, si des demandes de moyens supplémentaires, d'aménagements sont à faire, elles seront mieux précisées et défendues.

Finalement, Lignier décrit une équipe travaillant dans des conditions difficiles: «Le personnel est insuffisant de manière chronique, à la fois parce que le nombre de personnes officiellement affectées à la prise en charge est défini *a minima* (de manière à respecter au plus juste la réglementation), mais aussi parce que les fréquentes absences (ponctuelles ou durables), pour partie liées elles-mêmes aux conditions de travail usantes, ne sont que très rarement compensées» (p. 94). Si heureusement, dans notre contexte, les normes

cantonales obligent les institutions à remplacer les absent·e·s, il n'empêche que nous vivons aussi cette situation de travail à flux tendu. L'accueil des enfants en fonction des normes établies dans le canton de Vaud est cohérent... quand tout va bien. C'est-à-dire lorsque les enfants sont plus ou moins capables de suivre la vie du groupe et lorsque les professionnel·le·s qui les connaissent bien sont présent·e·s ou, au moins, des remplaçant·e·s de qualité qui connaissent les enfants et l'institution. Les équipes se retrouvent rapidement en difficulté lorsque plusieurs enfants ayant des besoins particuliers sont accueillis ou lorsque des collègues sont malades et pas remplacé·e·s de manière optimale. Avec le risque d'un épuisement «en cascade» des un·e·s et des autres. «Lorsque l'organisation du travail donne de moins en moins de marges de manœuvre pour faire le travail et bien le réaliser (dimension subjective du rapport au travail), le pouvoir d'agir est amputé et la santé affectée» (Clot, 2008). La qualité du collectif va bien sûr permettre, jusqu'à un certain point, de mieux surmonter les moments difficiles, qui font partie de la vie de toute institution, mais tout système a ses limites. Pour qu'un cercle vertueux puisse se mettre en place, il faut non seulement que les personnes puissent débattre du travail, mais aussi que le collectif ▲

▲ ait l'impression de faire du bon travail. Ce qui va permettre à chacun de se reconnaître dans ce collectif, de garder, voire de développer, le plaisir à venir travailler, de donner de soi sans que cela soi vécu comme un sacrifice. Dans l'équipe décrite dans l'ouvrage de Linier, on perçoit le contraire : chacun se protège d'en faire trop. L'auxiliaire de puériculture qui s'est fait cracher dessus passe le relais en le justifiant par rapport à son salaire insuffisant, ou encore, nous précise Lignier, à propos de la faible implication des professionnelles dans le matériel apporté, «les auxiliaires ne souhaitent pas nécessairement s'investir au-delà

du rôle qui leur est officiellement prescrit (ce qui veut dire, alors, qu'elles ne consacreront pas de temps en dehors des horaires "de bureau" à préparer tel ou tel objet pour l'apporter aux enfants)». Si les solutions, les collaborations mises en place ne suffisent plus, si le bon travail est constamment empêché, l'équipe ne pourra pas garder sa vitalité. La multiplication des *burn out* dans les équipes ces dernières années devrait peut-être permettre d'interroger les moyens mis à disposition et les économies prétendument réalisées. ■

Michelle Fracheboud

Bibliographie

Caroly, Sandrine (2011), «Activité collective et réélaboration des règles comme ressources pour la santé psychique: le cas de la police nationale», *Le travail humain*, pp. 365-389.

Lignier, Wilfried (2019) *Prendre, naissance d'une pratique sociale élémentaire*, Seuil, Paris.

Sadock, Virginie (2012) «Dire et ne pas dire chez les professionnelles de la petite

enfance», *Revue [petite] enfance* N° 109, pp. 56-63.

Sennett, Richard (2014) *Ensemble, pour une éthique de la coopération*, Albin Michel, Paris.

Zogmal, Marianne (2017) «La diversité des personnes qui prennent soin des enfants», in Spack, Annelise et Meyer, Gil (éds.), *Eloge de la diversité*, Pro enfance et réseau suisse d'accueil extrafamilial, Lausanne et Berne.