

A la découverte de la ville

Par Coralie Blanc, Arjen Ceylan, Willy Ferreira, Marianne Mugnier
Educatrices et Michelle Fracheboud, adjointe pédagogique
à Lausanne

Nous avons téléphoné pour annoncer notre venue, mais lorsque nous nous sommes présentés à la réception du musée de l'Élysée¹ pour visiter l'exposition de Liù Bolin, avec un groupe de vingt-cinq enfants d'âge préscolaire, la personne au guichet d'accueil avait clairement un air étonné. Les enfants ont déambulé dans les différentes pièces aux parquets grinçants, au milieu des longs murs blancs couverts de tableaux et sous une hauteur de plafond vertigineuse pour leur petite taille. Pour eux, l'exposition s'apparentait à une partie de cache-cache dans un lieu inconnu à la recherche de l'artiste, dissimulé dans les tableaux. Les autres visiteurs étaient tous des adultes. Par groupes de deux ou trois, ils se retrouvaient mêlés à notre groupe qui investissait les salles. Si certains nous ont souri, d'autres montraient de l'étonnement, des froncements de sourcils, ou ont quitté la salle, visiblement dérangés. Personne ne s'est adressé à nous ou aux enfants. Arrivés au

dernier étage, certains se sont assis pour regarder un film présentant le *making of* d'une des œuvres exposées, tandis que d'autres explo-raient ce grand espace mansardé, sombre, aux multiples recoins. Un homme s'est dirigé vers l'un de nous et a demandé quel âge avaient les enfants. Il s'est ensuite présenté : il était le représentant de l'artiste pour l'exposition. Il a observé les enfants et demandé, de manière tout à fait cordiale, pourquoi nous étions là, s'ils n'étaient pas trop jeunes pour visiter une exposition et ce que cette visite pouvait leur apporter. Nous avons expliqué que, par le jeu, nous avions voulu faire découvrir un artiste et une exposition. Que l'espace, les couleurs, la grandeur des tableaux, l'enjeu (pas si facile) de chercher l'artiste amenaient intérêt, concentration et réflexion pour les enfants. Par ailleurs, nous voulions leur faire découvrir un lieu qu'ils ne connaissaient pas, un lieu différent du Centre de vie infantine ou des habituelles places de jeu. Nous ne savons pas si nos arguments l'ont

1-Il s'agit d'un musée lausannois, consacré à la photographie et situé dans une maison de maître.

convaincu, mais cette rencontre nous a amené·e·s à en rediscuter à notre retour dans nos murs. Par leur attitude et leurs retours, nous avons pu constater que les enfants ont adoré cette visite. Nous aussi, nous avons eu beaucoup de plaisir. Cela nous a conduit·e·s à réfléchir aux sorties de manière plus approfondie et nous a encouragé·e·s à poursuivre cette pratique.

En effet, avec notre groupe d'enfants, nous sortons souvent, parfois avec tous (entre vingt-cinq et trente enfants), mais aussi en groupes plus restreints, selon les circonstances. Nous prenons les transports publics, nous partons à la découverte de la ville et de ses alentours, nous profitons des parcs, des musées et des expositions proposées. Nous avons la chance d'habiter dans une ville qui offre de multiples possibilités, faciles d'accès. Il y a les places de jeu et les espaces naturels, bien sûr, mais aussi les rues piétonnes, la vieille ville, les monuments historiques, le jardin botanique, une offre culturelle variée et diversifiée.

Dès sa naissance, l'enfant part à la découverte de l'espace qui l'entoure. Cela commence par le monde tout proche, à portée de ses mains, puis peu à peu son univers s'élargit. A l'âge de trois ans, il est prêt pour explorer un environnement un peu plus vaste : le quartier, la ville. A notre avis, les sorties

offrent de multiples expériences aux enfants : ils apprennent à se repérer dans leur ville, à cheminer dans les rues, prendre les transports publics, découvrir des lieux et des expériences nouvelles. « La ville est un lieu stimulant pour les enfants, car elle les enveloppe dans un réseau de relations et leur permet de parcourir des espaces marqués par les signes de l'art et de l'histoire » (Galardini, 2013, p. 172).

Pourtant, lorsqu'on se promène en ville la journée, on croise bien peu d'enfants. Ils sont confinés dans les cours d'école, les places de jeu et autres espaces réservés. « On assiste à une ségrégation de plus en plus importante des groupes d'usagers et des espaces publics eux-mêmes. (...) si chacun est seul, si chacun a son espace, alors on ne s'appuie plus sur l'autre, on ne se confronte plus que très marginalement à l'autre – l'autre dérange » (Noschis, p. 43).

Pendant nos balades, nous remarquons que les personnes sont parfois surprises par notre présence, comme nous l'avons décrit lors de la visite de l'Elysée. Comme si certains lieux, pourtant publics, n'étaient pas destinés aux enfants. Soyons justes, nous rencontrons aussi l'exemple inverse. Il y a des musées et des lieux qui ont l'habitude d'accueillir les enfants et des espaces ont d'ailleurs été ▲

▲ pensés pour eux. Dans d'autres endroits, pourtant moins évidents au premier abord, nous avons été reçue·s avec beaucoup d'attention et de prévenance.

Néanmoins, parfois nous dérangeons... Les enfants font du bruit, ils sont toujours en mouvement, ils ne se comportent pas comme les visiteurs adultes. Lors de nos pérégrinations dans les musées, il nous est arrivé d'être suivi·e·s à la trace par des surveillant·e·s un peu «paniqué·e·s» par notre débarquement. Nous remarquons aussi que, si les enfants cherchent le contact avec le personnel des musées ou des expositions, ils obtiennent rarement des réponses qui leur sont directement adressées. De notre côté, nous sommes parfois interpellé·e·s par des personnes qui questionnent le sens de ces visites pour les enfants.

Nous sommes pourtant persuadé·e·s qu'elles ont tout leur sens. «Quelle est cette prétention d'adulte qui pousse à imaginer de petits vecteurs, de petite culture pour petits enfants. A force d'estimation préalable des compétences liées à l'âge, on a peu à peu enfermé les enfants dans de petites performances mesurables. Osons la confiance et offrons-leur la pudeur de ne pas tout décider pour eux», comme le relève Maître (p. 3) dans un article sur le projet de la maison de la créativité à Genève.

Concernant les enfants, ce que nous remarquons, c'est qu'ils reparlent de ces sorties, qu'ils en redemandent. Par exemple, lors d'un retour de promenade, Nathan demande si on peut retourner voir les squelettes d'animaux. Il s'agit de l'exposition du Musée de zoologie de Lausanne au Palais de Rumine. Nous y sommes déjà allé·e·s deux fois. Les enfants apprécient de voir les animaux de près, l'aspect de leur fourrure, poils, plumes, écailles et carapaces, de constater leur taille. Ils sont souvent impressionnés par le lion et le requin, mais ils apprécient aussi de voir les différents insectes qui leur font peur en temps normal (araignées, scorpions, scarabées et autres). Le Musée de zoologie leur offre la possibilité de se confronter à leurs craintes, de jouer avec elles, de les apprivoiser.

Lors de ces sorties, chaque enfant réagit de manière différente: certains sont très intéressés, partent à la découverte, se sentent rapidement à l'aise, posent des questions, nous demandent de lire les panneaux d'information du musée ou du chemin didactique. D'autres suivent le mouvement, marchent le nez en l'air ou ont besoin de plus de temps. Chacun peut prendre ce qui lui parle, selon où il en est dans son développement et ses intérêts propres. Il nous paraît important de ne pas vouloir leur «enseigner»

des connaissances, de ne pas leur mettre de pression ou d'entrer dans cette tendance actuelle de vouloir rentabiliser chaque moment de la vie des petits. Comme le souligne Galardini (2010, p. 105) à propos de l'art: «Les enfants ont droit à l'art comme les adultes. Mais il ne s'agit pas d'éduquer à l'art au moyen des vieux schémas de la didactique et de l'information apprise par cœur, mais au moyen de l'art lui-même, au moyen de la séduction qu'exerce chaque expérience esthétique.» Cela nous paraît valable également pour les autres types de découvertes. Nous organisons ces balades plutôt dans une idée ludique et une volonté de partager, enfants et adultes, des moments agréables de découverte.

Les enfants appréhendent le monde de manière globale, par tous leurs sens et au travers des émotions qu'ils ressentent. Une balade dans les herbes hautes du côté de Dorigny, c'est déjà presque la jungle pour eux, dont les têtes émergent à peine. Une sortie «film d'animation» au Mudac est l'occasion d'appivoiser la crainte de l'obscurité. Le musée de Rumine, au-delà des animaux qui font peur, a aussi une collection de papillons colorés qui les émerveillent. Le bâtiment lui-même est un labyrinthe à explorer. Au jardin botanique, le bassin des grenouilles offre l'occasion d'une longue observation à

la recherche des batraciens. Les enfants sont sensibles à la beauté, ils découvrent par le regard, le toucher, l'ambiance. Ils ont besoin d'être acteurs.

Nous remarquons qu'ils en profitent pour tisser des liens. Ces grenouilles colorées qu'ils ont vues dans un vivarium, ils les retrouvent dans un livre à disposition au CVE. Au musée de l'Élysée, ils ont abordé l'exposition comme un jeu géant de «où est Charlie», ce qui n'a pas empêché leurs regards étonnés, émerveillés, devant les photos.

Ces sorties permettent aussi de nourrir leurs jeux ou leurs dessins. Par exemple, lors d'une matinée, le Mudac a proposé un atelier sur les films d'animation. Après avoir visionné trois courts métrages, les enfants ont été invités à une discussion et à diverses activités créatives afin de faire vivre ces histoires. L'une d'elles racontait l'histoire d'un petit bonhomme sans bouche qui ne pouvait pas parler. A la suite de celui-ci, ils ont pu inventer, sur une feuille où le personnage était imprimé, la bouche de celui-ci. L'après-midi, plusieurs enfants du groupe ont reproduit le même dessin au CVE «On peut dire que, dans le jeu spontané, l'enfant s'approprie des événements auxquels il a assisté ou des histoires qu'il a entendues, en les imitant. Ce sont souvent ▲



Découverte – Collectif CrrC

▲ des faits qui sortent de l'ordinaire et que l'enfant, dans un premier temps, s'il en a l'occasion, racontera à ses parents ou à ses amis pour ensuite les jouer. Cela permet à l'enfant de développer une réflexion sur ce qu'il a vu ou entendu.» (Noschis, *ibidem*, p. 37)

Ces balades amènent à de réels échanges. Parfois, c'est nous, les adultes, qui attirons l'attention des enfants sur quelque chose qu'ils ne voient pas. Par exemple, avec leur mètre de hauteur, nous remarquons que leur regard reste souvent au niveau des murs, quand ce n'est pas à celui des portières des voitures! C'est ainsi que, lors d'une balade en ville, nous avons escaladé les marches menant à la Cité en encourageant les enfants à lever les yeux. Découvrant la cathédrale, une fillette s'est écriée: «Ouah! Il est énorme ce château!», avec émerveillement. *A contrario*, les enfants sont observateurs et portent leurs regards sur certains détails que nous ne remarquons pas lorsque nous sommes préoccupé·e·s par les enjeux organisationnels et le souci d'assurer leur sécurité. C'est ainsi qu'un jour, dans un bus, un enfant nous a fait remarquer les oiseaux multicolores sur le toit de l'église Saint-François. Il était en admiration, a décrit toutes les couleurs qu'il pouvait voir et n'a pas manqué de partager sa découverte avec ses camarades. Si c'est le plus

souvent nous qui organisons les sorties et décidons des trajets, nous sommes à l'écoute des endroits où les enfants ont envie de retourner, et nous avons appris à nous laisser aussi détourner du trajet prévu pour suivre une de leurs idées ou demandes.

«Être passeur d'art et de culture, ce n'est nullement être artiste, c'est savoir que, lorsque l'on rend l'enfant attentif à la beauté d'un paysage, à une nuance de couleur, à l'architecture d'un bâtiment, il est question d'éveil du regard.» (Maître, *op. cit.*)

Un autre aspect que nous aimerions souligner est que, lors de ces sorties, les enfants nous montrent souvent des capacités étonnantes. Ils découvrent des espaces inconnus. Ils apprennent à se comporter d'une manière différente selon les lieux. Nous sommes à chaque fois étonné·e·s par leur respect, leur intérêt, leur capacité d'attention, leur envie de découvrir. Ces excursions font sortir de leur zone de confort tant les enfants que les adultes. De notre côté, ces moments demandent évidemment une attention de tous les instants pour être sûr de ramener tout le monde au Centre de vie enfantine, mais aussi pour offrir un cadre néanmoins sécurisant aux enfants. Nous nous efforçons aussi de ne pas barder ces balades de consignes du genre «fais pas ci, ▲

▲ fais pas ça», afin de permettre la découverte. Il faut donc savoir garder un esprit serein (et éviter de s'imaginer en train de recoller tous les os du squelette de la girafe ou du dromadaire qui se seraient répandus à terre) et pour accueillir leurs questions, qui parfois nous prennent au dépourvu, mais pour lesquelles nous essayons de répondre de manière honnête, ou alors d'avouer notre ignorance. En effet, nous avons pu constater que l'état d'esprit de l'adulte conditionne largement la dynamique du groupe. Nous trouvons cependant que le jeu en vaut la chandelle, au vu des bénéfices pour tous. A notre sens, cela fait partie de notre travail, comme le note Galardini (p. 172): «Les services dédiés à l'enfance ont pour but de mettre en évidence les nombreuses ressources dont dispose l'enfant, sa curiosité, sa volonté incessante de donner un sens à la réalité qui l'entoure, ses potentialités, afin qu'il trouve un accueil dans la ville.»

Nous pensons aussi que ces visites permettent de rééquilibrer quelque peu l'égalité des chances en donnant à tous la possibilité de découvrir des lieux culturels, de s'intéresser au monde qui les entoure. «Les enfants d'aujourd'hui sont les adultes de

demain et s'ils n'ont pas l'occasion de découvrir le chemin du Musée dans leur enfance, sociologues et statisticiens nous apprennent qu'ils n'y viendront pas plus tard» (Poiret, 1983, cité par Le Pape, 2016, p. 3). Sans doute, nous pourrions encore poursuivre la démarche pour chercher comment mieux impliquer tous les enfants, des recherches ayant démontré que les inégalités sociales ne sont pas comblées simplement en proposant le même type d'activités à tous².

Par ailleurs, nous remarquons que les parents sont toujours intéressés par le récit de nos pérégrinations, qu'ils sont étonnés par les capacités de leurs enfants à se déplacer dans les transports publics, dans les musées, etc. Certaines familles sont surprises d'apprendre l'existence de tel lieu ou de telle place de jeu qu'ils vont ensuite découvrir, d'autres nous donnent à leur tour des idées.

Nous avons pris de nombreuses photos de ces sorties, dont certaines ont été affichées sur les murs de nos locaux. D'une part, pour que les parents puissent visualiser les lieux que nous visitons, mais aussi, pour que les enfants puissent se souvenir des endroits visités et

2-Comme cela a été signalé par exemple lors d'une conférence donnée dans le cadre de la journée de formation proposée à Lausanne pour les 20 ans des APEMS par Julien Netter: «L'articulation des temps scolaires et périscolaires. Quel rapport avec les inégalités d'apprentissage?».

des aventures vécues. Ce travail de documentation mériterait sans doute d'être encore développé³.

Mais nous sommes persuadé·e·s que ces sorties ont aussi un effet positif sur toute la cité, en ramenant la présence des enfants, en faisant résonner leurs voix, leurs rires, leurs cris dans les rues, les bus, les murs anciens. Comme ce jour où, après avoir dégusté un repas composé de produits du marché dont nous avions fait l'emplette avec les enfants, il était temps de rentrer au CVE pour le moment du repos. Arrivé·e·s sur la place Chauderon, nous nous sommes aperçu·e·s que nous devions attendre plus de dix minutes pour prendre le bus. Nous avons alors proposé aux enfants une partie de « tomate/ketchup » (variante du jeu du mouchoir). Plusieurs passant·e·s se sont arrêté·e·s et nous ont observé·e·s. D'abord interloqué·e·s par ce qui se passait, ils/elles se mettaient ensuite à sourire en observant ce jeu animé et joyeux, comme s'ils/elles avaient oublié deux minutes leur quotidien pour profiter de cette joie contagieuse. La ville devrait appartenir à tous et toutes, être « pour l'imaginaire, un lieu de rencontre, de surprises, de confrontation et de discussion avec les autres » (Noschis, p. 43). Les urbanistes devraient penser la ville

en y intégrant les enfants, en réfléchissant aux moyens de favoriser leur circulation parmi les autres. Même si certaines offres existent déjà, nous trouverions utile que les lieux de culture songent à l'accueil des jeunes enfants afin de leur donner une vraie place. En effet, nous remarquons que, lorsqu'ils ont la possibilité d'être acteurs dans les musées ou les lieux d'exposition, lorsque leur présence a été pensée, ceux-ci sont encore plus réceptifs. Comme le dit Galardini : « une ville à hauteur d'enfant affichera certainement une dimension plus humaine » (2013, p. 173). Nous espérons que notre présence, les explications que nous donnons volontiers aux personnes rencontrées sur le sens de ces visites, contribueront à encore plus d'ouverture.

Vivre avec les enfants, comme nous l'expérimentons chaque jour dans notre travail, nécessite de prendre en compte leurs besoins spécifiques, d'accepter un peu de bruit, de désordre, d'imprévu, mais en échange, nous permet de retrouver notre capacité à nous émerveiller, nous enjoint à regarder le monde d'un œil neuf, empreint de poésie, nous oblige à récupérer de la souplesse. Comme le dit Noschis (*op. cit.*, p. 42) : « Cette présence de l'enfant est ▲

3-Voir par exemple Dubois, Emilie, (2016), « Documenter sa pratique éducative : pour quoi faire ? Une analyse de la pratique de la documentation à Reggio Emilia. » *Revue [petite] enfance*, N° 120, pp. 14-19.

■
■
■

▲ importante, non seulement pour l'enfant lui-même mais également pour l'adulte, ou – autrement dit – pour l'enfant intérieur, pour que l'adulte n'oublie pas que si l'enfant ne vit pas en lui, alors il risque de

perdre la spontanéité, la curiosité, le rire, la légèreté.» ■

Coralie Blanc, Arjen Ceylan, Willy Ferreira, Michelle Fracheboud, Marianne Mugnier

Bibliographie

Galardini, Anna Lia, (2010 / 4), «Peut-on encore croire à la culture?», revue *Spirale*, Erès, N° 56, pp. 103-105.

Galardini, Anna Lia, (2013 / 4), «Pistoia: la ville et les enfants», revue *Spirale*, Erès, N° 68, pp. 171-174.

Le Pape, Yannick, (2015), «L'accueil des tout-petits au musée: enjeux et résistance», *petite enfance: socialisation et transition*. Paris. Récupéré de: <https://hal-univ-paris13.archives-ouvertes.fr/hal-01261989/document>

Maître, Maryjan, (2013), *La ville à petits pas: promenades créatives avec des tout-petits*, Eveil culturel et artistique, Genève.

Maître, Maryjan, «Art et culture: avis de recherche dans le champ de la petite enfance», consultable sur: <https://maisondelacreativite.ch/app/uploads/2019/02/Art-et-culture-Avis-des-recherche.pdf>

Noschis, Kaj (2006/4), «La ville, un terrain de jeu pour l'enfant», *enfances & PSY* N° 33, pp. 37-46.

Penser à trois voix et écrire au pluriel

Par Karina Kühni, Michelle Fracheboud et Claudia Mühlebach

Quand faire c'est inventer...

«Inventer c'est aussi se saisir de savoirs et de fulgurances pour faire face à l'imprévu, pour contourner l'impossibilité provisoire et atténuer les paroles de destin.»¹

Si faire c'est inventer, alors il faut l'écrire pour encore mieux élaborer et pallier l'oubli.

Dans tous les métiers, il existe de l'imprévu. La singularité des situations a été conceptualisée, de nombreux écrits l'ont formalisée. Mais où passent ces découvertes conçues de manière spontanée ou réalisées à la suite d'une élaboration d'expériences accumulées?

Une situation de travail n'est jamais identique à elle-même dans le temps et, en outre, deux situations possédant les mêmes caractéristiques ne sont pas similaires. Le propre d'une situation de travail est donc son instabilité, sa variabilité, sa singularité. Pour rappel, je donnerai ici, un bref aperçu de quelques raisons qui font que les situations sont rarement semblables.

Tout d'abord, il y a les caractéristiques du travailleur. Il peut être malade, avoir mal dormi, vivre un divorce difficile, sortir d'un deuil, déménager, etc. Son état d'esprit, sa vigilance, sa disponibilité varient en fonction de ces divers éléments.

La composition du collectif de travail a aussi une incidence sur la situation de travail. Tout le monde sait qu'il est très différent de travailler avec un·e stagiaire ou un·e professionnel·le expérimenté·e. Se retrouver avec un·e remplaçant·e aura aussi un impact, et si cette personne est défaillante... cela peut vite être catastrophique. Il y a également des collègues plus efficaces, plus sereines ou plus joviales que d'autres, etc.

Le collectif d'enfants est aussi source de variations. Un dépannage, un enfant malade, les présences du matin ou de l'après-midi modulent la prise en charge et notre travail.

Le début de matinée ou la fin de journée augmentent souvent la ▲

1-C'est le titre de la conférence à trois voix que nous avons proposée en décembre 2018 au Musée de la main à Lausanne, nous en avons réalisé un article.

▲ pression des éduc. Il y a beaucoup de monde en même temps, une collègue est occupée à parler et l'autre se retrouve avec tout le groupe à surveiller.

La météo peut également être porteuse de perturbations. Le trop chaud des salles ralentit les gestes, la réflexion. L'impossibilité de sortir par très mauvais temps ou, d'autres fois, par manque de courage d'habiller en plein hiver une quinzaine d'enfants amène souvent de l'excitation. Le défaut de matériel ou simplement son usure (jeu incomplet, cassé) auront aussi un effet sur le déroulement de la journée.

Pour le traduire dans mon métier, je peux dire que chaque jour j'accueille des enfants et pourtant chaque jour est différent. Cela va dépendre de mon humeur, du collectif d'éduc, de la dynamique du groupe d'enfants, de menus accidents (pipi, blessure, morsure...), du temps qu'il fait. Souvent, nous devons agir dans l'urgence et décider dans l'incertitude.

Mais de quoi parle-t-on quand nous évoquons cette notion d'imprévu? Philippe Perrenoud (1999) distingue deux cas de figure :

– Des événements dont la réalisation est prévisible, mais dont le moment d'occurrence ne l'est pas. Une réponse peut avoir été préparée à l'avance, anticipée, cependant la personne ne sait pas exactement

ni quand ni comment la situation va se présenter. L'éduc a à disposition un répertoire de compétences suffisant pour répondre à « des familles de situations » connues, reconnues. Ce cas de figure est quotidien et nous jonglons avec des réponses plus ou moins adéquates.

– Des événements inédits (au moins pour le/la praticien·ne). Ici, le/la praticien·ne doit, dans le cours de l'action, improviser, inventer une réponse si possible adaptée sans vraiment avoir pu auparavant inventorier des possibles. Il s'agit de savoir agir et réagir dans l'instant face à un événement insoupçonné.

J'aimerais rappeler que la gestion de l'imprévu est toujours relative à un sujet concret pris dans un contexte d'action, dans des rapports sociaux comme une équipe solidaire ou non, un cadre matériel défini, des savoirs et des savoir-faire qu'il/elle a construits au cours de sa vie. Pour certain·es, l'imprévu fait peur, pour d'autres, il apporte de l'intérêt, il amuse, il rompt la routine. Je tiens toutefois à préciser que les réponses trouvées en situation ne jaillissent pas de nulle part.

Que signifie improviser, inventer en situation ?

Improviser peut signifier s'appuyer sur son bon sens, son feeling. Cependant, ceux-ci ne sont pas issus de rien.

- 1) Le bon sens, que l'on pourrait assimiler au sens commun, est pris dans les filets d'une construction sociale, culturelle, historique, il est souvent spontané, naïf, subjectif. Mais de fait, il guide nos actions.
- 2) Le feeling, lui, me semble plutôt s'appuyer sur une fine lecture de microsignes, comme la gestuelle, des mimiques, des intonations, des écarts à l'habituel.
- 3) L'éduc peut également s'appuyer sur des savoirs plus formels issus de son expérience ou des façons de faire de son groupe d'appartenance. Je pense aux manières de faire du métier, aux façons de s'y prendre dans son institution ou celles de son secteur.
- 4) L'éduc s'adosse aussi sur des savoirs plus larges comme ceux des sciences sociales et humaines.

Il serait réducteur et inexact de penser ces catégories séparées; quand nous sommes amené·e·s à faire face à l'imprévu, nous mobilisons tous et toutes ces éléments et c'est la raison pour laquelle la formation ou les formations, l'expérience et les expériences sont si importantes pour autant que l'on en fasse quelque chose. Et justement l'écrire et le partager permet de construire du savoir, pour soi, pour les autres, pour le métier.

«Inventer, ce n'est pas offrir le spectacle d'une innovation. C'est créer les conditions d'un commencement imprévisible», nous dit encore Gori, 2018.

Deux choses à retenir dans ces propos :

- 1) Il ne s'agit en aucun cas d'être génial, l'invention possibilise quelque chose de fragile, mal emmanché entre soi et soi, entre soi et l'autre. On ne le fait pas pour épater la galerie.
- 2) Créer les conditions d'un commencement imprévisible à voir, selon moi, avec la prise de risque et la surprise. Le «comme d'habitude» résiste, il faut tester ailleurs. Faisons un peu autrement. Il s'agit de se laisser surprendre par l'autre, par la situation, et ne pas s'enfermer dans des réponses stéréotypées. Ne pas enfermer l'autre dans ce qu'on sait ou pense de lui.

Parfois, il faut aussi surprendre l'autre. Prendre des chemins inhabituels.

Ces trouvailles ont besoin d'être mises en mots pour être connues, reconnues. En parler, l'écrire pour le décrire permet un pas de plus. Cela donne une force à l'action et autorise de manière plus formelle sa transférabilité, sa transposition, son évolution. Cela permet de mieux cerner nos stratégies ▲

▲ d'action, de les faire progresser et aussi de les partager avec d'autres pour les mettre à l'épreuve.

Pourtant, «savoir agir» en situation ne dit rien du «vouloir agir» (engagement personnel de l'individu) en situation et rien du «pouvoir agir» (organisation du travail, conditions qui autorisent la prise de responsabilité et de risque de l'individu) en situation. Cela ne dit rien non plus du «devoir agir» dans lequel la personne se complaît ou dont elle s'extrait. Le contexte est donc important, il aiguille les actions mais la personne est, elle aussi, constructrice du contexte.

J'aimerais reprendre cette notion de «vouloir agir»; je le vois comme un engagement au sens de Cifali (2018, pp. 12-13): «Or, l'engagement dans le domaine humain aurait à être libéré d'avoir à réussir **par avance** quelque chose. Il est donc pour qu'un autre puisse se mettre en mouvement.» Agir n'est pas savoir à l'avance ce qui est bon pour l'autre, même si parfois on en a une certaine idée. «Il s'agit de se maintenir en mouvement de recherche, en ouverture à ce qui n'est pas soi-même.» Savoir ne pas se contenter de ce qui est, être capable d'utiliser des chemins de traverse, se permettre de ne pas seulement répéter ce qui se doit, c'est inventer, rêver, jouer, possibilité. K.K

Ecrire pour soi

«Penser pour écrire... écrire pour penser» (Cifali, 2009, p. 7)

Mon téléphone sonne sur le bureau. Je réponds, le message est bref: mes collègues ont besoin d'un coup de main, car une fillette fait une crise de colère et elles doivent emmener les autres enfants à l'école et s'occuper de ceux qui restent, des départs et des arrivées de l'après-midi. Je rejoins le groupe. Tandis que deux éducatrices partent avec les écoliers, une troisième, qui est avec ceux qui demeurent sur le lieu, me désigne une salle: elle est là. J'ouvre la porte et découvre Annika en train de renverser une caisse de jeux, puis de la jeter à travers la pièce. Je la salue et lui demande ce qu'il se passe. Annika m'adresse un regard noir, vient vers la porte et entreprend d'arracher une décoration en carton fixée sur celle-ci. Une moitié tombe au sol. Je me sens démunie, je connais peu Annika et vice-versa. Comment agir juste? J'ai le sentiment qu'il ne faut pas que je la touche physiquement, qu'elle ne le supporterait pas et que monter le ton pour lui demander de se calmer, la «moraliser» ne conviendrait pas non plus. Pourtant, il faut agir, car durant ces quelques secondes de réflexion, Annika a arraché un rideau et la tringle qui le maintenait. Alors sans bien savoir pourquoi, je ramasse le demi-carton ▲



Silence – Collectif CrrC

▲ arraché et je lance : « Ben, tu casses tout... Dis donc, t'en as de la force ! Montre-moi comment tu le déchires ce carton. » Annika hésite un instant, vient vers moi, prend le carton et le déchire en deux. Elle me regarde et je vois poindre un questionnement, un intérêt dans ses yeux. Alors je fonce. Je ramasse une des deux moitiés et je dis : « Et moi ? Tu crois que j'y arrive ? », et je déchire également le carton en deux. Annika attrape l'autre morceau et fait de même. Je dis : « Bon, en fait, un gros morceau c'est facile ! Est-ce que tu arrives à en déchirer un plus petit ? » Nous sommes bientôt assises au sol et nous nous lançons dans une compétition pour réaliser le plus petit confetti de bristol possible. Je sens le corps d'Annika se relâcher peu à peu, comme si la colère se réduisait au même rythme que la taille des morceaux de carton. Je lui propose : « Eh bien, t'en as fait un sacré bazar ici ! » En regardant autour de moi : « Est-ce que tu penses que c'est possible maintenant de tout ranger, puis d'aller à l'école ? » Annika hésite un instant puis accepte d'un hochement de tête.

Lorsqu'un sujet, une situation m'habite et que je décide d'écrire, c'est comme si je voyais le monde à travers de nouvelles lunettes qui amènent une coloration différente à ce que j'observe, lis ou vis. C'est dire non seulement les situations, les échanges ou les lectures profes-

sionnelles, mais je me mets à tirer des liens aussi avec les romans que je lis ou des situations de ma vie quotidienne. Je prends le temps de me laisser habiter par ce sujet, je lui laisse de la place. Il y a un côté grisant, vivifiant, énergétique à se sentir ainsi « habitée ».

Ces liens que je tisse, ces nouvelles lunettes me permettent de garder une motivation, une curiosité pour mon travail, puisqu'à chaque fois, je regarde le monde avec d'autres yeux. Je pense que garder une attitude qui consiste à se demander ce qui va se passer, à rester prête à être surprise par de petites choses du quotidien est un puissant moteur pour rester engagée. Sennett (2010, p. 70) dit d'ailleurs : « Faire du bon travail nécessite de se montrer curieux, de chercher à tirer des leçons de l'ambiguïté. » Cela correspond tout à fait à ce que je ressens. Je crois que notre métier est un métier d'artisanat (et l'écriture aussi d'ailleurs). Il me semble important de ne pas séparer la tête et les mains, l'action et la réflexion, la théorie et la pratique. « Tout bon artisan poursuit le dialogue entre pratique concrète et réflexion » (*ibidem*, p. 20). Il me semble nécessaire de constamment frotter ce qu'on pense à ce qu'on fait.

Plus concrètement, le travail éducatif, comme tout travail en lien avec l'humain, a cette particularité

de se jouer dans l'instant, l'action est première. Il n'est pas possible de dire à un enfant en crise : « Ecoute, là j'ai besoin de réfléchir à ce qui se passe, comment agir et quels liens tirer avec des éléments théoriques, alors je te laisse et je reviens lorsque je suis prête. » Les enfants, mais aussi les parents, et les collègues ont besoin que nous soyons présent·e·s. Notre travail, comme l'a décrit Karina, est tissé d'imprévu. Nous devons prendre en compte cet autre en face de nous, qui ne peut être formaté, qui peut résister, qu'il faut accompagner et parfois contraindre, sans jamais connaître le réel aboutissement, le réel effet de notre action sur lui. Décider comment agir est difficile. Cette action, nous pouvons nous y noyer.

Je vais maintenant étendre mon propos au fait de raconter, car je pense que c'est un premier pas vers l'écriture et un outil peut-être plus souvent utilisé dans les lieux d'accueil, ou qu'on pourrait en tout cas plus souvent employer, notamment dans les colloques. Raconter une situation, pas juste la décrire, mais y mettre notre subjectivité, nos pensées, nos doutes, nos réussites comme nos échecs. Cifali (*op. cit.*) nous dit qu'écrire ou raconter permet de mettre du sens à nos actions, à ce qui est arrivé, au positif comme au négatif, pour pouvoir poursuivre, répondre, reprendre demain. Encore un exemple : une

collègue me parlait d'un enfant qui avait parfois des crises de colère lorsqu'on exigeait de lui qu'il fasse quelque chose (comme mettre ses chaussures ou sa veste par exemple). Elle me disait qu'elle avait découvert que, dans ces moments, ce qui aidait vraiment cet enfant, c'est de le prendre contre elle, de manière à caler son dos contre son corps. Elle racontait aussi qu'elle avait fait cette découverte par hasard. Elle était au marché avec un groupe d'enfants et voulait payer des achats lorsque cet enfant avait commencé une telle crise. Elle devait simultanément payer son achat, garder un œil sur les autres et faire quelque chose pour le calmer. De son bras libre, elle l'a alors attiré contre elle et tenu contre ses jambes en lui parlant calmement. L'enfant s'est apaisé. Même si elle avait trouvé ce « truc », cette astuce du métier par hasard, après coup, elle pouvait faire des liens avec ses observations. En effet, dans ces moments de « crise », cet enfant avait l'air comme explosé, hors de son corps et le prendre contre elle, de cette manière, lui permettait à son avis, de se sentir rassemblé, de sentir les limites de son corps.

En effet, si l'action est première, il me paraît utile de constamment s'arrêter et s'interroger sur ce que nous faisons (Sennett, *op. cit.*, p. 396), sur ce par quoi nous sommes agi·e·s, sur le contexte. ▲

▲ Cultiver le doute me paraît une position éthique nécessaire.

Raconter ou écrire permet de sortir du côté fugitif, morcelé de notre travail, de relever la tête du guidon. Revenons à cette action, retournons à notre vignette: quelque chose s'est passé, il a fallu agir, rapidement.

Lorsque j'y songe après coup, qu'est-ce qui m'habite: tout d'abord un petit élan de fierté. J'ai fait quelque chose «qui a marché». Cela pourrait surdimensionner mon ego! Mais déjà, d'y repenser, de le raconter, fait revenir à la mémoire toutes les autres fois où cela a moins bien marché ou pas marché du tout. De m'imaginer mes collègues qui vont m'entendre m'amène à m'écouter avec leurs oreilles, de me rappeler qu'il m'était bien plus facile d'intervenir que pour elles, car je n'avais pas vécu les moments pénibles qui ont précédé le jour même et les jours d'avant, le stress de devoir gérer simultanément la crise d'Annika et le collectif d'enfants. L'effet de surprise a aussi joué dans l'autre sens: Annika me connaît peu, elle m'identifie néanmoins, mais d'une manière suffisamment floue pour qu'à la fois, elle ne se sente pas en insécurité, mais aussi que je retienne son attention.

Deux éléments ressortent déjà: une prise de distance et une décentration. Quand on réfléchit com-

ment on va raconter aux collègues ce qu'il s'est passé, ou comment on va l'écrire, afin que l'autre puisse comprendre, on est obligée de se mettre dans une position d'extériorité, de se mettre dans la position de l'autre, d'être «un autre pour soi» comme dirait Mead (1963). Dans le dialogue, l'autre va nous y aider par ses remarques, ses mimiques, ses incompréhensions. L'écrit nous oblige à prendre le temps, à peser nos mots, à nous imaginer être l'autre qui lit. Cette position d'extériorité me paraît un exercice bénéfique pour le travail.

Mais plus encore, «le récit serait l'espace théorique des pratiques» (Cifali, 1996, p. 1). Certains pourraient s'en gausser: raconter, ce n'est pas de la connaissance! Et pourtant... Tout d'abord, nous rappelle Cifali (*ibidem*, p. 1), raconter est ce qui permet à un peuple, à un individu de forger son identité. Une identité encore bien fragile dans notre métier, que nous pouvons ainsi contribuer à forger en donnant à voir, en partageant.

Mais revenons à nos situations concrètes. Souvent, cette action que nous avons réalisée, nous avons de la peine à la décrire comme issue d'une professionnalité, comme construite par des connaissances théoriques, par des réflexions, par des échanges, par de l'expérience. Régulièrement, on entend parler pour décrire nos métiers de «savoir

être», de «bon sens» ou encore d'«intuition». Sous-entendu: on l'a ou on ne l'a pas. Nous-mêmes, nous n'avons pas conscience, si nous ne prenons pas le temps de nous y arrêter, de ce qui se joue en souterrain. Et pourtant, faire du bon travail nécessite de se servir de nos expériences et de nos connaissances sans qu'elles deviennent des procédures, en adaptant chaque fois notre action à la situation singulière, aux personnes, à ce qui émerge dans l'instant. «S'il s'agit effectivement de s'appuyer sur des recherches scientifiques qui montrent comment un enfant évolue, il s'agit également de mener un travail de réflexion à même ce qui se passe avec un enfant singulier. C'est l'articulation des deux qui permet de trouver le geste juste, le sourire au bon moment, la parole adressée.» (Cifali, 2009, p. 2).

Ainsi, si la situation avec Annika gardera toujours une part de mystère (je ne peux prétendre savoir ce qu'il s'est passé dans sa tête... Heureusement d'ailleurs), je peux par contre repartir de mon expérience pour identifier quelques éléments qui ont «joué» dans cette situation: sur le moment, je n'ai bien sûr fait aucune réelle réflexion théorique, mais ce qui m'a guidée, c'est que je voulais éviter autant que possible de monter en symétrie avec Annika, je ressentais dans mon corps, en miroir, la tension qui l'habitait et j'ai eu cette idée

de la faire baisser en lui proposant de se concentrer sur une tâche suffisamment incongrue pour qu'elle puisse l'accepter. Une tâche paradoxale, car subversive, englobant un aspect destructif qui correspondait à l'état d'esprit dans lequel elle était. J'avais l'intuition qu'il fallait laisser ce besoin de détruire se réaliser tout en le canalisant, avec en arrière-fond, les connaissances qui me permettaient d'accepter cette destructivité comme faisant partie de l'humain, et du «grandir», comme étant même sans doute pour Annika (une petite fille avec une histoire de vie très difficile) une manière de tenir, de faire face. Plutôt que de lutter contre sa résistance, j'ai essayé de lui faire une place dans laquelle elle puisse s'engouffrer et s'épuiser. C'est la baisse de sa tension physique qui m'a guidée et permis d'oser poursuivre.

Si je ne m'étais pas arrêtée sur cette courte scène, si je ne me l'étais pas racontée, je n'aurais pu faire émerger des éléments qui me semblent constitutifs d'un savoir professionnel situé. Il s'agit bien d'une construction de savoir, une construction située, qui concerne un enfant précis, une «théorie» restreinte, mais une théorie néanmoins. L'expérience nous apprend, pour autant qu'on prenne le temps de revenir dessus. Cifali et André (2007, p. 79) précisent: «Nous pourrions agir, et n'en rien ▲

▲ retirer ; être dans la répétition de l'agir comme des automates, sans que rien ne change de nos gestes, de notre connaissance du monde, de l'autre et de soi.» Je trouve dommageable de ne pas se servir de ce que nos expériences nous apprennent, que nous pourrions ensuite transposer à d'autres situations. Ma collègue, par exemple, a pu transmettre à l'éducatrice du groupe plus âgé ce besoin de Tom d'être recentré, et la manière de faire qu'elle avait adoptée. Celle-ci s'en saisira ou non, l'adaptera à sa sauce, mais il y a bien eu transfert de savoir.

Un autre aspect qu'il faudrait développer est le côté cathartique de la narration, du récit. Nous sommes affecté·e·s par notre travail. Raconter/écrire permet d'en prendre la mesure, de s'approprier notre expérience.

Attention ! Il ne s'agit pas de croire que l'on va décrire la réalité. Il est nécessaire de se souvenir que notre texte restera toujours «une version possible de la réalité». Dans un texte, nous donnons à voir un monde, le nôtre. Il en existe d'autres. «Rendre intelligible l'action, c'est forcément choisir, ordonner, lier. Donc effectivement reconstruire la réalité, donner à voir un fragment mais jamais la totalité» (Cifali, 1996, p. 6).

Mais arrêtons-nous encore un instant sur l'acte d'écrire lui-

même. J'ai un scoop : écrire n'est jamais facile, c'est une vraie tâche d'artisan, comme notre travail quotidien justement, c'est une tâche qui nécessite de mettre ensemble (même si c'est, bien sûr, métaphorique) la tête et les mains. A partir d'une masse brute d'idées, de lectures, de situations, il faut ciseler un texte avec des mots. J'aime cette histoire que raconte Sennett (2010, pp. 165-166) : «A Degas qui se plaignait d'avoir perdu toute la journée sur un sonnet sans arriver à lui donner forme et qui ajoutait : "Pourtant ce ne sont pas les idées qui me manquent... j'en ai plein... j'en ai trop", Mallarmé répondit avec douceur : "Mais Degas, ce n'est point avec des idées que l'on fait des vers... C'est avec des mots!".»

Je vis ce travail comme un travail de sculpture. Ciseler la matière brute pour lui donner un sens. Tracer un chemin dans les mots qui soit intelligible pour l'autre. Longtemps, le texte reste une pâte informe et je ne sais jamais à l'avance ce qui va en émerger exactement. Il y a une part de surprise dans ce travail. En effet, «écrire ce n'est pas empiler des mots», comme le dit Sartre (1948, 2008, p. 51 : «Le sens n'est pas la somme des mots, il en est la totalité organique.» Il faut aussi accepter que le lecteur jugera, fera ce qu'il veut du texte, en tirera ses propres conclusions, son propre sens, qu'il

va cesser de nous appartenir. Si on écrit en partie pour soi, l'autre n'est jamais loin. M.F.

Ecrire pour les autres, rendre public

Karina a abordé l'imprévu et la manière dont on peut y faire face, Michelle, quant à elle, a poursuivi avec la notion de l'écrire pour soi, elle a également abordé l'importance du doute, elle a même évoqué le fait de cultiver le doute.

Inspirée par ces propos, je poursuis l'expérience que nous avons envisagée. Cette double expérience qui consiste à préparer une (mini) conférence, exposé oral au sujet de l'écriture et qui ensuite nous amène à écrire, décrire ce que nous avons dit. De passer du «dire» à «l'écrire» ravive le doute, ce doute si précieux lorsqu'on interroge sa pratique, ses pensées, ses actions.

Il s'agit maintenant de rendre public. De l'importance de rendre au public, à ce public qui, espérons-le, se saisira de l'écrit pour le triturer, le confronter au réel, aux pensées divergentes, aux idées reçues et nouvelles. Lorsque j'écris, je suis seule avec moi-même, je me base sur mes expériences, mes savoirs et mes connaissances, mais aussi sur mes croyances et mes émotions, en d'autres termes, j'écris avec ma réalité. A quoi bon alors de rendre public, de donner à voir ce qui m'habite ?

D'autant plus qu'aussi longtemps que mes idées restent intérieures, parfois exprimées, mais jamais posées sur du papier, le risque est mesuré. Je peux évoquer que cela n'a pas été tout à fait ce que j'avais voulu dire, que l'autre ne m'a pas vraiment comprise, qu'il fallait tenir compte du contexte dans lequel mes paroles ont pris naissance. Dès que l'écrit intervient, que les mots sont posés sur du papier, imprimés, distribués, lus, les propos existent en dehors et au-delà de moi.

Que faudrait-il alors écrire ? Il est évident que l'on a plus envie de donner à voir les succès que les échecs, cela bien qu'il paraisse limpide que les apprentissages se font bien souvent lors des échecs.

Tout cela me ramène au livre de Mireille Cifali *Ecrire l'expérience, vers la reconnaissance des pratiques professionnelles*. Cet ouvrage m'accompagne depuis des années pour faire reconnaître les actions professionnelles, le travail accompli et l'importance de la formation. Une reconnaissance des pratiques en vue d'un salaire correct avec de bonnes conditions de travail, mais également une reconnaissance entre pairs pour s'enrichir, pour théoriser et pour grandir professionnellement.

Le terme de reconnaissance me suit lui aussi depuis fort longtemps. Depuis ces années passées à ▲

▲ l'ésép avec des professeur·es qui nous poussaient à écrire, à le faire de manière réfléchié, structurée, pensée. Bien entendu, le fait d'écrire ce que nous faisons n'est pas suffisant; ensuite il faut tenter de mettre en œuvre ce que l'on a écrit pour ensuite s'en inspirer et encore revenir à l'écrit pour approfondir encore.

Pour reprendre les propos de Robert Frund, la reconnaissance ne peut se faire que lorsqu'il y a connaissance du sujet et de l'objet du travail et pour permettre de connaître, il est indispensable de faire «naître» des propos, des idées, des récits. Cette naissance de propos professionnels se fait dans l'action, lors de situations d'imprévu, lorsqu'il faut justement «inventer» le travail. Lors des moments de tension entre le travail prescrit et le travail réel, là, exactement là, où intervient le ou la professionnel·le. Ce ou cette professionnel·le qui sait ce qu'il/elle fait et pourquoi elle/il le fait, qui sait donner à voir ses réflexions, qui sait fonder ses actions sur des concepts, des postulats et des théories, tout en les adaptant, les contextualisant et, ainsi, créer de nouveaux savoirs. Des savoirs qui peuvent non seulement lui permettre d'ajuster ses actions pour une prochaine fois, mais aussi des savoirs qui, pour autant qu'ils soient rendus publics, peuvent soutenir et enrichir les réflexions d'autres professionnel·le·s.

Une particularité du travail dans le secteur de l'accueil de jour est qu'il se passe toujours de manière plus ou moins publique. Lorsqu'il s'agit de faire face à une situation, d'inventer une manière de faire, on est rarement (jamais?) seul. Souvent tout cela se passe en présence de collègues, en présence d'autres enfants et parfois en présence des familles. Ce que l'écriture cherche à rendre public, l'est déjà en partie. Par ailleurs, l'action en elle-même (celle d'éduquer) semble être à un tel point publique, que tout le monde en sait quelque chose ou du moins voudrait enrichir le débat à ce sujet. D'où l'importance d'élaborer des écrits qui rendent compte du côté invisible de l'éducation.

Il est vrai que les actes qui sous-tendent les actions éducatives ne sont pas visibles. Cela est encore plus flagrant lorsque tout se passe bien. En principe, personne ne cherche à savoir de quoi est fait ce qui se passe bien. Quand tout se passe bien, il n'y a pas de bruit, c'est facile, c'est beau. C'est lorsque cela ne se passe pas comme prévu que l'on s'y intéresse, que l'on cherche à comprendre et que tout un chacun en a une perception. Tout le monde a occupé un jour la place de l'éduqué. C'est pour cette raison que les actes éducatifs sont, en quelque sorte, de notoriété publique, au vu et au su de tous.

A ce sujet, un petit exemple: un papa au cours d'une discussion informelle au sujet des niveaux de formation m'a dit un jour: «Chez vous quand tout va bien, on pense que c'est normal, c'est seulement quand c'est compliqué avec un enfant que l'on voit que cela vous demande des efforts et des connaissances professionnelles.» Je me rappelle que j'avais répondu que, justement, si tout allait bien, c'était parce qu'il y avait du travail, des compétences, du savoir qui avaient été mobilisés et qu'il fallait peut-être que les professionnels se donnent les moyens de montrer pourquoi cela se passait bien.

Le paradoxe de l'histoire se situe dans le fait que le travail est visible, mais demande à être décrit, mis en paroles. Comme Michelle l'a dit, quand on réfléchit comment on va raconter une situation à ses collègues, on est obligé·e de prendre de la distance. On est obligé·e de mettre des mots qui sont compréhensibles pour les autres, on doit permettre aux collègues de nous suivre sur le chemin de l'action et de donner à voir les réflexions qui l'ont sous-tendue. Il en va de même lorsque l'on cherche à rendre ce travail public par l'écriture, il est indispensable de chercher des mots qui rendent compte de ce que l'on veut dire.

Un exemple: Marc est accueilli à la garderie depuis quelques semaines.

Les journées ne sont pas simples et Marc rencontre des difficultés avec les rythmes et les aménagements du collectif. Les impératifs et les règles ne semblent pas faire sens pour lui et les «blocages» sont fréquents. Les négociations sont compliquées, d'autant plus que Marc ne maîtrise que très partiellement le français. Aujourd'hui, le groupe s'apprête à se rendre au réfectoire pour le repas de midi. Cette étape n'a pas posé de souci jusqu'à présent. Le fait de manger semble lui plaire. La matinée a été ponctuée de quelques refus de participation de Marc, les pleurs ont été fréquents et il n'a pas été aisé pour l'équipe de le rassurer et de lui offrir des moments agréables. Le groupe se rend donc en direction du réfectoire, arrivé au seuil, Marc s'arrête, fait comprendre qu'il ne veut pas rentrer. Clara (éducatrice) se tourne vers lui, l'invite à suivre le groupe, lui montre son assiette, son image, le repas. Elle argumente et échange. Marc ne bouge pas, fait «non» avec sa tête et regarde. Les autres enfants se sont assis et se servent, tout comme les autres éducatrices. Clara hésite, regarde le groupe, ses collègues, Marc. Elle se tourne vers lui et dit: «Je vois que tu n'as pas envie de rentrer dans le réfectoire aujourd'hui, je te propose de manger ici (elle prend une petite table et une chaise qu'elle installe dans le couloir)». Elle cherche ▲

▲ également une assiette, la remplit et la pose avec un verre d'eau sur la table. Elle poursuit: «Je t'ai servi à manger, tu peux rester ici, t'asseoir et manger.» Et elle va s'asseoir à sa place et prend le repas avec les enfants. Après quelques moments d'observation, Marc s'assoit, mange une assiette, boit son verre d'eau et à la fin du repas, suit le groupe pour le brossage de dents et va à la sieste.

Cette situation donne à voir l'imprévu ainsi que la manière dont l'éducatrice va y répondre. L'éducatrice qui a agi, l'a fait sur le moment sans arrêter le temps pour réfléchir et, surtout, sans vérifier si ses collègues étaient en accord avec son acte, ses paroles et ses gestes. Aucune base institutionnelle ne peut être citée pour donner du sens à ce qu'elle a fait. C'est bien à cet instant que le rendre public devient source de nouveaux savoirs.

«Mais nous nous intéressons davantage à ce qui dérange ce prescrit, à ce qui relève de l'imprévu et provoque le professionnel à faire preuve d'une ingéniosité en général peu ou mal reconnue par les dirigeants, souvent attentifs à définir ce qui serait "la bonne" prescription du travail. Nous parlons ici du travail comme expérience» (Cifali, 2007, p. 74).

Le travail est ainsi perçu comme expérience, comme laboratoire de recherche pour faire émerger de

nouvelles pratiques. Des pratiques qui font sens non seulement dans la situation décrite, mais qui peuvent être généralisées pour gagner en pertinence. Bien entendu, il ne s'agit pas d'affirmer qu'il faut, à chaque fois qu'un enfant ne veut pas rentrer dans le réfectoire, chercher une table et le faire manger dans le couloir; mais bien de réfléchir à quel moment et sur la base de quelle réflexion, on déroge au cadre établi. A quel moment la professionnelle peut se saisir de l'instant pour créer de la confiance, à quel moment la relation prime face au fonctionnement et aux règles établies? L'éducation ne permet-elle pas de faire fi du cadre pour justement éduquer? A savoir, accompagner l'enfant dans le grandir, lui permettre d'être entendu, de devenir acteur? Dans ce sens, il ne s'agira pas de rendre public l'acte pour chercher à savoir s'il a été conforme et cela par rapport à quelle norme, mais de savoir ce que l'action a permis d'apprendre, de découvrir, et en quoi elle pourrait nous être utile dans notre travail avec les enfants. L'utilité d'un acte éducatif ne se mesure bien souvent pas immédiatement.

«Parler de l'expérience, pour nous, c'est postuler que nos actions nous enseignent»(Cifali, 2007, p. 79).

Il ne s'agit nullement de décréter que l'on a trouvé toute seule le *modus operandi*, mais de confronter

le vécu singulier aux connaissances et aux perceptions plurielles. Quoi de mieux qu'un moment de colloque pour ce faire? On a tous des souvenirs de ces colloques où on revient sur une situation qui nous a marqué·e·s par son imprévisibilité.

Clara dit: «J'ai alors décidé de laisser Marc dans le couloir et de lui apporter une assiette au cas où il aurait envie de manger.» Face à elle trois collègues, dont le visage et les yeux font voir du soutien, du désaccord ou de l'incompréhension. Il devient alors évident que le dire ne suffit pas, il faut reprendre, chercher d'autres mots, faire part des hypothèses, se rappeler de fondements théoriques, d'autres vécus pour donner un sens qui soit compréhensible. En même temps que Clara reprend pour expliquer autrement, elle chemine dans ses pensées, elle est obligée d'être plus précise, forcée de tenir compte des remarques, des questions, des interrogations. Le récit gagne peu à peu en profondeur, devient analytique et permet d'interroger le travail. L'équipe prend de la distance et interroge ses pratiques. Il ne s'agit plus de Clara elle-même qui a fait cela, mais d'un corps professionnel qui réfléchit à son travail. Qu'est-ce que cela signifie, un enfant qui ne vient pas à table, quel accompagnement peut-on proposer, quelles pistes pourraient être empruntées?

Dans ce cas, je suis, en tant que directrice, bien heureuse de travailler avec du personnel formé, suffisamment formé pour inventer en situation. Suffisamment formé pour avoir intégré des théories qui permettent des «pas de côté». Du personnel qui n'applique pas uniquement le concept pédagogique, qui sait enrichir sa pratique, écrire pour décrire du vécu et créer de nouvelles connaissances.

Allons un peu plus loin, dépassons cet événement public par défaut (car vu par d'autres) et ce premier «rendre public» dans un cadre défini (lors du colloque), et imaginons une publication avec un grand «P». Imaginons d'écrire l'expérience pour autrui, pour d'autres professionnel·le·s. Imaginons d'écrire pour faire avancer les pratiques dans d'autres lieux de travail, d'autres «laboratoires de recherche». Produire des écrits publics, quelle aventure! Mais que veut dire concrètement «écrire»?

«L'écriture des pratiques intervient lorsqu'il s'agit de penser le travail dans l'après-coup, pour aider le travailleur dans la conduite de ses gestes, dans l'élaboration de son expérience» (Cifali, 2007, p. 138).

Passer de la parole à l'écrit nécessite de clarifier les mots, de ne pas avancer des vérités toutes faites, mais d'adosser l'expérience à des références théoriques. Ecrire en ▲

▲ équipe demande également de confronter les regards et les perceptions. Écrire exige de penser, de réfléchir à sa pratique. Écrire à plusieurs peut être rassurant. Quoi qu'il en soit, lorsque quelque chose est écrit, c'est gravé non pas dans du marbre, mais sur du papier. Plus question de nier nos propos, de les relativiser, c'est écrit, là, noir sur blanc. Mais n'est-ce pas justement parce que c'est écrit que l'expérience peut être analysée, triturée, interrogée, décortiquée? N'est-ce pas justement parce que c'est écrit qu'on peut apprendre?

Dans ce sens, il ne s'agit ni d'écrire pour plaire, ni d'écrire pour répondre à des normes et à des exigences comme on pourrait le faire lorsque l'on doit rendre un travail de diplôme. L'écrit professionnel sous-entend une volonté de travailler et de penser son travail. Je reprends la citation donnée par Michelle: «Penser pour écrire ... écrire pour penser» (Cifali, 2007, p. 7), ou comme Karina l'a dit une fois: «Pour penser sa pratique, pour pratiquer sa pensée.»²

Le paradoxe de l'écriture, c'est qu'elle demande à la fois de se distancier et de s'impliquer. Il faut prendre de la distance pour analyser, trouver des mots, les argumenter, mais il faut de l'implication, et même beaucoup d'implication, pour écrire. Écrire, c'est laisser

sur la place publique, au regard et à la disposition de tout le monde. L'écrit ne se fait pas en une seule fois, il demande à être repris, réanalysé, retravaillé, parfois à de multiples reprises, comme je l'ai expérimenté souvent.

J'écris un texte, je le laisse sur mon ordinateur et, quelques jours après, je le relis. Surprise, je ne me comprends pas, je ne suis pas assez claire, il n'y a pas de suivi logique dans mes phrases. Alors, je reprends ce texte, je trace, je réécris, je complète, je déplace. Tout me paraît plus clair, je le laisse et je le prends encore une fois. Après un certain temps, je le donne à lire... A lire à des personnes critiques, mes mots ne sont pas encore prêts pour la place publique, mais ils ont besoin d'un regard extérieur. Le retour est toujours critique, mais respectueux. Il faut alors reprendre encore une fois, voire plusieurs fois: ce n'est pas assez précis, la réflexion n'est pas aboutie. Tout cela prend du temps, tout cela prend de l'énergie et je ne vous dis pas comment c'est quand on se perd... Et on se perd, car écrire demande de lire et lire appelle à lire, et c'est bien en lisant que l'on se rend compte que l'on ne sait pas... Ce qui enlève l'envie d'écrire... Jusqu'au moment où on se rappelle que l'on écrit l'expérience et que l'expérience a tou-

jours droit de cité, car l'expérience se construit dans la pratique. Cette expérience construite, rendue publique, théorisée, peut à son tour être confrontée à la pratique d'autrui qui se trouve enrichie par ce premier écrit. C'est de fait, l'expérience qui enrichit une autre pratique.

Lorsque l'on est lecteur, c'est comme lorsque l'on est collègue au colloque. On doit être attentif, confronter ce que l'on lit avec sa pratique, ses pensées, prendre position, argumenter, réfléchir et faire avancer sa propre pratique. C'est alors une double responsabi-

lité, celui, celle ou ceux qui écrivent sont responsables de leurs textes, mais les lecteurs et les lectrices sont responsables de ce qu'ils font de leur lecture ou pas. L'écriture, tout comme la lecture, n'a pas pour vocation de laisser indifférent. Je voudrais terminer par une dernière citation de Mireille Cifali :

«Ce n'est pas parce qu'écrire est difficile que nous avons peur d'écrire, c'est parce que nous avons peur qu'écrire est difficile» (Cifali, 2007, p. 141). C.M. ■

Karina Kühni, Michelle Fracheboud et Claudia Mühlebach

Bibliographie

Cifali, Mireille et André, Alain (2007), *Ecrire l'expérience: vers la reconnaissance des pratiques professionnelles*, PUF, Paris.

Cifali, Mireille (2009), «Ecrire sa pratique, documenter son action, quels enjeux?», *Quand l'enfance se tisse*, Actes publiés du 8^e Colloque petite enfance, 91-97.

article récupéré de: [https://mireillecifali.ch/Articles_\(2007-2012\)_files/Ecrire%20sa%20pratique.pdf](https://mireillecifali.ch/Articles_(2007-2012)_files/Ecrire%20sa%20pratique.pdf)

Cifali, Mireille (1996), «Transmission de l'expérience, entre

parole et écriture», *Education permanente*, Paris, N° 127, 1996-2, 183-200., article récupéré de: [https://mireillecifali.ch/Articles_\(1976-1996\)_files/transmission.pdf](https://mireillecifali.ch/Articles_(1976-1996)_files/transmission.pdf)

Mead, (1963), *L'esprit, le soi et la société*, PUF, Paris.

Sartre, Jean-Paul (1948, 2008), *Qu'est-ce que la littérature?* Galilimard, Paris.

Sennett, Richard (2010), *Ce que sait la main: la culture de l'artisanat*, Albin Michel, Paris.