

Pierre après Pierre : injonctions pédagogiques, autorité et réalité éducative

Par Cécile Borel, directrice d'institution de la petite enfance

Mon très cher Pierre,

Pour ce numéro de *Revue [petite] enfance*, il m'a été demandé de revenir sur un article¹ qui a dix ans tout juste et qui parle principalement de toi, quand tu étais petit garçon. Quel âge as-tu aujourd'hui? Pas loin de 20 ans. Je serais curieuse de savoir ce que tu es devenu. Si tu vas bien, aujourd'hui? C'est si loin tout ça.

L'article de 2012 était tiré d'un devoir universitaire sur les émotions dans le travail. J'y parlais de ma rencontre avec toi, dont le comportement avait mis à mal ma bienveillance, me poussant à questionner mon rapport à l'autorité.

Nous serions bien incapables de nous reconnaître toi et moi, si nous nous rencontrions aujourd'hui au coin d'une rue. Mais je me souviens clairement de ton visage de petit garçon, de ta fragilité et de ta force. Ton rapport au monde et aux autres était compliqué, agressif le plus souvent.

Tu ressemblais à un papillon attiré par la lumière. Tu virevoltais en

essayant de trouver une manière d'entrer, bousculant les autres, tu te cognais à eux sans cesse. Tu te faisais repousser et, quand on essayait de t'expliquer comment t'approcher sans te brûler, tu revenais à la charge avec colère, te cognais encore plus fort et tu finissais par t'effondrer dans nos bras entre épuisement et chagrin.

Pour nous aussi c'était difficile. Cela nous demandait de gros efforts pour ne pas te chasser violemment, comme on le fait avec une mouche qui ne cesse de nous voler contre. Je me souviens de mes émotions qui passaient de la colère, violente, à la tendresse, puis la tristesse de ne pas trouver de réponse à t'apporter.

En 2012, mon devoir était trop long pour être publié dans son intégralité et, dans l'un des passages que j'avais choisi de ne pas intégrer à l'article, je mentionnais les propos de la psychologue venue à la crèche pour t'observer.

Elle avait eu à peu près ces mots : « Ce n'est malheureusement pas ▲

1-Cécile Borel (2012), « La part émotionnelle de l'autorité éducative », *Revue [petite] enfance*, N°107, janvier 2012, pp. 26-30.

■ un cas assez grave pour qu'il y ait une prise en charge.» Cette réponse m'a révoltée. J'avais le sentiment qu'on t'abandonnait et je me sentais abandonnée, moi aussi.

J'entends souvent aujourd'hui des réflexions qui disent : « On envoie tous les enfants chez le psy de nos jours », ou : « On met les enfants dans des cases, on est moins patients, moins tolérants qu'avant ». Ce qui est sûr, c'est que la représentation de l'enfant en général et de l'enfant « qui va bien » en particulier évolue sans cesse. Les réponses que nous apportons aussi. J'ai l'impression que, si nous nous rencontrions aujourd'hui, la psychologue proposerait de faire un bilan ou un suivi, et je trouverais ça juste. Je n'aurais pas le sentiment de te mettre dans une case, j'aurais le sentiment de travailler à trouver la réponse qui te soit la plus utile.

Je ne sais pas pourquoi il y a quinze ans la psychologue, le service, le système, ou les trois à la fois, ont renoncé à chercher cette réponse. Ce que je découvre en faisant cette analyse, c'est que nous, en tant qu'équipe et institution, avons renoncé à des tas de choses, mais pas à toi.

Nous avons renoncé à avoir de l'aide, nous avons renoncé à chercher à avoir raison face au psy ou face à tes parents, nous avons renoncé à chercher les raisons, nous

avons accepté d'être faillibles. Mais nous avons continué de travailler.

La violence par laquelle tu exprimais ta souffrance, il m'arrive de la retrouver. Pas si souvent que ça. Mais de temps à autre, Alice ou Omar usent une équipe, tapent sur les nerfs de tout le monde, nécessitent que l'équipe se passe le relais régulièrement pour ne pas devenir violente à son tour.

La représentation de la petite enfance est souvent perçue par son côté « bisounours » : mignons petits enfants et gentilles dames pour les câliner et s'en occuper. Et voici que tu surgis, violent, et violenté par une société et ses institutions qui ne trouvent pas les réponses adéquates et n'ont pas tant de solutions à offrir que ce qu'elles prétendent. Le paradis vole en éclats, les gentilles dames se transforment en super-héroïnes luttant contre le mal, avant de découvrir la limite de leur pouvoir et de mouiller leurs chemises pour toi.

Il y a quelques jours, une éducatrice m'a dit : « Je voudrais ne plus suivre d'enfants à besoins éducatifs particuliers. Ce n'est pas mon métier, nous n'avons ni les compétences, ni les moyens. Cela me questionne beaucoup, car je trouve que nous les mettons dans des situations de souffrance. »

J'ai essayé d'être honnête avec elle, je lui ai dit qu'il y aurait

très sûrement d'autres enfants à besoins éducatifs particuliers et pas forcément avec plus de moyens.

Ce que j'aurais peut-être dû lui dire aussi, c'est à quel point elle est compétente. Parce qu'elle ne renonce pas, parce que ça lui fait mal, parce qu'elle accepte d'avoir tort, de ne pas maîtriser la situation. Elle ne renonce pas à travailler et je sais à quel point c'est difficile.

Certaines renoncent. J'entends ici et là ces histoires, comme celle du parent à qui la maîtresse a dit que son enfant de 4 ans est « méchant ». Il y a aussi l'enfant « agité », l'enfant « rapporteur », l'enfant « harceleur ». Il est facile de glisser et de catégoriser, il est beaucoup plus dur de se souvenir qu'un enfant, ce n'est pas un comportement, de parler de difficulté sans l'enfermer dans une case qui d'office l'exclut. Il faut travailler dur pour ne pas opposer une destructivité à une destructivité. Il faut travailler notre disponibilité, et la tâche est grande.

Une des choses qui épuisent dans le travail éducatif et dans l'exercice de l'autorité, c'est de se retrouver à devoir dire « non » tout le temps. Parents ou professionnelles l'ont expérimenté. A l'heure de « l'éducation positive » et de ses interprétations, le « non », les pleurs et la frustration sont devenus l'ennemi

du bien. Les progrès des connaissances scientifiques et pédagogiques s'accompagnent de défauts de fabrication. Quand la vulgarisation des neurosciences amène l'idée que les pleurs détruisent le cerveau, elle prive les enfants d'un moyen d'expression essentiel, indispensable à son développement. Elle condamne les équipes et les parents à la culpabilité et à l'incompétence.

Ce dont les enfants ont vraiment besoin, c'est d'être entendus quand ils pleurent ou quand ils manifestent une émotion ou une opposition. Ils ont besoin d'être considérés, écoutés, consolés, et de rencontrer des adultes qui élaborent des réponses aussi adaptées que possibles à leurs besoins.

« Je ne vous jette pas la pierre, Pierre. Mais j'étais à deux doigts de m'agacer. »²

Car Pierre, vous avez une puissance déroutante. Quand depuis son lit, Gabriel, 2 ans et des poussières, fait beaucoup de bruit, puis enlève son T-shirt, puis son caleçon, puis sa couche qu'il jette loin de lui en souriant à l'adulte qui lui demande de dormir, il faut à cet adulte un puissant recul pour ne pas se sentir personnellement visé.

Même moi, bien à l'abri dans mon bureau, quand l'éducatrice me raconte ce que « leur fait » ▲

2-Réplique tirée du film : Poiré, Jean-Marie (réalisateur). (1982), *Le père Noël est une ordure* [film]. Trinacra films, films A2 et les films du Splendide.

■ Gabriel, je peux imaginer le sentiment d'échec. Je comprends l'énergie que cela demande pour ne pas hurler sur Gabriel, ne pas le sortir violemment de la salle de sieste, ne pas être dans la symétrie et rester bienveillante.

Vous êtes des enfants aussi difficiles à aimer qu'à aider. Vous nous mettez en échec, face à vos souffrances nous sommes impuissant·es.

Je ne renonce toujours pas. Je refuse encore et toujours d'enfermer un enfant dans son histoire, dans sa catégorie sociale, dans sa «destinée». Les équipes souffrent comme j'ai souffert de la violence que vous pouvez montrer envers nous et envers les autres, de l'impossibilité de protéger, de guérir ou de résoudre. J'essaie de les accompagner dans cette confrontation à vos réalités, de les armer pour qu'elles acceptent l'échec comme une part du processus éducatif, non comme une fin. Ne pas travailler sur le postulat de l'inéducabilité, mais sur les compétences sociales et l'intelligence relationnelle de chacune d'entre vous.

Tu vois, Pierre, il m'aura fallu un devoir universitaire, dix ans, deux articles et d'innombrables rencontres et échanges pour réaliser, mesurer et formuler le fait que renoncer à la violence dans l'éducation est un travail permanent et complexe.

Ce d'autant que la violence ne se résume pas à lever la voix ou la main. Elle se dissimule dans les rapports sociaux et est parfois difficile à identifier. Il y a dix ans, j'ai écrit que je ne comprenais pas que «tu choisisses» d'aller aussi loin dans la provocation. Mais, tu ne choisissais pas et Gabriel ne choisit pas non plus. Il cherche lui aussi une réponse à une violence qui lui est faite. Comme le bébé qui pleure sans cesse, malgré tout ce qui est fait pour le consoler. Parce que quelque chose ne va pas et que vous mettez toute votre énergie à essayer de l'exprimer.

Une partie de ces réponses ne sont pas d'ordre verbal. Pour ne pas être tout le temps en train de dire non, pour que l'enfant ne se confronte pas toujours à l'adulte avec les enjeux affectifs que cela implique, une partie de l'action éducative se joue dans l'organisation et la pédagogie.

Les enfants terribles nous obligent à être intelligent·es, créatifs et créatives dans nos réponses.

Depuis deux ans, dans l'espace de vie enfantine où je travaille, les professionnel·les des deux groupes de grands ont développé une organisation qui permet plus facilement aux enfants de passer dans le groupe d'à côté, pour «changer d'air». Parfois, c'est organisé à l'avance et les groupes

se mélangent pour un moment ou pour toute la journée. D'autres fois, c'est sur le moment, car l'enfant en montre le besoin, pour jouer, pour le repas ou pour la sieste.

Cette organisation s'est construite en parallèle à l'émergence d'une pédagogie créative, où les jouets sont beaucoup moins nombreux et remplacés par du matériel à usages multiples. Les espaces sont moins conventionnels, l'incontournable dinette a fait place à «l'appartement», avec de «vrais» meubles et des objets hétéroclites, en partie collectés dans la rue par les enfants eux-mêmes.

Nous, en tant que direction, constatons que, depuis que ce virage pédagogique et organisationnel a eu lieu, nous n'avons plus d'enfants qui viennent dans notre bureau le temps que l'équipe reprenne son souffle. Les équipes semblent moins s'épuiser et les conflits entre les enfants et les adultes sont moins fréquents et moins longs. Tout le monde y gagne en sérénité et en plaisir. Les transactions sociales semblent facilitées.

Car les espaces de vie enfantine sont par essence des lieux de transaction sociale. Et, pour renoncer à la violence, l'équipe éducative doit négocier sans cesse entre ce qui est permis et ce qui ne l'est pas, pour aboutir à une forme d'accord

pacifiste, souvent éphémère, entre enfants et adultes.

«La transaction sociale est donc un processus qui comprend de l'échange et de la négociation, du rapport de force et de l'imposition. Et justement, elle renvoie ici à la fois à des conflits d'intérêt, mais aussi à des conflits de valeur, plus ardues à démêler encore, quand entrent en jeu les multiples conceptions intériorisées par les acteurs. Elle suggère des négociations complexes, plus ou moins formelles, où les enjeux s'enchevêtrent et, en fonction d'un état de forces et de rationalités en présence ainsi que d'un environnement sociétal, débouchent sur un compromis pratique. Elle aboutit à un compromis qui n'est pas forcément une compromission. Elle est ainsi à la fois un processus et un produit. Le processus transactionnel est construit par le jeu des acteurs en présence pour faire avancer une question, aucun ne perdant la face en rapport à ses idées propres. Le résultat est un produit transactionnel qui, en vertu du caractère instable, provisoire et renégociable de la transaction, pourra tôt ou tard être remis en cause (Ledrut, 1976).» (Gibout, Blanc et Foucart, 2009, p. 2.)

Je ne pense pas que mon rapport à l'autorité ait profondément changé. Mais je mesure mieux la complexité du travail qu'il suppose et ▲



▲ des réponses possibles. Je tente depuis ma fenêtre d'influencer l'environnement institutionnel, pour qu'il propose des espaces où la transaction sociale soit plus aisée.

Il est possible de travailler sur l'autorité éducative par bien des chemins, comme de diminuer les «jouets» classiques, trop souvent «monofonctionnels», et qui proposent bien plus d'envies qu'ils ne peuvent en satisfaire. Offrir un espace de jeux où il est possible de

se réinventer, plus librement. Un espace qui vous autorise à sortir des attentes (de genre, de milieu social, d'âge, de langage, etc.) auxquelles vous devez déjà essayer de correspondre le reste du temps.

Ce n'est jamais qu'une partie de la réponse, qui se construit et se reconstruit sans cesse et qui, pour une part non négligeable, participe à rendre nos métiers passionnants.

Cécile Borel

Bibliographie

Gibout, Christophe; Blanc, Maurice; Foucart, Jean (2009), *Transactions sociales et sciences de l'homme et de la société*, Pensée plurielle, N°20.

Revue [petite] enfance, N°107, janvier 2012, «L'autorité éducative».



Encadré – MIC