

D'hier à aujourd'hui : réflexions en suspension

Par Michelle Fracheboud, conseillère pédagogique, et Karina Kühni

Les enfants d'aujourd'hui ont-ils changé? Sont-ils plus compliqués, plus difficiles, moins sages que ceux d'hier? Qu'est-ce qui se dissimule derrière cette plainte souvent entendue lorsqu'on arpente les couloirs des institutions, dans les discussions informelles mais aussi lors des colloques d'équipe?

En vrac, nous avons tous entendu des professionnel·les se plaindre de difficultés grandissantes à gérer le collectif et l'individuel. Par exemple, un questionnaire récurrent concerne le sommeil à la nurserie. Les tout-petits auraient, plus qu'autrefois, des difficultés à s'endormir en crèche. Les éducateurs travaillant avec les plus jeunes relatent fréquemment avoir affaire à des bébés qui peinent à s'endormir hors des bras, ou qui se réveillent dès que l'adulte tente de s'éloigner du lit. Certains ne peuvent dormir dans une salle silencieuse alors

que d'autres sortent du sommeil au moindre bruit. Chez les plus grands aussi, les éducateurs racontent que de plus en plus d'enfants ne trouvent pas le repos. L'une de nous a, très récemment, entendu une équipe affirmer que les enfants d'aujourd'hui savent de moins en moins jouer et que, si l'adulte ne propose pas d'activités, ils s'ennuient et s'occupent en se disputant.

Mentionnons encore une série d'articles et d'émissions de radio et de télévision¹, ces dernières années, qui ont agité la Suisse romande en affirmant que les enseignant·es du premier cycle étaient en grande difficulté avec une proportion toujours croissante de très jeunes élèves décrits comme ingérables et mettant à mal le collectif.

D'un autre côté, nous connaissons bien cette tendance si humaine à penser que *tout était toujours*

1-Voir par exemple: Besson, Sylvain (2019, 27 avril), «Les petits élèves ingérables étouffent les écoles romandes», *Le Matin Dimanche*, ou encore Aellig, Raphaëlle (réalisatrice) (2021), «Quand les petits pétent les plombs», in *Temps présent*, Radio Télévision Suisse, <https://www.rts.ch/play/tv/temps-present/video/quand-les-petits-petent-les-plombs?urn=urn:rt:video:11917751>

tellement mieux avant. Ruchat², dans le présent numéro, met en évidence qu'à chaque époque, certains enfants dérangent, posent problème. Mais elle constate aussi que, selon les périodes, la définition qu'on fait de ce qui est considéré comme déviant change et que ce n'est pas sans lien avec la réalité sociale du moment.

Bref, nous sommes allées voir de plus près en réalisant deux entretiens collectifs avec des professionnel·les chevronné·es³, ayant un certain recul sur l'évolution du métier pour tenter de d'éclaircir un peu cette question. Une de ces rencontres a réuni un groupe de quatre éducatrices et l'autre de deux directions, ayant tous entre dix et trente ans de pratique pour échanger sur ce sujet, à partir de la lecture de la 4^e de couverture concernant ce numéro.

Le sujet est bien vaste et marqué par la subjectivité. Les regards des un·es et des autres sont parfois différents. Par exemple, un premier élément qui nous a d'emblée surprises, c'est qu'une partie des personnes interrogées ont été plutôt hésitantes, réticentes face à cette affirmation que les enfants d'aujourd'hui sont plus compliqués à accompagner :

Dir 1: «*Je ne pense pas que les enfants sont plus difficiles qu'hier.*»

EDE 4: «*Moi je n'ai pas l'impression qu'on en a plus, des enfants qui posent un peu des difficultés, en tout cas moi je ne peux pas dire.*»

Néanmoins, d'emblée ou au fil des entretiens, presque toutes les personnes interviewées ont signalé des changements chez les enfants, qui ont un impact sur leur travail, mais en les mettant toujours en relation avec des aspects sociétaux, sociologiques, culturels ou structurels.

Nous avons tenté de faire ressortir les points saillants de ces propos, sans prétendre à aucune exhaustivité, mais permettant, nous l'espérons, de planter le décor, de mettre en évidence quelques points de réflexion possibles et peut-être ouvrir de nouvelles questions.

Du côté des familles

Les professionnel·les qui ont participé aux échanges se demandent si on peut lier les changements observés chez les enfants à la transformation des familles et de leurs conditions de vie. Sont évoqués tour à tour de nouvelles formes de familles, des pressions toujours ▲

2-Ruchat, Martine (2023), «Mots de l'enfance, Maux de société», *Revue [petite]enfance* N°142, pp. 16-24.

3-Nous en profitons pour toutes et tous les remercier ici de leur participation sans laquelle cet article n'aurait pu être réalisé.

▲ plus fortes dans le monde du travail, des écarts croissants entre ceux et celles qui vivent dans une précarité grandissante et d'autres, au contraire, qui cherchent à ce que leur enfant puisse d'ores et déjà prendre de l'avance dans la compétition sociale.

Deux EDE font valoir néanmoins qu'il faut se méfier de faire une corrélation directe entre les deux.

EDE 4: « *Ces enfants qui sont insécures à la sieste ou qui sont insécures à se séparer, est-ce que c'est parce qu'ils vivent des situations familiales compliquées ou pas forcément ?* »

EDE 3: « *Le contexte familial, famille recomposée, alors oui c'est... peut-être moins linéaire, mais ce qui n'apporte pas plus de bonheur ou de malheur, parce que peut-être qu'à l'époque, bon, il y a vingt ans, on se séparait déjà, mais avant on restait ensemble coûte que coûte, mais aujourd'hui on se sépare pour de meilleures raisons aussi mais avec les conséquences pour l'enfant aussi...* »

Il ressort néanmoins en filigrane des entretiens cette injonction sociale forte à être de bons parents déjà mise en évidence par les sociologues⁴, qui se lit notamment à travers l'investissement par ceux-ci de toute une littérature spécialisée,

un souci que le lieu d'accueil offre les meilleures conditions de développement à leur enfant, plus d'attentes envers les professionnel·les et une inquiétude de déceler à temps tout trouble pouvant l'affecter afin d'y remédier. La prochaine fournée de la revue, centrée sur l'évolution des familles, sera sans doute l'occasion de revenir sur ces questions de manière plus approfondie. Mais arrêtons-nous plus précisément sur les éléments qui peuvent venir influencer le regard porté sur les enfants et/ou le comportement de ceux-ci.

Une diversité des modèles éducatifs

Rist⁵ rapporte que « les normes parentales tendent moins à disparaître depuis une trentaine d'années qu'à se multiplier: la difficulté pour les parents consiste désormais à choisir au sein d'un éventail de modèles éducatifs de plus en plus large. La prolifération de conseils contradictoires diffusés largement *via* internet, les médias, les revues et ouvrages spécialisés et concernant l'ensemble des domaines éducatifs sème l'incertitude sur les pratiques parentales. Parmi ces multiples voix, le ou la médecin ne fait plus autorité, ni l'enseignant·e. L'absence de ▲

4-Voir par exemple: Martin, Claude (dir.) (2014), *Etre un bon parent: une injonction contemporaine*, Presses de l'EHESP, Rennes.

5-Rist, Barbara (2021), « L'avènement du parent réflexif », in Berton, Fabienne (dir.), *Faire famille aujourd'hui*, PUR, Rennes, <https://books.openedition.org/pur/149002>.



La garde-chiourne – Collectif CrrC

▲ référence consensuelle introduit un doute sur le bien-fondé de toutes les pratiques. La responsable d'une structure multi-accueil de la petite enfance rend compte du désarroi que suscite cette perte de repère éducatif stable chez les parents : « Les parents sont de plus en plus perdus parce qu'ils entendent des choses partout. Pour des choses basiques, l'alimentation par exemple, ils ne savent plus trop parce que les copines ont dit ça, les parents ont dit ça et le médecin dit autrement, alors comment s'y retrouver là-dedans ? ». Nous pouvons percevoir les mêmes propos, quasi à l'identique, dans les entretiens que nous avons menés :

Dir 1 : « *Moi je pense que les parents ont accès à plus d'informations et, parfois, ils se perdent un peu.* »

EDE 3 : « *Peut-être avant, c'était plus... il y avait moins de pensées, de méthodes, moins de préceptes pédagogiques dans lesquels les parents pouvaient se perdre.* »

Il est aussi spécifié que cette multiplication des normes éducatives n'affecte pas seulement les familles mais aussi les équipes et les directions, qui font face à plus de demandes singulières de la part des parents :

EDE 1 : « *Je pense qu'aujourd'hui, les parents osent plus demander.* »

EDE 3 : « *Et petit à petit, c'est venu des demandes plus spécifiques.* »

Dir 2 : « *Il y a plus d'attente en fait, les parents veulent savoir pourquoi on a ce matériel, qu'est-ce qu'on met à disposition.* »

Celles-ci doivent se positionner face à ces questions ou ces attentes des parents, tout en faisant face, de leur côté également, à une multiplicité de modèles possibles.

Dir 2 : « *Mine de rien, avec internet, il y a beaucoup de parents qui sont experts quelque part, ils ont lu autour de l'alimentation, autour du sommeil, autour du développement moteur, etc., des choses qu'on entendait peu avant, et qui vont venir questionner les éduc. Et là, les éduc, elles doivent vraiment avoir une capacité de comprendre ce que dit le parent, de vérifier, de voir d'où ça vient. De pouvoir donner un autre point de vue, de cheminer avec le parent par rapport à certaines approches (...). Ça, je pense que c'est quelque chose qui a vraiment changé parce qu'avant on disait qu'à la garderie, on faisait comme ça et tout le monde s'alignait.* »

EDE 1 : « *Pour revenir à ça, les théories aussi, elles changent assez vite. (...) Il y a aussi des histoires de "modes". Que ce soit le sommeil, l'alimentation, la lecture tout plein de domaines où ça change. (...) et cela impacte sur les parents, sur les équipes, sur les directions qui ont envie d'être plus ci, plus ça. Les choses sont en cascade et la société bien sûr au-dessus.* »

Pour une approche brillante, parce que sérieuse et amusante, sur ces « modes », il faut relire *L'art d'accommoder les bébés* (même si ancien)⁶. Ce recensement, sur toutes les façons conseillées aux parents concernant l'accouchement, le sommeil, l'alimentation, la sucette et autres qui changent tous les dix ans, relativise fortement le statut de vérité de ces recommandations.

Des enfants qui doivent être toujours plus conformes à la norme et une pléthore de diagnostics

Nous avons vu, au cours des trente dernières années, se dessiner un nouveau regard sur les difficultés de développement chez le jeune enfant. Est apparue la notion de « trouble » lorsque l'enfant s'écarte de ce qui est considéré comme la norme. Une perle concernant ce sujet – l'engrenage dans lequel un enfant, une famille peuvent être rapidement englués – pour obtenir de l'aide, un soutien ou des subventions a été publiée déjà en 2011⁷. Voici un court extrait parlant : « En entrant dans la réunion, vous aviez un enfant “en difficulté” – selon les termes de la lettre de convocation – en cours de réunion, il est devenu malade – “hyperac-

tif” – en sortant, il est handicapé. » Là où, auparavant, les spécialistes envisageaient ces écarts comme de simples variations de la norme, ou comme des difficultés transitoires liées au fait de grandir, à des causes relationnelles, parfois aussi comme relevant de la psychopathologie, on les a aujourd'hui classifiées et décrites en termes de symptôme. « Que ce soit dans les contextes scolaire, médical ou social, la recherche d'une cause organique, neurologique, cérébrale aux troubles mentaux conduit à l'examen du corps de l'enfant sous toutes ses formes et parfois à un traitement médical, incluant alors un déni de la souffrance psychique. » Comme le mentionnent toujours ces auteures, « les constructions explicatives et descriptives dans les discours des experts y croisent les univers où les enfants évoluent »⁸, ce qui n'a pas échappé aux professionnel·les interviewé·es :

EDE 4 : « *Maintenant, il y a peut-être plus de diagnostics, maintenant on va dire : il est dyspraxique, dys-quelque chose.* »

EDE 1 : « (...) *par exemple les “étiquettes” qu'on met aux enfants, il y avait un temps où ils étaient tous* ▲

6-Delaisi de Parseval, Geneviève; Lallemand, Suzanne (1998), *L'art d'accommoder les bébés*, Odile Jacob, Paris.

7-Diener, Yann (2011), *On agite un enfant*, La fabrique Editions, Paris.

8-Metz, Claire; Bacqué, Marie-Frédérique (dir.) (2021), *L'enfant non conforme ? A l'épreuve des normes et des classifications*, Erès, Toulouse, p. 8.

▲ *hyperactifs. Un enfant qui était un peu agité, il était très vite hyperactif. Maintenant ils ont bientôt tous un "dys".*»

Ils et elles constatent un souci des familles autour de cette question et une attente vis-à-vis de l'institution pour qu'elle puisse les rassurer.

Dir 2: *«Ça m'a frappé le nombre de parents qui viennent voir si c'est ok. Si leur enfant se développe bien. Et ça, si je me réfère au passé, on avait beaucoup moins besoin de "mesurer" les enfants à l'âge préscolaire.»*

Dir 1: *«Plus d'inquiétude autour des écarts, celui qui marche ou ne marche pas à 1 an – à 18 mois – ça, moi, ça me paraît être une différence.»*

Les directions observent que l'irruption de ce modèle les met en tension entre une volonté de laisser le temps à l'enfant de grandir à son rythme, et de porter sur lui un regard positif et confiant, et des injonctions à agir vite:

Dir 2: *«Dans les livres, on parle de prévention précoce, et de tout ce qu'on peut faire, par exemple autour du trouble de l'autisme, si on a, à temps, diagnostiqué ci, ci ou ça. N'empêche que trop d'agitation, ça n'aide pas non plus, donc, on est un peu dans cette tension, qui est liée au temps*

et à un manque de confiance envers l'avenir.»

EDE 2: *«L'alignement (sur ce qu'il serait bien de faire) que ce soit les parents ou les professionnel·les avec tous ces livres, ces théories, c'est très enrichissant, certes, mais ça peut vraiment créer une sorte d'écart entre ce que je veux, ce que je peux, ce que je ressens (...).»*

En écho, Golse⁹ rappelle qu'«aucun enfant dit "normal" n'est conforme à quelque modèle de développement que ce soit et qu'aucun enfant dit "malade" n'est conforme à une quelconque classification». Il ajoute qu'«être hypernormal n'est en rien une qualité»¹⁰.

Par ailleurs, les directions interrogées indiquent que les lieux d'accueil sont parfois contaminés par cette survalorisation du diagnostic:

Dir 1: *«On entend: "Cet enfant, il est HP, TDS ou TSA", enfin, on a affaire à des professionnel·les qui, selon moi, pas à bon escient, posent un diagnostic sans avoir les moyens de le faire.»*

Dir 2: *«Une chose qui me semble claire, c'est ce besoin très fort qu'il y ait toujours une référence professionnelle: pédiatre, psychomot, pédopsych, et une difficulté d'attendre le*

9-Golse, Bernard (2021), «La question des classifications. L'enfant non conforme: l'idéal du pédopsychiatre?» in Metz, Claire; Bacqué, Marie-Frédérique (dir.) (2021), *L'enfant non conforme? À l'épreuve des normes et des classifications*, Erès, Toulouse, p. 20.

10-Ibid., p. 21.

processus des parents. Et j'ai contact avec quelques pédiatres qui haïssent cette profession. Ils disent: "Elles exagèrent, s'il y a un souci, on va assez le dire aux parents." (...). Je pense qu'il y a une tension qui est montée autour du diagnostic, mais qui n'appartient pas à ce métier.»

Diener avait déjà bien cerné les effets délétères d'un certain vocabulaire utilisé à profusion dans les métiers du social et du soin. Il le nomme «langue médico-sociale» (LMS)¹¹. Cette dernière, active depuis les années 1990, est un «mélange des discours éducatifs et psychologiques avec des termes venus des techniques managériales propres à l'entreprise. Saturée de sigles et d'expressions figées, cette langue modifie lentement mais sûrement la manière de parler, et donc de travailler, dans les établissements médico-sociaux.» Avec le risque «qu'un enfant soit réduit à une catégorie»¹² (p. 39).

Aspects structurels mentionnés par les interviewé·es

Toutes les personnes interviewées font le lien entre certains comportements des enfants ou certaines difficultés des professionnel·les dans l'accompagnement du collec-

tif et des changements structurels dans les lieux d'accueil qui se sont cumulés au cours des années.

Une pression sur le nombre d'enfants accueillis :

Du côté des directions comme du côté des éducatrices, le nombre important d'enfants par groupe et ses conséquences sur la dynamique ont été soulignés. La pression mise ces dernières années sur les institutions pour «remplir» les groupes est mal vécue de part et d'autre. Cela a bien sûr une incidence sur l'accueil des enfants, leur comportement et sur le personnel. En corollaire de cet aspect, les espaces à disposition ainsi que la durée du temps de présence des enfants ont également été pointés. Trop de monde, trop longtemps pour des espaces confinés dès que tout le groupe s'y retrouve (même s'ils sont aux normes... 3 mètres carrés par enfant pour y vivre jusqu'à 12 heures par jour ne peuvent pas être qualifiés d'optimaux). De plus, un accès simple et adéquat à l'extérieur n'est pas toujours possible.

Dir 1: «*Oui, (...) c'est la pression sur le taux de remplissage. A force de remplir les groupes, on entasse les enfants les uns sur les autres,* ▲

11-Diener (Diener, Yann, *ibid.*, p. 35) fait un parallèle entre la LQR, *Lingua Quintae Respublicae*, qu'il considère comme la langue du néolibéralisme et la LMS. Il dit que la LQR est «truffée d'euphémismes et de glissement sémantiques (...) qui escamotent le conflit en le rendant inaudible». La LQR édulcore et banalise la violence néolibérale, par exemple en parlant de «plan social» alors qu'il est question d'un plan de licenciement.

12-*Ibid.*, p. 39.

▲ donc à un moment donné, on crée aussi cette agressivité-là. Parce que, justement, le bruit, le fait de la promiscuité, le fait que les locaux c'est 3 m², et on ne dépasse pas un centimètre de plus. »

Dir 2: «Moi, en tant que directrice, j'ai toujours senti que, quand les groupes sont pleins, c'est une charge, c'est plus de pression, c'est plus d'absence du personnel, tu as moins de marge. »

Les EDE mentionnent aussi des changements au niveau du taux de remplissage :

EDE 1: «La pression du 95 %. »

EDE 4: «Alors maintenant 98 %, alors c'est vrai, je n'ai pas pensé à ça, on n'était pas tout à fait plein. »

L'une d'elles précise les effets que cela a sur le collectif :

EDE 3: «Le grand collectif alors, fin de journée, voire même le matin, je trouve que le temps passé dans le grand collectif se restreint ; on a toujours ces moments où on est ensemble mais très facilement (on sépare) parce que sinon, ça amène des dynamiques et des troubles du comportement, des difficultés relationnelles, des conflits, des enjeux autour d'un espace de jeu, quelque chose un bout où on a besoin d'être dans quelque chose de plus petit, de plus structuré pour sécuriser. »

Dir 2: «Oui, je pense quand même que le fait d'avoir bourré à 90 % nos institutions, on a augmenté

les difficultés de la vie collective de certains enfants. Il y a des enfants qui ont besoin d'avoir des petits coins, un peu plus d'espace ou d'attention. Eh bien, quand tu es dans des périodes où tu es rempli, pour les équipes, c'est chaud. Il y a moins de possibilités de sorties, d'activités en petits groupes. »

Nous pouvons nous interroger effectivement sur le fait que les enfants semblent plus difficiles qu'avant mais est-ce que ce ne sont pas plutôt les institutions avec cette pression exercée qui agitent les enfants ?

Les formations :

La question des formations a aussi été rapportée par tous les protagonistes. Rappelons qu'au cours des années, le métier a vécu successivement l'exclusion de la filière HES, et la création d'un niveau CFC. Dans le canton de Vaud, se sont ajoutées l'introduction dans les normes de la possibilité de travailler avec jusqu'à 20 % de personnes sans aucune formation, puis la diminution du pourcentage de personnes formées tertiaires par rapport à celles du niveau CFC. On peut effectivement difficilement imaginer qu'un amoindrissement des exigences en termes de formation n'ait pas d'effet sur le travail. On entend dans les propos des professionnel·les interrogé·es une volonté de ne blesser personne, mais elles pointent néanmoins ▲



La grève et la relève – Collectif CrrC

▲ une lacune réflexive qui met les équipes en difficulté quand il y a un problème.

Dir 2: «*Mais je pense aussi que le manque de professionnelles formées au niveau HES fait qu'on est plus dans ce côté où on essaie de comprendre l'environnement, on est plus dans le côté agir, d'être une bonne exécutante. Les ASE, c'est pas pour dénigrer le métier, mais on leur demande plutôt d'appliquer ce qu'on leur demande de faire.*»

EDE 2: «*Mais même ASE, je n'ai rien contre les ASE, ce n'est pas le but de partir dans cette direction-là, mais je me suis quand même toujours inspirée de professionnel·les éduc·s et je vois les personnes qui tiennent la baraque, vraiment, (...) mais qu'il y a des choses qui se perdent aussi dans le métier dans le fondement de vraiment de la vision de, de la posture (...); on fait, on fait et à quel moment on prend deux pas de recul et on réfléchit un peu. On se pose et on amène aussi quelque chose de beaucoup plus, je ne sais pas, j'ai l'impression que ça a changé.*»

Les Espaces de délibération:

La question des formations reste reliée aux espaces et aux moyens permettant la mise en œuvre d'une réflexion commune sur les problématiques.

Dir 1: «*Donc là, je pense qu'il faut quand même avoir des sacrés moyens parfois, et c'est là où ça manque, pour*

pouvoir entourer les éduc·s de manière à ne pas les épuiser. Et moi, j'ai jamais vu que ces crises, ces pétages de plombs, ça dure plus que quelques semaines. Mais quand c'est là, il faut avoir des moyens, il faut pouvoir dégager du temps, peut-être en termes de colloque, d'échange, d'intervision, peut-être avec un pédiatre. Je trouve qu'il faut être réactif, donner quelque chose à l'équipe pour la soutenir dans ses capacités.»

EDE 4: «*Dans les cas compliqués, il faut avoir une équipe solide. L'équipe, elle est très forte pour ça, mais quand ça manque, c'est vite dur. Il faut avoir aussi une direction qui soutient. C'est important de pouvoir en discuter (...).*»

En filigrane, se pose la question de savoir comment cohabitent ces différentes formations qui ont des référentiels différents, comment elles arrivent ou non à faire front commun face aux difficultés. La multiplication des profils travaillant avec les enfants semble aggraver la situation. L'absentéisme et le nombre conséquent de remplaçant·es ont aussi été évoqués comme rajoutant de la difficulté à la difficulté.

D'un autre côté, les éduc·s rapportent la mise en place de soutiens, accordés régulièrement ces dernières années pour faire face à des situations compliquées alors

qu'il y a dix ans, ce n'était pas le cas.

EDE 1: «*A l'époque, la fameuse année (...) c'était des enfants, je ne sais toujours pas comment on a fait. Dans ce groupe-là par la suite, sur les cinq enfants, il y en a trois qui sont allés au centre de soins. Mais nous, on avait zéro soutien. Il fallait faire, il fallait bricoler, il fallait inventer, mais aucun soutien.*»

EDE 4: «*Parce qu'on n'avait pas le choix, la question ne se posait pas. On ne se disait pas: est-ce qu'on peut avoir un soutien... ?*»

Si bien sûr cette aide est perçue comme positive, cela signifie qu'une énième personne (avec ou sans formation) vient se rajouter, avec laquelle il faut trouver ensemble les «bonnes manières» de travailler.

Mellier (2006)¹³, parlant entre autres des anxiétés des bébés, dit: «On croit parfois qu'une équipe, c'est un ensemble d'individus qui pensent tous pareil, qui ont exactement les mêmes attitudes, qui font "corps". C'est vrai jusqu'à un certain point, mais le plus important est de pouvoir penser ensemble plutôt que de penser à l'identique.» Il paraît difficile de pouvoir faire ce travail quand tout le monde change tout le temps.

Plusieurs articles du N° 121 de la *Revue [petite] enfance* sur la coopération abordent cette thématique de manière approfondie.

Individuel versus collectif

Comme le note Gavarini¹⁴, le regard sur le jeune enfant a changé. Il est devenu «une personne», un sujet, un individu doté de droits propres et qu'il convient de bien traiter. Les équipes éducatives, lorsqu'elles regardent le passé, ne désirent plus en revenir à la gestion de grands collectifs où de très jeunes enfants doivent se plier aux règles dictées par les adultes sans possibilités de négociations, ce qui est largement relevé nommé par les professionnel·les:

EDE 1: «*C'était un lieu où on faisait en sorte que les enfants soient sages, (...). Je pense qu'il y avait un côté plus dirigé dans la manière de travailler. Dans la manière de structurer les journées, c'était vraiment le découpage et que l'enfant, un bout, il devait suivre. Que ce soit les repas, la sieste, voilà c'était tout le monde en même temps, ce n'était pas trente-six spécificités. On y allait, quand c'était le moment de faire ça, eh bien, on faisait ça, voire un peu des fois au forcing. J'ai vécu des repas où, au début, je me disais: "Oups! Si c'est ça*

13-Mellier, Denis (2006), «Comment penser ensemble les anxiétés des bébés? Le travail de la fonction à contenir», *Revue [petite] enfance* N° 98, pp. 15-25.

14-Gavarini, Laurence (2001), *La passion de l'enfant*, Hachette, Paris.

▲ *le métier, je ne suis pas sûre (que ça me convienne).»*

Dir 2: *«Les éducateurs ont de plus en plus envie, besoin d'avoir des outils, de comprendre, et ça de manière positive. Moi, j'ai des souvenirs très cuisants de ces équipes qui éjectaient des enfants qu'elles n'arrivaient pas à gérer, dans les institutions où j'ai travaillé avant. C'est vraiment le phénomène du bouc émissaire, un enfant qui nous court sur le fil et on l'éjecte.»*

Toujours est-il qu'un lieu d'accueil reste un lieu collectif et l'enfant un être en développement qui n'a pas encore développé toutes les capacités pour interagir de manière ajustée avec les autres, attendre son tour ou respecter les règles qui structurent la vie en commun. Les professionnel·les doivent jongler entre la prise en compte des individus et celle du collectif, comme l'indique Dir 2, par rapport à la situation d'un enfant qui aurait besoin de plus d'attention individuelle en fin de journée: *«On aurait des options, mais on n'en a pas les moyens et, ça, c'est toujours un deuil pour l'équipe de rester dans le collectif, et pour les parents aussi.»*

Ce point délicat a été longuement abordé par les éducateurs lors des entretiens sans faire l'unanimité sur une «juste» manière de composer

avec ces deux antinomies. Un peu comme si le balancier penchait du côté des individualités ou, du moins, une grande préoccupation de ne pas effacer le «je» au profit du «nous». Il y avait même un malaise entre les personnes présentes dans la confrontation des façons de faire, notamment sur comment concilier les besoins des enfants, par exemple, au moment de la sieste. La tension entre ces deux pôles, qui reste un classique de la difficulté d'exercer le métier, n'est pas de l'ordre d'un décret ou d'un discours qui serait par exemple: le collectif prime avant tout ou, au contraire, chaque «je» sera entendu. Il s'agit pourtant, dans le travail quotidien, d'essayer de faire tenir ensemble ces impossibilités. Nous sommes au cœur du travail éducatif. Coquoz (1996)¹⁵ cerne bien ces contradictions qui n'ont guère changé. Nous choisissons un extrait pour appuyer notre propos: *«La différence entre la raison du discours et la raison de l'action réside dans la différence entre le rationnel et le raisonnable. Et cette différence est sensible. Le rationnel permet de dire la vérité des choses, mais c'est le raisonnable qui donne la salubrité au faire. Or, c'est la pensée, c'est la raison qui doit faire tenir ensemble les contraintes du dire et du faire, les exigences ▲*

15-Coquoz, Joseph (1996), «Autonomie et socialisation, deux valeurs obligées», *Revue [petite] enfance* N°58, pp. 11-24, et Coquoz, Joseph (1996), «De la docilité», *Revue [petite] enfance* N°58, pp. 41-53.



Prédation végétarienne – Collectif CrrC

▲ du rationnel et celles du raisonnable.»

Cet exercice de pensée et de démêlage de ce qu'il est bien de faire ou non se donne à voir dans les entretiens menés :

EDE 1: *«Mais j'étais toute seule pour la sieste, avec tout le groupe. Avec sept, je ne peux pas faire cinq spécialités, matériellement parlant. Donc est-ce qu'un bout – une question que j'ai – est-ce que ce n'est pas nous, adulte, par souci de tellement bien faire qui induisons un tout petit bout la spécificité par moments ?»*

EDE 4: *«Mais moi, il y a quand même un côté collectif, à un moment donné, tu ne peux pas avoir vingt-cinq cases, parce que ça ne marche plus. Parce que, nous, on est... chez les trotteurs, on était trois adultes et deux salles de sieste, eh bien, on a vite fait le calcul. Nous on disait: "Ok, chers collègues, aujourd'hui il y a cet enfant qui fait sa première sieste, vous saurez qu'il va pleurer, je vais rester dans la salle avec lui, 45 minutes, je ne vais pas sortir après 10 minutes parce qu'il pleure." Tout le monde peut-être sera dérangé, mais nous, on avait pris cette option.»*

EDE 1: *«Et après, une deuxième chose qui me vient en discutant avec toi (EDE 4), parce que toi, tu penses d'abord collectif et moi, si je me regarde un peu travailler, je pense bien sûr collectif parce que je m'inscris dans un collectif, mais je vais d'abord – là en*

plus, on a vraiment un enfant, ce n'est pas simple – je pense d'abord la spécificité, de m'occuper, de répondre... de m'assurer que les besoins spécifiques soient ok, comme ça, je sais que le collectif va rouler... Je ne sais pas si je me fais comprendre (si je m'occupe de lui, les autres pourront dormir).»

Toutes se réclament du collectif et essaient de trouver des solutions acceptables pour les enfants et pour elles. C'est là que la dispute professionnelle intervient et que des choix de travail vont être pris par une équipe, choix qui doivent aussi être expliqués aux parents.

Dir 1: *«C'est vrai que les parents, comme tu disais, maintenant, ils sont exigeants, ils se renseignent et puis, ils ont envie qu'on prenne leur enfant comme un individu et nous, notre travail est d'expliquer aux parents que, nous, on est un collectif. Et nous, notre job, c'est d'intégrer votre enfant dans le collectif. C'est pas de répondre à tous ses besoins, individuels. Et là, je pense qu'il y a quelque chose à faire. Les équipes sont confrontées à ça, et elles sont vites démunies. Le parent demande et elles vont se dire: "Ah non, c'est pas possible, au lieu d'expliquer: Voilà ce qu'on va faire avec votre enfant, et comment on va l'accompagner dans ce collectif."»*

Les demandes parentales seraient plus nombreuses, et parfois plus documentées, avec comme corol-

laire un souhait fort d'explicitation des choix éducatifs retenus.

Pour conclure sur l'air du temps

Il semble que nous ayons quitté le *Temps des cerises* pour entrer dans le *Temps des pressions permanentes*.

La pression de la norme, à laquelle il est difficile d'échapper, puisque nous sommes envahies jour et nuit de messages, de liens, de conseils qui nous expliquent ce qu'il faut faire, comment il faut le faire. Peu d'écarts à la norme sont acceptés. Aujourd'hui, nous pourrions même avancer qu'il s'agit non seulement de se conformer à une norme, il s'agit souvent de la devancer. Le souci de la scolarité future commence déjà à la crèche. On attend des enfants qu'ils soient d'emblée « performants ». Le temps de la réflexion, de la critique et de la maturation n'existe plus, nous voulons des réponses rapides et efficaces. Nous cherchons un peu naïvement dans les diagnostics précoces la potion miracle qui résoudra tout.

La pression mise sur toutes les personnes travaillant dans les institutions petite enfance, parce que

nous manquons de places d'accueil, est réelle et mal vécue.

La pression du travail en général exercée sur les parents (précarité des jobs, flexibilité, difficultés d'être absent quand un enfant est malade, etc.) nourrit largement une inquiétude ambiante.

Les entretiens effectués auront permis de passer de la plainte qui hante les couloirs à un début de mise en perspective et à la mise en évidence d'enjeux multiples. Pas de « sales gamins », ni de parents démissionnaires, comme on le lit dans la presse de boulevard, mais des pressions multiples, ou, comme le dit Golse : « Plus une société est agitée, moins elle tolère l'hyperactivité de ses enfants et plus elle crée, paradoxalement, les conditions de son agitation. »¹⁶ Reste à aller au-delà et à en faire quelque chose, et cela à différents niveaux, comme en réinterrogeant les manières de travailler, ou en interpellant les conditions d'accueil.

Karina Kühni
et Michelle Fracheboud

16-Golse, Bernard, *op. cit.*, p. 28.