

Travailler avec des enfants : une affaire de famille

Par Karina Kühni

L'intention de notre atelier, lors du Forum¹ petite enfance de l'Esede (Ecole supérieure en éducation de l'enfance), était de pointer quelques « facilitateurs » comme quelques « empêcheurs » d'un bon travail effectué auprès des familles actuelles. Familles diverses et singulières et, en même temps, toutes confrontées à la réalité de placer leur(s) enfant(s) en structures d'accueil (crèches-garderies, Unité d'accueil pour écoliers – UAPE, Accueil pour enfant en milieu scolaire – APEMS).

Premier constat: il ne s'est pas dégagé à la lecture des 60 situations écrites par les professionnel·les de complications plus ardues en lien avec un type de famille (p. ex.: monoparentale, homoparentale, migrante, etc.).

Deuxième constat: les situations décrites et reprises dans cet article sont de l'ordre d'une activité située². Elles ne donnent pas ou peu à voir une analyse sociale, culturelle ou politique de la famille

accueillie. Pour rappel, une activité située est « une activité qui se situe dans un environnement humain et non humain, ce qui implique que cet environnement exerce une influence qui ne laisse pas l'activité indifférente ou, pour reprendre le terme de Spinoza, qui l'affecte. De ce fait, l'activité n'est pas le seul fait d'un agent doté d'une volonté autonome qui s'exprimerait dans ses actions, mais d'un agent "pris" dans un agencement de forces et de contraintes. »³

Troisième constat: de ce fait, la situation est considérée comme plus « forte » que les spécificités des familles qui n'en sont qu'un élément parmi d'autres (cadre institutionnel et spatial, temporalité, rapport de force entre les protagonistes, ressources symboliques et techniques à disposition, etc.).

L'option prise dans cet article est de mettre en évidence quelques agencements à l'œuvre dans les situations rapportées et d'en tirer quelques enseignements. Le ▲

1-Voir l'article de Laeser Florine dans le présent numéro pour avoir des précisions sur cet atelier.

2-De Jonckheere, Claude (2007), « L'analyse de l'activité: une épistémologie et une méthodologie pour étudier les pratiques en travail social », *Revue suisse de travail*, pp. 9-22.

3-*Ibidem*, pp. 12-13.

▲ travail avec les familles nécessite une intelligence de la situation qui se noue autour de ce qu'il faut voir, savoir, vouloir, prévoir, pouvoir et parfois revoir.

Il est impossible de reproduire ici l'ensemble des écrits réalisés par les participant·es et nous le regrettons. Nous nous contenterons d'en rapporter quelques extraits significatifs afin d'explicitier notre propos.

Commençons par repérer les conditions d'un bon travail recensées par les professionnel·les.

La confiance, maître-mot (ce qu'il faut tisser)

Le lien de confiance construit et à construire avec les familles est très prégnant dans le *corpus*. Une confiance amorcée dès la première rencontre, qui s'entretient au quotidien des échanges et qui se manifeste de part et d'autre par la possibilité d'oser poser des questions, de faire des remarques dans un climat serein. Du côté des éducateurs, l'écoute, l'empathie, la capacité à communiquer et à expliciter ce qui va se passer ou ce qui s'est passé, ainsi que la capacité de rassurer reviennent dans presque tous les textes. Il s'agit certes de savoirs relationnels, mais obligatoirement corrélés à des savoirs plus cognitifs d'analyse de ce qui se joue en situation avec les personnes concernées. L'analyse requiert de mettre en synergie

des éléments qui se sont produits dans la journée ou les jours précédents. Cela demande de bonnes capacités d'observation, mais aussi des connaissances et une aisance spécifiques dans certains domaines (alimentation, sommeil, morsures, développement de l'enfant, décès dans la famille, etc.). Il s'agit encore de s'adapter à la personne en face de soi (langage approprié, maîtrise de la langue parlée, prise en compte de l'effet des propos sur l'autre ou sur soi-même), de savoir entendre ce qui ne se dit pas, pour ne donner que quelques exemples.

Extrait 1

Après avoir décrit dans son texte le déroulement d'une première rencontre avec la maman d'une nouvelle famille (présentation des locaux et de leur utilité, des collègues, description d'une journée type, distribution des divers documents officiels), l'éducatrice résume bien comment elle a vécu ce moment :

«J'ai su communiquer et échanger avec la maman afin de créer un climat favorable à la création de lien ainsi que de faire connaissance. J'ai su être à son écoute et répondre à ses questions ou ses inquiétudes en la rassurant, en étant empathique et à l'écoute. (...)

Je pense que mes diverses expériences en accueil de nouvelles familles m'ont permis d'être en confiance, congruente, ce qui peut rassurer les familles. (...).»

Dans cette situation les protagonistes parlent la même langue, l'éduc a de l'expérience, du temps, les bons documents sous la main, une salle à disposition, etc. Le contexte est très favorable.

Extrait 2

Dans cette deuxième situation, l'éduc n'a pas tous les atouts en main pour une bonne retransmission, le contexte est moins propice et pourtant elle sera satisfaite de son retour. Elle mentionnera qu'elle a su s'adapter à la difficulté.

«Lors d'un retour, je suis amenée à transmettre des informations sur la journée d'un enfant issu d'une famille migrante. (...) Ce parent parle très peu le français. J'ai donc trouvé un moyen de communiquer avec lui. J'ai aussi dû être attentive à ce que le moyen utilisé permette au papa de bien comprendre les informations (...). Au début ce n'était pas forcément évident pour moi, car je parlais en anglais. Néanmoins j'ai eu l'idée de montrer des images (pictos) au parent et j'ai également sollicité l'enfant pour faire comprendre au papa le déroulement de la journée.»

Mener des entretiens d'admission, faire des retransmissions sont des situations ordinaires, fréquemment rencontrées par les professionnel·les. S'adapter, trouver des solutions en situation — estimer que l'anglais ne va pas être

un bon choix (pour elle), utiliser ce qu'il y a à disposition dans le lieu, même si ce n'en est pas l'utilisation première (pictos), mettre l'enfant à contribution quand c'est possible — toutes ces petites choses permettent le bon travail. Elles donnent à comprendre l'importance accordée par cette éducatrice à l'échange et très certainement contribuent à tisser la confiance.

Extrait 3

Cette situation est moins habituelle, mais illustre aussi comment la trame de la confiance prend forme.

«Lors d'un repas à midi, une petite fille me parlait de la mort. Elle disait que ses poupées et son doudou étaient morts. De plus, elle a précisé que son "tonton dada" était mort aussi. J'ai ressenti énormément de peine en entendant ça, elle était si jeune... Je l'ai donc accompagnée en lui expliquant que la mort faisait partie de la vie. Je l'ai aussi questionnée sur la manière dont elle se sentait. Plus tard, j'ai fait un retour à mes collègues qui m'ont demandé si je me sentais capable de le raconter à la maman. Le soir, j'ai expliqué ce qui s'était passé à midi avec sa fille. La maman m'a fait part d'éléments importants que j'ai pu retransmettre à l'équipe. Elle m'a remercié d'avoir pris du temps avec sa fille et d'avoir pris en compte les infos nécessaires, car elle ne s'était pas rendu compte qu'un décès dans la famille peut avoir un impact sur l'enfant.» ▲

▲ Se retrouver pendant le moment du repas avec une discussion autour de la mort et pouvoir en faire quelque chose est intéressant pour plusieurs raisons. Faire face à l'inattendu et ne pas se sentir (trop) déstabilisé·e n'est pas un donné. Quand l'imprévu «fréquente avec» la mort, cela pourrait vite devenir inquiétant. Pour soi et son rapport à cette dernière, mais bien évidemment pour l'autre aussi. Etre touché·e, mais tout de même empoigner l'histoire sans dramatiser dénote de bonnes ressources tant émotionnelles que cognitives. Parler d'un sujet, souvent délicat (tabou), avec une enfant pendant un repas (très jeune et dans un moment inattendu), trouver les mots pour ensuite reprendre le tout avec les collègues et la maman, sont autant de points forts à souligner. La présence et le soutien de l'équipe sont à mentionner également.

La confiance grandit aussi dans des moments difficiles.

Extrait 4

Mettre en place les conditions d'une confiance à venir, même si on ne peut être sûr·e du résultat, fait aussi partie du bon travail.

«Quelques jours avant le début de l'adaptation, la famille nous a contactés pour nous informer qu'un des deux enfants était décédé et qu'elle souhaitait maintenir l'accueil de

l'autre enfant tout en décalant son entrée. (...) Deux semaines plus tard, nous (direction) avons eu contact avec la famille pour convenir de la date du début de l'adaptation. Nous leur avons proposé une rencontre au siège administratif (hors structure d'accueil) avec la responsable pédagogique et la responsable de la structure, pour convenir avec la famille de leurs besoins et discuter de leurs éventuelles craintes. L'entretien, bien qu'émotionnellement difficile, a permis de mieux comprendre la situation, d'entendre la famille dans son processus de deuil, de parler des attentes de la famille vis-à-vis de l'équipe éducative et des besoins de l'enfant (...).»

Anticiper, baliser une adaptation quand des complications interviennent en amont, sont certainement gage pour les familles d'une réelle prise en compte de leur fragilité temporaire. C'est encore une manière d'amorcer la confiance.

Extrait 5

Le contexte: groupe de minitrotteurs, un enfant mord régulièrement et les retours aux parents sont souvent centrés sur le sujet.

«C'était une fin de journée, ma collègue accueille la maman de l'enfant concerné. Elle explique le déroulement de la journée, puis termine en expliquant que son fils a de nouveau mordu aujourd'hui. La maman n'a pas aimé un énième retour et elle s'est fâchée. ▲



Culture familiale – Collectif CrrC

▲ *Le lendemain, après en avoir parlé avec l'équipe, je me suis engagée à préparer un document avec des articles et des idées d'ouvrages pour les enfants qui parlaient de cette thématique. J'ai repris avec la maman ce qui s'était passé, je l'ai laissée parler, puis je lui ai proposé de l'accompagner dans cette phase que passait son fils avec ce que j'avais préparé.*

Quelques jours plus tard, les parents nous ont remerciées, car ils avaient pris conscience de ce qu'il se passait et pouvaient reprendre avec leur fils. »

Quand la confiance est mise à mal, il n'est pas toujours possible de la restaurer. Pourtant, il est des fois très porteur de donner des signes de prise en compte des difficultés parentales, quand, de plus, elles sont corrélées aux propres difficultés des éducateurs. Ne pas avoir peur de reprendre avec les parents, métacommuniquer, s'appuyer sur du matériel pédagogique sans être donneurs ou donneuses de leçons, peut parfois suffire à pacifier les relations.

Nous tenons encore à souligner que, même si cela semble très subjectif, l'engagement des personnes dans toutes les situations évoquées était palpable dans leur texte. Cet élément est bien sûr à prendre en compte.

La confiance, avec ses effets bénéfiques, est un vrai travail d'orfèvre. Cependant, elle ne dépend pas que d'une personne qui aurait le don de la relation. Une lecture globale des situations comme un bon travail d'équipe⁴ est nécessaire.

Le lien (ce qui se défait parfois et qu'il faut tenter de renouer)

Dans d'autres situations relatées, le travail est mis à mal. La machine se grippe, des grains de sable perturbent plus ou moins fortement le déroulement des pratiques et le mécontentement gronde de part et d'autre.

Extrait 6

« Dans notre structure, nous accueillons des familles bilingues et parfois certains parents ne parlent qu'anglais. C'est le cas des parents de M et J, (...) M mordait énormément ses camarades. Les parents de M et J sont extrêmement indulgents et protecteurs avec leur enfant et extrêmement exigeants vis-à-vis de la crèche. Dans mon groupe, j'étais la seule à pouvoir communiquer avec eux, car la seule à pouvoir m'exprimer dans leur langue, mais j'étais également la moins expérimentée. Un matin, la maman voulait nous demander conseil par rapport aux morsures. Ma collègue l'a dirigée vers moi pour parler avec elle. La maman m'a demandé

4-Voir à ce propos, dans ce présent numéro, la partie qui parle du collectif dans l'article de Michelle Fracheboud.

si cela pouvait être bénéfique d'aller voir un médecin de famille. Je lui ai dit que je ne voyais pas ce qu'un médecin pouvait faire, du fait de mon manque d'expérience. Après en avoir parlé avec mes collègues, j'ai compris l'importance (de cette démarche) et je suis retournée voir la maman qui, au final, était outrée que je lui propose cette solution pour son fils. Les soucis de communication avec le reste de l'équipe ont rendu difficile le lien avec ces parents.»

Les morsures hantent régulièrement les lieux d'accueil, les équipes, les parents du côté des mordus comme du côté des mordeurs.

Parler la langue simplifie souvent le travail d'explicitation de cette étape délicate, cela ne suffit pourtant pas à tout résoudre. Le contenu du discours et la posture des professionnel·les sont importants pour être légitime. Être en mesure d'apporter une lecture adéquate du problème est impératif pour être crédible. Cela ne peut s'improviser, surtout quand une demande est formulée. Dans l'exemple ci-dessus, entre trois maux (ne pas parler la langue, manquer de connaissances sur le sujet des morsures, se savoir inexpérimentée), il s'agit d'ordonner les priorités. Différer la réponse tout en recevant la plainte quand on ne maîtrise pas bien la

thématique peut être une solution. Quand l'engrenage est amorcé (une mauvaise réponse aux yeux de l'équipe et un retour en arrière avec le parent), le détricotage de la confiance commence. Ravauder la relation demande alors des savoirs spécifiques (être capable de reprendre le tout, problématiser, faire part de savoirs ciblés, avoir une lecture sociale de la famille, etc.) qui dépassent la gentillesse et le bon vouloir.

Problématiser (ce qu'il faut prendre en compte)

De Jonckheere⁵ parle de l'importance de *comment* est construit le problème. «La situation n'est pas le problème. Il faut une opération de la pensée pour que le problème advienne et la pensée a besoin de concepts pour opérer. (...) Les solutions découlent de l'énonciation du problème et dépendent des moyens concrets dont nous disposons pour le résoudre.»

Un vrai travail d'équipe et de réflexion autour de la difficulté débute. La phrase glissée dans l'extrait 6: «*Les parents de M et J sont extrêmement indulgents et protecteurs avec leur enfant et extrêmement exigeants vis-à-vis de la crèche*» mérite dès lors certainement de retenir toute notre attention. Comment travailler ▲

5-De Jonckheere, Claude (2010), *83 mots pour penser l'intervention en travail social*, IES Editions, Genève, pp. 321-322.

▲ le lien avec une famille dont on soupçonne qu'elle considère peut-être la crèche plutôt du côté de la relation de service⁶ et attend de la part des éducateurs une solution rapide? Comment désamorcer ou, plutôt, comment composer avec nos *a priori*, nos préjugés, notre rapport à certaines familles, peu importe comment on les nomme, pour en faire quelque chose de constructif? Bien évidemment il n'y a pas de recettes toutes faites et seule une réflexion commune tenant compte du problème dans toutes ses dimensions pourra faire émerger des pistes de dénouement.

Travail harassant mais combien intéressant!

Extrait 7

«Contexte: groupe d'enfants de 4 ans. Une fille raconte à sa maman qu'une autre fille avait touché ses parties intimes. La semaine auparavant, nous avions fait plusieurs fois des retours aux parents par rapport aux enfants qui se montraient leurs parties aux toilettes.

Je me trouve en train de faire un retour quand une maman commence à crier qu'on laisse les enfants se toucher et que sa fille était traumatisée. (...) Une collègue essaie de calmer la maman et de savoir de quoi elle parle. (...) Elle nous raconte que sa fille lui

a dit que P. a touché ses parties en jouant à la poupée. Elle demande à sa fille de montrer le geste (qui est comme changer une couche). (...) On essaie de rassurer la maman en disant que les filles jouaient à la crèche et qu'une éducatrice était présente. Que cette situation était différente de l'épisode WC (...). La maman est partie sans pouvoir finir de discuter en disant qu'elle allait nous dénoncer.»

Pour les personnes travaillant en crèche, il est facile d'imaginer le tableau: un groupe d'enfants et d'éducateurs fatigués en fin de journée, du monde partout, du bruit, des enfants qui écoutent et qui voient ce qui se passe sous leurs yeux sans forcément comprendre ce qui se joue. Le jeu de deux enfants qui devient agression sexuelle dans le récit de l'adulte et une maman dont la grande inquiétude, justifiée ou non, déborde de colère. Elle leur a même dit que l'autre fille était sûrement lesbienne, ce qui a rajouté de la pression du côté des éducateurs. Impossible de mettre sur pause. Les tensions montent et la rupture survient: la maman quitte les lieux courroucée.

La colère maternelle à propos d'un sujet délicat, voire tabou en lien avec la sexualité, conjuguée au moment et au lieu dans lesquels elle débute, ne laisse que très peu de marge de manœuvre

6-Voir à ce propos, dans ce présent numéro, la partie qui parle de la relation de service dans l'article de Michelle Fracheboud.

aux éducatrices pour enrayer les complications. Les préjugés et/ou les croyances sur le sujet des un·es et des autres s'affrontent et ne trouvent pas de dénouement satisfaisant.

Tout est trop et pas assez: trop d'inquiétude, trop d'émotion, trop de monde, trop vite, trop fort et pas assez de place, pas assez de références théoriques communes, pas assez de fermeté ou de légitimité pour stopper la montée en symétrie. Nous voyons bien, dans cette situation, comment le contexte au sens large restreint les possibles. La reconstruction du lien, si elle a lieu, devra se faire ailleurs, plus tard et même, peut-être, à l'aide d'autres personnes. Il est primordial de ne pas tomber dans la condamnation de la famille, mais bien d'y voir également des facteurs environnementaux très contraignants.

Catégoriser (ce sur quoi se fonde la pratique)

Nous avons parlé plus haut de construction du problème lors de difficultés rencontrées. Une réflexion que l'on poserait en aval du problème. Ulmann et Odena⁷ nous rendent attentifs·ives à une autre

facette du métier à l'œuvre dans le quotidien du travail. Elles valorisent la catégorisation comme ressource pour l'action et nous explicitent en quoi elle est efficace pour agir en situation. «Contrairement à une acception fréquente mais réductrice du terme qui assimile catégorisation à stigmatisation, il est ici envisagé comme un processus mental ordinaire, nécessaire pour développer une compréhension des situations et agir sur elles.»⁸ Elles précisent entre autres que la catégorisation permet de hiérarchiser les actions et qu'elle agit aussi comme une «ressource pour orienter l'attention, soutenir la concentration afin de mieux guider l'action et soulager la charge cognitive lorsque l'environnement est particulièrement touffu ou sollicitant»⁹.

Même si leur article présente plutôt comment les éducatrices «ont recours à des catégories pour appréhender ou caractériser individuellement les enfants dont elles s'occupent, ainsi que les collègues avec qui elles travaillent»¹⁰, nous pensons que ce processus de catégorisation est également présent dans la relation aux parents. Nous avons toutes et tous à l'esprit des catégories: les parents faciles, ▲

7-Ulmann, Anne-lise et Odena, Sophie (2020), «La catégorisation au cœur de l'activité avec des tout-petits. Manières de dire et manières de faire le travail dans les crèches», *Revue des politiques sociales et familiales* N° 136-137, pp. 24-37.

8-*Ibidem*, p. 25.

9-*Ibidem*, p. 26.

10-*Ibidem*, p. 24.

▲ les parents preneurs, les parents investis, les compliqués, les râleurs, les trop protecteurs, etc. Ces différentes catégories vont guider la relation à construire : prendre des gants avec ceux-ci, être ferme avec ceux-là, proposer un entretien individuel à cet autre, ne pas prendre ce qui est dit frontalement et, des fois, passer le relais à un·e collègue.

Les auteures nous rendent cependant vigilant·es sur l'importance d'opérer des régulations collectives autour de la catégorisation afin de ne pas basculer du côté de la stigmatisation. L'équilibre entre ce qu'elle permet (orienter l'action, hiérarchiser les priorités, alléger la charge mentale, etc.) et ce qu'elle pourrait potentiellement provoquer (enfermer les personnes dans des catégories figées, verrouillées) n'est pas à prendre à la légère. Être capable de faire vivre une catégorie, pouvoir la remanier, la tempérer, voire en changer, est nécessaire puisque les personnes et les relations entre elles évoluent et se modifient au fil du temps.

Conclusion

La confiance se tisse, se détériore, se renouvelle, se rompt. Elle oscille, elle bascule, elle se consolide, elle se travaille. Elle est toujours en mouvement.

Problématiser demande de peaufiner ses connaissances, ses savoirs. Il

faut faire des liens entre ce que l'on voit, ce que l'on vit, ce que l'on comprend et des concepts. Mais là aussi, il y a du mouvement : les problèmes changent, évoluent et les concepts vieillissent ou se renouvellent.

La catégorisation exige aussi de la souplesse. Elle n'est utile que si elle se revisite, se questionne, car autrement elle enferme, elle fige.

Nous avons pu cerner combien le contexte varie d'une situation à une autre. Parfois, tout est simple ; d'autres fois, il faut travailler sur l'environnement, tenter de le rendre plus favorable en s'appuyant sur des ressources (humaines et non humaines). Ces dernières ne sont pas toujours immédiatement mobilisables, mais souvent elles existent. Il s'agit alors d'aller les débusquer, de les faire vivre.

Le travail d'éducatrice·teur est donc exigeant. Il requiert autant un panel de savoirs conceptuels que d'aptitudes, de capacités, de qualités notamment en termes de souplesse, d'ouverture et de créativité dans les manières d'agir. Coordonner le tout avec des collègues rend la chose encore plus complexe. Le travail d'équipe est un autre pilier du « bien faire son boulot » avec les enfants comme avec leurs familles.

Karina Kühni