

Entre plaintes et silences : comment « dire » les métiers de l'éducation de l'enfance ?

Par Marianne Zogmal, Université de Genève

C'est vendredi soir dans une structure d'accueil et la fin de la journée approche. Il reste quatre enfants dans la salle des grands. Luce et Emilie font des puzzles, Matthieu regarde un livre en surveillant le vestiaire et les arrivées des parents. La remplaçante, Léa, s'est installée à côté de lui. Quant à Kevin, il va aux toilettes, revient vers la table des puzzles, s'approche des fenêtres pour regarder dehors et se met à sauter depuis les bancs. De l'autre côté de la salle, Léa l'interpelle pour lui proposer de venir regarder un livre. Pendant ce temps-là, Tara, l'éducatrice finit de discuter avec les parents de Samuel qui s'apprêtent à partir.

Quand la mère de Kevin arrive, Tara a juste le temps de la saluer avant que Kevin coure vers le vestiaire en criant. Il s'arrête devant sa mère et commence à sautiller en répétant : « On peut aller chez Tony ? On peut aller chez Tony ? » Tara commence à faire le retour à la mère de Kevin, raconte la sortie au parc, le repas, la sieste. Pour conclure, elle ajoute : « Kevin était en forme aujourd'hui, plein d'éner-

gie ! » La mère ne relève pas et Kevin et elle partent joyeusement. Après leur départ, Tara s'approche de Léa et soupire : « Ce qu'il peut s'exciter, Kevin ! Courir, crier et ne rien écouter ! Je lui souhaite bien du courage, à sa maman ! » Lundi matin, lorsque ses collègues lui demandent comment ça s'est passé vendredi, Tara raconte que la remplaçante était sympa, mais qu'elle n'est pas intervenue pour que Kevin se pose.

Dans cette situation, Tara se plaint de Kevin à la remplaçante et de la remplaçante face à ses collègues. A la mère de Kevin, elle n'a rien dit du fait que Kevin courait tout l'après-midi, n'arrivait pas à se poser dans un jeu et dérangeait l'activité des autres enfants. Tara a fait un effort pour garder le sourire et un ton de voix enjoué en évoquant que Kevin était « en forme ». D'ailleurs, cela a fonctionné... la mère n'a pas compris qu'elle parlait d'un après-midi difficile ! A Léa non plus, Tara n'a rien dit avant son départ le vendredi soir. Léa ne s'est ainsi pas rendu compte que, selon le point de vue de Tara, elle

aurait dû être plus présente auprès de Kevin.

Silences et plaintes s'imbriquent. Les silences taisent les difficultés, les agacements et les sentiments d'être dépassés par tout ce qui se passe. Ils font partie de « stratégies défensives » (Zogmal, 2008) pour tenir face au sentiment de « ne pas être à la hauteur » (Dujarier, 2006) dans son activité de travail. Dans les interactions avec les parents, les silences permettent d'ignorer les angoisses d'un.e enfant ou ses émotions à vif. Ne pas dire constitue un moyen pour rassurer les parents. De cette manière, les non-dits maintiennent un « déni partagé » (Mellier, 2000) qui facilite les moments de séparation et permet aux parents d'aller travailler sans se faire trop de souci.

Cependant, les silences n'offrent pas de solution aux difficultés et aux agacements qui risquent de s'accumuler. Les plaintes sont alors une autre « stratégie défensive » qui permet de parler de ce qui est difficile, tout en reportant la faute sur quelqu'un. Kevin qui est trop « turbulent » ou Léa qui ne s'engage « pas assez » dans son travail sont désignés comme boucs émissaires (Zogmal, 2008). Lorsqu'une équipe n'en peut plus face à l'exigence de son travail, attribuer la faute à quelqu'un contribue à former une « relation privilégiée négative » qui « associe

des forces négatives envers un individu. Au lieu de mettre en péril le groupe, elle concourt au contraire à une sorte de cohésion » (Mellier, 2000, p. 83). Silences et plaintes empêchent de penser les difficultés, de les nommer, de les identifier et de les affronter. A long terme, les problèmes non résolus, les silences et les plaintes risquent d'étouffer le plaisir de travailler et la joie de la rencontre avec les enfants accueillis. Les impossibilités de parler de ce qui préoccupe et de construire des démarches collectives pour y répondre constituent certainement une des raisons de la forte mobilité professionnelle et des départs prématurés de certaines. Pour durer dans les métiers de l'éducation de l'enfance, il s'agit de savoir penser et parler le travail.

Cela implique une démarche personnelle. Tara, dans notre exemple, a besoin de temps pour réfléchir à ce qui a posé problème durant ce vendredi après-midi. Était-ce un problème ponctuel ou récurrent ? S'agit-il de mieux préparer la collaboration avec les remplaçantes à un niveau institutionnel ? Ou de réfléchir à Kevin, ses besoins et la prise en charge qui lui est proposée ? Les pistes sont multiples. Faut-il en parler aux parents de Kevin, aux collègues de l'équipe éducative ou à la direction ? A quel moment et de quelle façon ? ▲

■ Un tel travail de réflexion et de prise de parole s'apprend, s'entraîne et s'exerce. Pour ce faire, Tara a besoin d'une équipe qui est prête à relever le défi de prendre le temps d'échanger. Une réflexion collective nécessite de mettre en circulation les observations et les expériences de chacune, de parler des points de vue qui divergent parfois, d'identifier les problématiques avant de réfléchir aux moyens pour agir. Une telle prise de parole demande d'aller au-delà d'une recherche d'harmonie, à maintenir à tout prix. Nommer les divergences et prendre en compte les points de vue multiples ne peut se faire sans expliciter, même partiellement, ce qui souvent se cache dans des hostilités larvées.

Pour «oser parler à partir d'une pratique professionnelle ancrée dans les contraintes du réel» (Zogmal, 2008, p. 137), les équipes éducatives ont besoin du soutien actif de la direction de la structure d'accueil. De façon réciproque, une direction ne peut réaliser son travail sans la coopération des équipes éducatives. Un engagement de chacune est essentiel pour construire une confiance mutuelle et des espaces de délibération collective. À certains moments, il est tentant d'esquiver certains débats. Les responsables de structures d'accueil ont comme rôle d'offrir un accueil ajusté aux besoins des

enfants et de leurs familles et d'accompagner les équipes éducatives dans leur travail au quotidien. Simultanément, il s'agit de gérer les budgets et de répondre aux règlements, aux directives et aux lois multiples. Il est plus aisé de limiter les échanges sur des aspects individuels, sans tenir compte des éléments contextuels, en discutant par exemple de Kevin et de ses difficultés de s'ajuster aux règles collectives au lieu d'aborder la thématique des remplacements et de leur organisation.

Donner une place à une réflexion approfondie exige de recevoir les plaintes pour les transformer en objet de pensée en vue d'élaborer ensemble une forme de «consensus sur la façon de travailler, de respecter, d'interpréter et d'enfreindre les règles» (Dejours et Gernet, 2012, p. 85). Lorsqu'un tel consensus n'est pas possible, lorsqu'il s'agit de trancher, les décisions d'une direction peuvent faire sens collectivement si les équipes éducatives peuvent reconnaître l'autorité fondée sur la compétence professionnelle de la direction.

Les débats en équipe ne visent cependant pas uniquement à prendre des décisions, à travers la mise en œuvre de consensus partagé ou par des arbitrages qui orientent l'action collective. En premier lieu, les colloques d'équipe et les discussions collectives ■



L'éducatrice modèle (Mic).

▲ peuvent donner lieu à une élaboration par le langage de ce qui a été impensé préalablement. «Mais ce miracle de la parole n'est possible que si existent des conditions particulières d'équité entre celui qui prend le risque de parler devant les autres et celui qui écoute» (Dejours et Gernet, p. 87). Prendre le risque d'entendre implique de se risquer à être déstabilisé·e et à devoir «réviser sa propre conception du travail – révision qui peut parfois être déchirante et coûteuse» (*op. cit.*, p. 87). Cela est complexe lorsqu'il s'agit de faire fonctionner une institution, malgré toutes les contraintes.

Parler d'un vendredi après-midi, de Tara, de Léa et de Kevin, ainsi que des autres enfants nécessite cependant de tenir compte du contexte dans son ensemble. Le travail des éducatrices·teurs et des équipes éducatives s'inscrit dans un fonctionnement institutionnel. Certes, celui-ci est en partie défini par les moyens alloués, les cadres de références, les règlements et autres directives, mais les professionnel·les, direction et équipe, contribuent à le façonner. A ce niveau également, il s'agit de dépasser les limitations posées par les silences et les plaintes. Réfléchir au travail éducatif implique de pouvoir discuter des espaces et de leur aménagement, des taux d'encadrement ou d'autres aspects

des conditions-cadres et de leurs implications. Il ne suffit alors pas de se plaindre des conditions de travail insuffisantes, mais de continuer à s'interroger : comment, malgré tout, est-il possible de faire du bon travail ? Comment faire preuve de créativité pour aménager le contexte ? Comment est-il possible de contribuer à modifier ce qui nécessite des changements ?

Les défis rencontrés sur le plan de la gestion institutionnelle peuvent devenir les objets d'une réflexion collective. Certains des enjeux du travail dépassent le cadre d'une structure d'accueil et concernent l'éducation de l'enfance en tant que telle. La plainte d'un manque de reconnaissance sociale ne fait alors pas avancer la réflexion. Il s'agit de s'affirmer et de prendre la parole. Les enfants ont le droit à une éducation ajustée à leurs besoins. Ce n'est pas une faveur à accorder à certain·es, à ceux et celles dont les parents travaillent ou qui ont eu la chance de trouver une place. Il s'agit de nommer les conditions indispensables à un accueil inconditionnel. Briser les silences des professionnel·les de l'enfance permet de ne pas laisser la prise de parole à ceux et celles qui se désignent expert·es ou aux politicien·nes et aux gestionnaires. Lorsque des démarches politiques visent à diminuer le pourcentage de personnel formé au niveau

ES ou d'augmenter le nombre d'enfants par professionnel·le, comme c'est actuellement le cas au Grand Conseil du Canton de Genève, il est important de participer au débat, au lancement d'un référendum ou à d'autres actions éventuelles. Au minimum, il est essentiel... d'aller voter!

Comment est-il possible d'agir concrètement? Au niveau du travail institutionnel, il s'agit de créer, renforcer ou maintenir les débats en équipe. Dans les structures d'accueil, dépasser les silences et les plaintes s'exerce au quotidien. Même lorsqu'une situation n'offre pas l'occasion d'élaborer une réflexion immédiatement, quand les enfants présent·es demandent toute l'attention et lorsque le temps est compté, il est possible de se dire ou d'annoncer à un·e collègue qu'il «faudra en parler». Les réflexions collectives nécessitent de créer des espaces-temps favorisant les échanges et l'élaboration de pistes d'action. Pour ce faire, certains outils de réflexion peuvent s'avérer essentiels pour constituer des traces des pratiques professionnelles à mettre en discussion: raconter précisément ce qui s'est passé, mettre par écrit un élément dont il faudra reparler ultérieurement, poser une problématique et réaliser des observations en vue d'y répondre, dans le moment même ou en aménageant un temps d'observation

(Zogmal, 2020). Par ailleurs, la réalisation de films vidéo portant sur des pratiques quotidiennes permet des démarches d'analyse détaillée (Fillietaz et Zogmal, 2020). Les pratiques éducatives s'accomplissent dans les instants fugitifs des rencontres, dans les interactions quotidiennes. La participation des enfants, par exemple, se construit entre autres à travers des sourires, des gestes, le ton de la voix et les mots choisis (Zogmal et Garcia, 2022). L'observation et l'analyse des interactions entre professionnel·les et enfants s'intéressent à l'accomplissement de ce travail tout en dentelle et soutiennent ainsi le maintien de l'attention aux enfants et la capacité de s'émouvoir.

A un deuxième niveau, il est possible de constituer des traces documentées sur le travail quotidien. Pour donner à voir le travail effectué auprès des enfants, la documentation (Galardini, 2009) peut permettre de transmettre aux collègues et aux parents, voire dans l'espace du quartier, les réflexions autour des pratiques quotidiennes. Les discussions en équipe peuvent alors s'élargir dans une réflexion partagée plus ample. Quelles sont les expériences des enfants dans leur vécu quotidien? Quelles pratiques d'accompagnement sont inventées et réalisées? Comment est-il possible de créer des ▲

■ rencontres et des débats avec les parents, les professionnel·les et les différent·es acteurs et actrices intervenant auprès des enfants ?

En s'accumulant jour après jour, les prises de parole individuelles peuvent construire des engagements collectifs. L'écoute mutuelle vise à trouver des démarches possibles et en parler, dans une équipe, une structure d'accueil, dans un contexte local ou dans l'espace public. L'éducation de l'enfance ne se caractérise pas uniquement par des prestations offertes aux familles et à leurs enfants. Il est nécessaire de modifier le discours politique pour sortir l'accompagnement et l'éducation des jeunes enfants d'un confinement dans la sphère de la responsabilité familiale et les constituer comme

une responsabilité collective et sociale. Un engagement associatif ou politique peut y contribuer. Cependant, en tant que membre de notre société, chacune peut participer à un changement de perspective collective. Donner une voix aux enfants et à l'éducation de l'enfance se fait jour après jour. Une discussion brève ici, une élaboration un peu plus approfondie ailleurs forment la base d'une « prise de parole affirmée et lucide » (Zogmal, 2008, p. 137), portée sur le plan social et politique. Se donner un pouvoir d'agir dans et sur le champ de l'éducation de l'enfance est un élément indispensable pour « durer dans de durs métiers ».

Marianne Zogmal

Bibliographie

Dejours, Christophe; Gernet, Isabelle (2012), «Travail, subjectivité et confiance», *Nouvelle revue de psychosociologie*, N°13, pp. 75-91.

Dujarier, Marie-Anne (2006), *L'idéal au travail*. Presses Universitaires de France, Paris.

Filliettaz, Laurent; Zogmal, Marianne (dir.) (2020), *Mobiliser et développer des compétences interactionnelles en situation de travail éducatif*, Editions Octarès, Toulouse.

Galardini, Anna Lia (2009), «Réseau et documentation: l'expérience italienne pour la qualité éducative», In S. Rayna, C. Bouve et P. Moisset (Eds.). *Pour un accueil de qualité de la petite enfance: quel curriculum?*, Edition Erès, Toulouse, pp. 79-86.

Mellier, Denis (2000), *L'inconscient à la crèche*. Dynamique

des équipes et accueil des bébés, ESF éditeur, Issy-les-Moulineaux.

Zogmal, Marianne (2008). «T'es un enfant à caprices.» *Les stratégies défensives du métier d'éducatrice du jeune enfant*. Université de Genève, Genève.

Zogmal, Marianne (2020), *Savoir voir et faire voir. Les processus d'observation et de catégorisation dans l'éducation de l'enfance*, Peter Lang, Berne.

Zogmal, Marianne; Garcia, Stéphanie (2022), «La participation des enfants aux situations d'arrivées et de départs dans les structures d'accueil de la petite enfance», *Revue [petite] enfance* No 139, pp. 96-109.