

Le cercle des poétesses disparues

Par **Cécile Borel**, adjointe de direction en IPE

Un après-midi, alors que je passe sur la terrasse pour transmettre une information à l'équipe des grands, les enfants jouent à peindre avec de l'eau. Ils ont de grands pinceaux, des seaux et dessinent sur le sol en bois et les murets en béton des œuvres éphémères que la chaleur effacera en quelques dizaines de minutes. L'un d'eux trempe son pinceau dans l'eau et fait de grands demi-cercles au-dessus de sa tête. Les gouttelettes forment un arc parfait avant de retomber. «*Qu'est-ce que tu fais, Alessio?*» lui demande quelqu'un. Et lui de sourire en répondant: «*Je dessine des arcs-en-ciel.*»

Alessio, il faut le dire, est un poète parmi les poètes. Lorsque son groupe part en promenade et que je demande aux enfants de me ramener une étoile filante, il est le seul, en rentrant, à s'en souvenir et à en sortir une de sa poche pour me la donner.

Tous les enfants ne rêvent pas aussi facilement, l'éducation et la société contemporaines ne les encouragent pas vraiment en ce sens. Pourtant, quand on les met en situation de pouvoir imaginer le monde, créer, jouer infiniment à toutes sortes de jeux, tels que des pinceaux à eau, des boîtes à curiosité¹ ou encore de participer à des ateliers Rien², un monde poétique apparaît naturellement de leur imaginaire.

Nous travaillons en ce sens depuis cinq ans et ce que nous mettons en place porte ses fruits. Ainsi cette année sur la terrasse, Ludivine, 3 ans et

¹ Boîte ou sac contenant des objets du quotidien, aussi divers que variés, sur un thème (ou pas) et que les enfants explorent librement. Une activité inspirée à partir des propositions de la Maison de la Créativité à Genève.

² Les Ateliers Rien sont des moments de jeux sans matériel ludique, dans des salles vides, sans attentes de productions et avec un minimum d'intervention de la part de l'adulte. Ils sont présentés dans le numéro 105 de la *Revue*.

demie, emmène ses copains à la chasse aux braconniers dans sa voiture constituée d'un cadre de lit. Quand la directrice lui demande quels animaux sont tués par les braconniers Ludivine répond sans la moindre hésitation: «*Les papillons et les escargots*».

Si cela fait sourire les adultes, il en est peu qui ont conscience que ce qui se joue dans ces moments-là, c'est précisément l'action éducative centrale de notre mission. Si c'est le cas, ils n'osent pas toujours l'assumer et le défendre face aux néostakhanovistes³.

Lucie, éducatrice depuis six ans, à qui j'ai demandé pour qui travaillent les professionnelles⁴ selon elle, m'annonce d'entrée: «*J'aimerais travailler pour les enfants, répondre à leurs besoins, suivre leurs envies, mais souvent ça ne correspond pas aux attentes des parents et je dois renoncer. Ceux pour qui je travaille ne sont pas vraiment ceux pour qui j'aimerais travailler.*»

Heureusement, tous n'ont pas le même discours, même si tous reconnaissent qu'il y a une tension entre le travail pédagogique et les attentes des parents.

Fabienne et Ludo, qui ont plus de dix ans d'expérience, disent s'autoriser à travailler principalement pour les enfants. Il et elle soulignent toutefois tous les deux, sans s'être concertés, que cette orientation leur est possible du fait de la manière dont est pilotée l'institution. L'équipe a une grande marge de manœuvre, elle est encouragée à oser expérimenter de nouvelles activités, à se faire confiance quant aux apports pédagogiques amenés par les actions éducatives. Dans son *management*, la direction privilégie des échanges et des entretiens de formes diverses, plutôt que des évaluations formelles ou des projets d'activités posés par écrits. Et elle soutient ces orientations dans les discours adressés aux parents.

Ludo signale que le type de population qui fréquente les institutions est aussi un facteur. Les familles privilégiées adoptent souvent une posture de clientélisme et ont des attentes éducatives exprimées sous forme d'un programme préscolaire et d'activités d'apprentissage quantifiables.

³ Le stakhanovisme était une méthode et une propagande en ex-URSS visant l'augmentation de la productivité des travailleurs et des travailleuses par l'émulation.

⁴ Vu la large majorité de femmes œuvrant dans ce champ professionnel, il a été décidé ici, comme dans l'intitulé de ce numéro de la revue d'utiliser le féminin pour désigner les professionnelles de l'accueil collectif de jour.



L'assise professionnelle, le projet pédagogique, les formations continues, la posture de la direction et celle du comité ou du service, la population qui fréquente l'institution, sont donc autant de facteurs qui influent sur cette liberté dans l'action, cette marge de manœuvre par rapport aux attentes des parents, supposées ou réelles.

Ce que je n'ai pas le temps de questionner, c'est la différence entre ce qui serait un travail pour l'enfant *a contrario* d'un travail pour le parent. Je soupçonne, sans avoir l'occasion de le vérifier, qu'il y aurait dans le travail pour le parent un renoncement à la poésie et une forte recherche de conformité sociale.

Nous nous targuons de faire de la socialisation notre mission première, mais sommes-nous vraiment tous et toutes d'accord sur sa définition? Dans son livre sur l'itinérance ludique, Laurence Rameau (2022) fait

cette intéressante remarque: «Si on interroge les professionnels à ce sujet, ils répondent souvent que le groupe est le propre de la crèche puisqu'il s'agit d'apprendre à vivre ensemble! Mais vivre ensemble est très différent de vivre en groupe. Dans le premier cas, il s'agit de créer des relations et d'apprendre comment faire soi-même avec les autres, alors que, dans le second, il est question de faire tous pareil» (p. 160).

La question est donc de savoir si notre volonté est de permettre à l'enfant de se construire en tant qu'être social ou de lui enseigner les codes de conduite attendus par la société (l'un n'excluant pas forcément l'autre, cela dit).

Les courants pédagogiques qui favorisent le matériel polyvalent plutôt que des jouets, des espaces ouverts et vides plutôt que cloisonnés et remplis, l'expérimentation et la créativité plutôt que des activités dirigées ou hypercadrées permettent aux professionnelles de laisser les enfants explorer également plus librement les relations sociales.

Ces approches pédagogiques sont exigeantes pour les professionnelles, qui doivent renoncer à une partie de leur pouvoir sur les situations éducatives, en continuant à garantir la qualité de celles-ci. Elles nécessitent de travailler en équipe sur la posture des adultes. Il faut savoir se placer en retrait pour favoriser l'expérimentation libre, sans se contenter d'être une simple observatrice des actions des enfants. Accompagner les enfants implique de manifester une présence active sécurisante, en étayant quand c'est nécessaire, en partageant son plaisir dans le jeu et la relation.

Il est alors possible de proposer des espaces de jeu sans attente de production ou de résultat. L'enfant n'est pas dans l'apprentissage de la conformité au monde, mais dans une expérimentation du fonctionnement de celui-ci.

Je rencontre beaucoup de scepticisme, tant auprès des professionnelles que des parents, quand je défends l'idée que l'enfant apprend mieux par l'expérimentation que par la conformité. Parce qu'il y a une confusion entre offrir à l'enfant la possibilité d'être acteur de son développement et le laxisme éducatif.

Le fait est que l'action pédagogique et éducative qui soutient l'enfant dans son expérimentation du monde demande de faire confiance aux enfants et à la nature humaine. C'est un vrai changement de paradigme que les pédagogues appellent de leurs vœux depuis presque un siècle, de Célestin Freinet à Adolphe Ferrière en passant par Pauline Kergomard et Emmi Pikler.

Les résistances sont grandes. Ainsi, aujourd'hui les professionnelles de la petite enfance se sentent majoritairement investies de la mission de devoir *rendre l'enfant autonome*, ce qui est très différent de la conception *d'accompagner l'enfant dans le développement de son autonomie*. Dans le premier cas, c'est l'éducatrice qui est le moteur du développement, alors que, dans le second, c'est l'enfant.

Cette différence dans la posture professionnelle influence les actions éducatives mobilisées. Par leur souci de *rendre l'enfant autonome*, les professionnelles s'interdisent beaucoup de choses, de peur de faire *à la place de l'enfant*. Ce qui est perçu comme une action contre-productive, qui met ou maintient l'enfant dans une relation de dépendance qui va poser nombre de problèmes aux parents et à l'école. Dès que l'enfant marche (donc qu'il peut aller aisément vers le matériel) ou qu'il commence à savoir enfiler une chaussette, il n'est pas rare de voir les éducatrices s'empêcher de jouer avec les enfants ou de les aider à s'habiller. D'un autre côté, elles s'inquiètent de voir des enfants de moins de 3 ans «qui ne savent pas jouer», *sous-entendu* «tout seuls, sans l'adulte». *Elles entrent régulièrement en conflit avec des enfants de 2-3 ans au vestiaire*: si un enfant ne veut pas mettre ses chaussures, son éducatrice lui adresse des phrases qui se veulent pleines de bienveillance: «*Je ne vais pas te mettre tes chaussures, Evan, parce que je sais que tu sais le faire.*»

Sauf qu'Evan, à cet instant, s'il ne met pas ses chaussures tout seul alors qu'il sait le faire, c'est parce qu'il expérimente son rapport au monde collectif dans lequel il essaie d'exister en tant qu'individu. Il veut voir ce qu'il se passe quand il ne fait pas *comme tout le monde* et la réponse qu'il reçoit le plus souvent est de nature disciplinaire: «*J'attends que tu mettes tes chaussures, tu pèses sur le groupe par ton attitude et je ferai en sorte que tu te conformes.*»

Lorsqu'on pousse cette logique à son extrême, on obtient un adulte en colère, un enfant qui pleure, mais à qui on a finalement dû mettre ses chaussures et un groupe qui meurt de chaud après avoir attendu dix minutes tout habillé la fin du conflit entre Evan et son éducatrice.

Bien sûr qu'il faut encourager Evan à mettre ses chaussures tout seul! Quand dix enfants sur douze le font, la vie est bien plus facile pour tout le monde.

Mais, quand on lui a expliqué une ou deux fois que c'est plus facile pour tout le monde s'il le fait lui-même, quand on a essayé de lui proposer de lui en mettre une des deux, il est temps de conclure avec lui

qu'aujourd'hui il n'a pas envie et que, pour aller dehors sans perdre trop de temps, l'adulte va l'aider. La réponse que reçoit alors Evan à propos de son expérimentation est: *«Je sais que tu es capable, toi et tes actions comptez pour le groupe, je te soutiens dans ton expérimentation du monde.»*

On peut aussi enrichir cette expérimentation en y ajoutant de la solidarité sous forme ludique. L'adulte s'habille et met ses chaussures en demandant parfois de l'aide aux enfants, il encourage les enfants à s'aider entre eux, etc. Sortir du *faire comme tout le monde* ou *tous pareils* et entrer dans le *faire ensemble*.

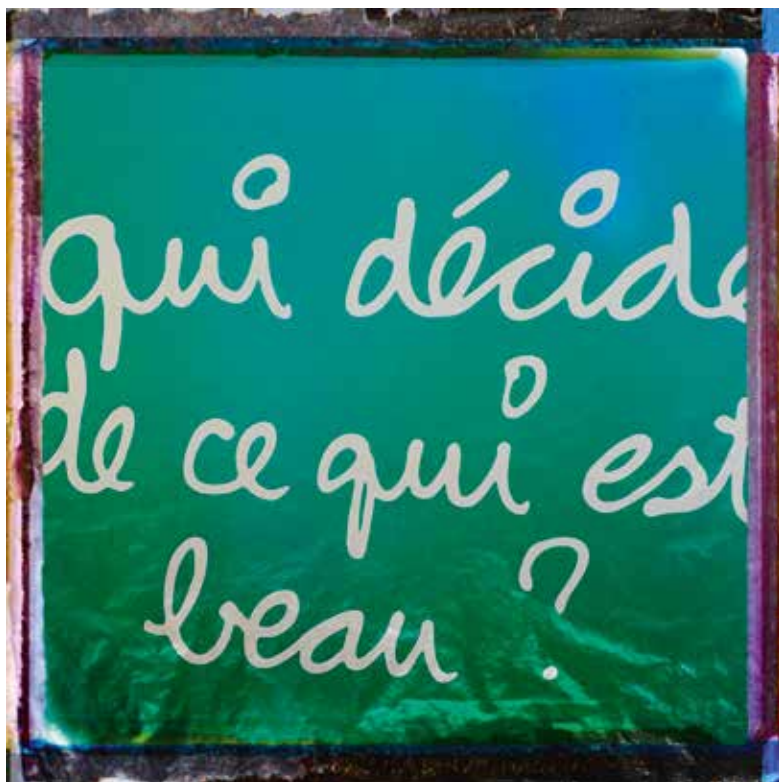
La crainte des professionnelles (et des parents) est que l'enfant prenne l'habitude, pardon, la *mauvaise* habitude que l'on fasse à sa place. Qu'il interprète le soutien de l'adulte comme un manque de limites et une invitation à faire ce qu'il veut.

Mais c'est oublier plusieurs choses. D'abord, qu'Evan n'a pas tant de choix que ça. Il ne choisit ni d'aller à la crèche, ni d'aller en promenade, ni s'il peut y aller en pantoufles, ou sans veste, etc. Ensuite, que dans une journée de crèche, si le groupe sort le matin et l'après-midi, les enfants passent, avec la sieste, par six séances d'habillage ou de déshabillage, en plus du matin et du soir, ce qui peut aussi agir sur leur motivation à le faire. Enfin et surtout, que les enfants, à un moment ou à un autre, sont très contents de faire les choses par eux-mêmes et d'être autonomes. Il est essentiel de s'appuyer sur les périodes de la journée où ils ont le temps d'essayer.

Ce qui influe sur les attentes des parents et l'action professionnelle, c'est l'idée qu'il faut qu'en quittant la crèche, l'enfant soit *prêt* pour l'école. Cette pensée, non dénuée d'une bonne dose de conformisme, a le défaut de ne pas spécifier ce que signifie être prêt.

Je me souviens d'une maman qui, lors d'une réunion, demandait si l'on obligeait les enfants à participer aux activités. Je pensais qu'elle s'inquiétait que cela soit le cas et je lui expliquais que les enfants devaient suivre le groupe lorsqu'on changeait d'espace, mais qu'on n'exigeait pas qu'ils participent activement s'ils ne le voulaient vraiment pas. Elle s'est alors insurgée: *«Ben voilà, mon aîné n'a jamais rien été obligé de faire à la crèche et, maintenant, il ne veut que jouer aux Lego à l'école et je me fais gronder par la maîtresse.»*

Mais nous rencontrons aussi parfois des parents résistant à la tendance générale de conformité. C'est alors eux qui nous rappellent, quand on leur dit que le langage de leur enfant nous inquiète, qu'il est petit et qu'il



a encore le temps d'apprendre. Ils ajoutent souvent qu'eux-mêmes (ou l'autre parent) étaient pareils à son âge.

Reste que nous vivons tous dans une société inquiète et inquiétante. Trouble du langage, du spectre autistique, hyperactivité, néophobie, sans compter les nombreux dys qui surgiront à l'école, ou encore la maltraitance. L'enfance a bien de la peine à être légère et poétique quand elle est menacée par tant de difficultés possibles et que les professionnelles sont en charge de les repérer, de les annoncer aux parents et de les gérer au milieu de toutes les autres enfances qui semblent aller bien.

Peut-être est-ce le propre de l'humain, dans son instinct d'être social, de privilégier la cohésion du groupe, en rejetant ceux qui s'éloignent trop des comportements socialement valorisés. Et, toute individualiste que soit notre société, elle n'en est pas moins conformiste et les éducatrices

n'échappent pas à ce phénomène. D'autant qu'elles ont aussi un besoin de reconnaissance de leur travail et de sa complexité, et il est difficile d'être reconnu lorsqu'on s'affranchit des attentes sociétales.

Pourtant, toute une part de la société civile partage ces rêves d'une enfance collective joyeuse et inspirante. Ainsi, il est possible à Genève depuis deux ou trois ans de se former pour être éveilleuse ou éveilleur culturel d'enfance. La Ville et le Canton organisent des cafés culturels à l'intention des professionnelles de la petite enfance où elles peuvent rencontrer et échanger avec les actrices et les acteurs de la culture. Ce n'est probablement pas pour rien si ces chemins-là s'ouvrent aujourd'hui. Ils sont une des réponses à un monde anxiogène qui tremble de perdre son humanité.

Etre poétesse est un travail sérieux, parfois décourageant, car il faut se confronter sans cesse au reflux des conventions, des croyances, des normes, des préjugés. Mais sans poétesses ni poètes, sans rêveuses ni rêveurs, la société n'avance pas et se gangrène.

«La liberté nous guette

S'éveiller à la culture, c'est rencontrer la liberté de créer et de penser. C'est accueillir l'inconnu et augmenter sa tolérance au risque et à l'ambiguïté.

L'éveilleuse culturel·le et l'enfant s'aventurent ensemble dans un monde d'opportunités. Ils·elles font preuve de fantaisie et s'autorisent à repousser les limites.

Ils·elles ouvrent des fenêtres sur des espaces de liberté et d'expérimentations plurielles.»⁵ ■

Cécile Borel

Bibliographie

Rameau, L. (2022). *L'itinérance ludique*. Dunod.

⁵ Charte de l'éveilleuse culturelle dès la naissance: <https://www.geneve.ch/sites/default/files/2024-10/charte-eveil-culturel.pdf>