

IRTS paca et corse

Centre d'activités "Petite enfance et médiation familiale"

LES FAUSSES SIMPLICITES DU QUOTIDIEN

Conférence donnée par Jacques PAPAY et Corinne DURAND¹

Université d'automne de la FNEJE

La Rochelle, le 10 octobre 2005

¹ Corinne DURAND est éducatrice de jeunes enfants et poursuit un cursus de formation supérieure en sciences de l'éducation, Jacques PAPAY, docteur en sciences de l'éducation, est responsable du Centre d'activités « Petite enfance et Médiation familiale » à l'IRTS Provence et Corse.

INTRODUCTION

JP : La conférence que nous avons l'honneur de vous présenter s'inscrit, bien sûr, dans le thème et la logique des journées de cette Université d'automne :

« La prévention et le rôle des éducateurs de jeunes enfants dans cette prévention ».

Cette conférence est la première à se tenir. En accord avec les responsables de la FNEJE, elle va consister en une première réflexion sur ce que l'on a coutume d'appeler « Le quotidien ».

C'est, la plupart du temps, dans et par le quotidien que l'éducateur peut faire des observations utiles pour la prévention. Prévention et quotidien sont liés.

Le titre de notre conférence : **« Les fausses simplicités du quotidien »**, trahit notre intention et révèle la prise de position sur laquelle notre propos sera bâti :

Le quotidien ne se réduit pas ce que ce qu'il donne à voir, il n'est pas ce que l'on en fait souvent (de la routine), au contraire, en son sein se niche de l'extraordinaire et du complexe.

Voilà pourquoi ce quotidien est essentiel, voilà pourquoi la prévention est toute entière concernée par ce qui peut advenir dans le quotidien. Nous aurons l'occasion de revenir sur le fait que l'extraordinaire se produit toujours à partir et dans le quotidien.

Mais, quand nous parlons du quotidien, nous adoptons souvent deux positions très contradictoires, sans en être véritablement conscients :

- Nous dénigrons le quotidien car c'est de la routine, de la répétition. Le poids des habitudes nous semble destructeur pour toute perspective de changement.
- Mais, d'autre part, et c'est le cas aujourd'hui, nous valorisons le quotidien, nous revenons vers lui, comme s'il détenait une vérité spécifique, particulière. Souvent, d'ailleurs, la valorisation du quotidien s'oppose aux différentes théories qui seront

accusées de compliquer à souhait une réalité décrite comme simple : Il suffirait à l'éducateur, enraciné dans le quotidien, de s'armer du bon sens.

Telle ne sera pas la perspective que nous allons développer ce matin :

Considération et reconsidération du quotidien, oui, mais pour en faire apparaître la vraie nature, complexe, en se défaisant des fausses idées simples.

C'est donc entre deux risques que notre conférence va naviguer :

- 1- Celui qui consisterait à considérer que le quotidien « ne se pense pas », mais « s'agit seulement ».
- 2- Et celui qui consisterait à le penser d'une façon abstraite, en le sacralisant, ce qui rendrait très difficile toute prise de risque et tout engagement éducatifs.

CD : Ces dernières paroles m'amènent à vouloir intervenir à propos d'une fausse idée simple de notre métier. Il s'agit de la priorité donnée à un meilleur accueil lors des périodes d'adaptation. En effet, l'idée est tellement simple que la majorité de nos projets regorgent de détails et « d'astuces pédagogiques » pour pallier au mieux aux conséquences néfastes d'une mauvaise adaptation.

C'est ce qui nous amène souvent à vouloir réévaluer notre travail d'équipe pour une meilleure organisation et disponibilité lors de cet accueil; et, au moins sur ma structure, c'est ce qui ressort souvent en période de rentrée.

Pourtant, j'ai envie de dire que nous ne savons que trop bien sur le terrain que cette idée est trop simple pour être vraie. Trop de choses entrent en jeu: par exemple, l'âge d'un enfant, l'état d'esprit du ou des parents lors de l'accueil, l'inscription par obligation professionnelle ou par choix etc... Par conséquent, il ne nous suffit pas d'appliquer le « manuel de l'EJE » pour être à l'abri d'un quelconque traumatisme petit ou grand. De surcroît, j'estime que nous ne savons pas grand chose des conséquences de

nos actions, et nous n'en saurons jamais rien de définitif. Nous travaillons avec de l'incertitude et de l'inconnu.

Notre quotidien est bel et bien complexe, et nous oscillons sans cesse entre le risque d'avoir une action la plus spontanée possible pour garder à la relation éducative tout son côté humain et celui d'avoir en permanence conscience que nous ne maîtrisons jamais les impacts éducatifs qu'elle engendrera; d'où les outils de distanciation que nous utilisons comme les réunions, les analyses de pratiques. En terme de prévention, cela nous demande donc d'avoir au quotidien une action on ne peut plus prudente et avisée, de façon naturelle; d'où cette contradiction.

JP : Mais il est temps maintenant d'entrer dans le vif de notre sujet et de nous interroger avec un peu plus de recul que d'habitude sur ce que nous appelons « Le quotidien ».

1- QU'EST-CE QUE LE QUOTIDIEN ?

Le dictionnaire (Le Robert), nous dit que « Quotidien » vient de « Quotidie » et veut dire : « Ce qui revient chaque jour », ce qui est habituel.

Attardons nous un peu sur cette expression. Elle me semble composée de deux parties, tout d'abord, il y a « CE », puis « QUI REVIENT CHAQUE JOUR ».

Examinons séparément chacune de ces deux parties avant de chercher à en comprendre la relation.

- « CE » indique que dans le quotidien il y a un contenu. Il y a des activités, des actes posés, des choses faites. Nous y reviendrons, retenons pour le moment qu'il y a du « faire » dans le quotidien.

- « QUI REVIENT CHAQUE JOUR » indique un mouvement, un processus qui concerne le « CE », les actes posés.

Dans le quotidien, les activités, les actes posés sont les mêmes, mais ils se reproduisent au fur et à mesure du temps, il y a une répétition dans le temps.

Et c'est bien là que les choses deviennent très intéressantes :

Car, les activités, les actes posés, les choses faites, ont leurs propres logiques, il s'agit de manger, de se laver, de jouer, de communiquer, d'aller aux toilettes, de quitter son parent, de le retrouver, etc.....Ces logiques sont contenues dans l'acte lui-même, en quelque sorte, ces actes se suffisent à eux-mêmes.

Or, ils sont aussi, pris dans des répétitions qui finissent par en écraser le sens. L'habitude, la « Force de l'habitude » devient prépondérante, le mouvement de répétition masque de plus en plus la singularité de chaque instant d'acte posé et finit par la faire disparaître.

C'est alors que la routine apparaît, que l'accoutumance s'installe et que les idées simples sur le quotidien fleurissent. Qu'y-a-t-il en effet de plus simple et de plus facilement compréhensible, que de refaire chaque jour ce que l'on faisait la veille, en s'économisant de surcroît, un questionnement devenu inutile face à la force des évidences.

CD : La répétition d'une action a un côté rassurant pour un enfant, et cela est également vrai pour un adulte accompagnant. Mais elle peut avoir aussi un aspect aliénant.

En effet, je me suis retrouvée dans la position d'entendre une adulte dire à un enfant qui refusait d'aller se laver les mains avant de passer à table, que trop d'enfants attendaient derrière lui, qu'elle comprenait qu'il n'ait pas envie mais qu'il fallait qu'il ait les mains propres. Ce jour-là, exceptionnellement, elle se proposait de l'aider pour aller plus vite. Et elle s'est exécutée. Nous avons tous fait cela pour un meilleur « rendement » lors des « coups de bourre ». Cette personne apprendra plus tard durant le déjeuner, que quelqu'un avait déjà lavé les mains à cet enfant un instant plus tôt à la suite d'un passage aux toilettes. Elle s'est alors écriée: « Oh mince, c'est vrai et je l'ai vu faire en plus! » Et se tournant vers l'enfant: « Ben tu as les mains bien propres au moins ! ».

Par conséquent, nous voyons bien là que l'action éducative « se laver les mains avant de passer à table » peut revêtir un côté tellement routinier qu'il peut nous amener à occulter la moindre des évidences et continuer à suivre une logique simple. C'est pour cela que j'appuie à nouveau la position de vigilance que notre métier requiert, même dans

la moindre des situations. Pourtant, il me semble important de dire aussi que nous sommes toujours amenés à faire des erreurs. L'éducateur parfait n'existe pas. Les erreurs ne sont pas des fautes; je préfère parler pour notre pratique d'ajustement, ou de processus d'accommodation. La vigilance doit s'exprimer par le fait de donner du sens à l'erreur, par la verbalisation le plus souvent. Cela nous évitera de nous trouver exagérément aliénés par les logiques trop simples des habitudes quotidiennes qui aboutissent, comme dans cet exemple, à « faire pour faire » sans trop nous poser de questions.

JP : En appréhendant le quotidien de façon dynamique, en le comprenant comme toujours pris entre, d'une part, le « faire » et ses multiples logiques propres, et, d'autre part, le « processus répétitif », nous sommes conduits à développer notre réflexion et à entrer dans la complexité du quotidien au travers de la mise en évidence de ce premier enchevêtrement entre des logiques différentes.

Car, en effet, chacune de ces deux logiques a sa propre temporalité, et c'est la coexistence de ces temporalités différentes dans le même instant qui constitue la complexité du quotidien.

La reconnaissance de la complexité permet une observation plus distanciée, attitude sûrement plus favorable pour être sensible à la prévention.

Approfondissons maintenant cette complexité.

2- LES LOGIQUES EN PRESENCE DANS LES ACTIVITES DU QUOTIDIEN.

Considérons deux aspects, le croisement des temporalités et l'harmonie impossible.

2.1- Le croisement des temporalités.

Considérons trois aspects importants dans l'éducation des jeunes enfants : Manger, jouer et communiquer.

MANGER. Lorsque nous donnons à manger aux jeunes enfants ou lorsque nous les aidons à manger, nous poursuivons deux objectifs : Que l'enfant se nourrisse sur l'instant bien

sûr, c'est une perspective synchronique, mais ce n'est pas suffisant, il y a aussi une perspective diachronique, que l'enfant, au travers de cette situation là, progresse dans sa capacité à être plus autonome en regard de l'activité « se nourrir ». Tous les parents et tous les éducateurs savent bien la mauvaise conscience que l'on peut avoir lorsque l'on fait « à la place », parce que ça va plus vite, tout en sachant qu'il aurait été plus éducatif de laisser l'enfant se confronter à la difficulté. La synchronie a pris le pas sur la diachronie.

Il y a donc bien deux logiques spécifiques autour de la nourriture, « manger » et « apprendre à manger », elles se développent dans des temporalités spécifiques et différentes, cependant, elles coexistent au sein de chaque instant, de chaque moment.

JOUER et COMMUNIQUER. C'est la même chose. Il est important que les enfants jouent et communiquent dans l'instant synchronique des situations, mais ces activités sont prises aussi dans des perspectives diachroniques propres. De plus, le développement de l'enfant n'est pas homogène, les différentes dimensions du développement n'avancent pas au même rythme.

CD : Cela m'amène à vouloir prendre l'exemple d'un enfant de 2 ans qui jouerait à la dinette. Je ne vous décrirais pas ce genre d'activités. Le quotidien d'une structure d'accueil en abonde. Vous connaissez donc tous cela, autant que son importance dans le processus de développement d'un enfant.

Nous savons par conséquent combien une telle activité est essentielle à l'enfant autant dans la réalité de l'instant où il l'exerce, toujours pour des raisons qui lui sont propres, que tout au long de son évolution; les conséquences pour son avenir sont bien réelles.

Néanmoins, cela peut nous arriver de déranger un enfant dans son activité. Les causes peuvent être multiples: horaires de repas à respecter, regroupement quelconque par exemple. Par conséquent, même si nous mettons toute une action pédagogique ciblée et même si nous prenons le temps de l'amener à passer à autre chose en douceur et en paroles, le fait est que nous confrontons pourtant bel et bien l'enfant à une autre logique que la sienne, qui est celle du rythme de la journée.

JP : Donc, nous venons de mettre en évidence deux choses :

- Les activités du quotidien ont une importance dans l'immédiateté de chaque instant.
- Ces activités ont aussi une importance comme « un moment du temps » dans la logique des apprentissages éducatifs, interpersonnels et sociaux. Observons que ces temporalités des apprentissages ne sont pas celles du rythme de la journée, j'y reviendrai.

2.2- L'harmonie impossible.

La prise en considération de ces enchevêtrements de temporalités montre qu'il y a co-existence, simultanéité des temps.

Prenons bien la mesure de cet énoncé. Cela revient à dire que chaque instant du temps chronologique contient plusieurs temps. On pourrait même dire que les instants chronologiques sont constitués par le mélange des temps qui se réfèrent aux logiques différentes dont nous avons parlé précédemment. Or, l'action éducative ne peut prétendre articuler ces temporalités, elles sont irréductiblement hétérogènes, étrangères les unes aux autres, ce qui permet de comprendre les contradictions et difficultés de l'éducation. Ces difficultés sont normales, c'est à travers elles que se forme la relation éducative et c'est par ces confrontations que l'enfant se forme en tant que personne de plus en plus actrice de sa propre vie.

Bien sûr, l'éducation, si elle est réfléchie et pratiquée avec attention peut atténuer les effets de cette hétérogénéité, mais elle ne peut pas la faire disparaître.

CD : En effet, lorsque nous réfléchissons en équipe à la manière d'accueillir au mieux un enfant et ses parents, nous cherchons toujours à mettre en place les divers outils pédagogiques dont nous disposons, et en premier lieu l'observation. Mais notons aussi que nos équipes sont constituées de personnes agissant chacune en fonction de paramètres à prendre en compte dans une temporalité de vie bien précise entraînant des logiques professionnelles propres.

Nous avons pu tous constater que les observations que nous mettons en commun ne donnent pas toujours lieu aux mêmes interprétations selon les personnes. Les réactions

d'un enfant lors des séparations n'entraînent pas les mêmes réflexions ni les mêmes hypothèses d'action.

De surcroît, chaque enfant agit quant à lui selon le niveau de développement qu'il a acquis au cours de ses expériences. Notons que les parents eux-mêmes ont aussi un vécu spécifique, à considérer lui-aussi dans une temporalité précise. Accueillir un enfant est bien le mélange de toutes ces temporalités. Et, dans l'instant où nous accueillons un enfant, elles sont toutes à l'oeuvre; elles rendent donc ces instants du quotidien uniques. L'accueil ne sera pas le même si les parents sont en retard pour leur travail, si l'enfant a été réveillé ou pas, si nous-mêmes sommes plus ou moins disponibles selon le nombre d'enfants, par exemple. Et pourtant, loin de considérer ces temporalités comme un frein à une harmonie éducative idéale, notons qu'elles constituent une richesse pour un enfant, puisqu'elles le confrontent à la différence, mais elle l'est aussi pour nous dans le sens où chaque situation nous apporte au quotidien son flot d'observations uniques.

JP : Mais le quotidien peut encore nous livrer d'autres dimensions à prendre en compte pour le comprendre.

3- LA LOGIQUE DES TEMPS DE LA JOURNÉE.

Je parlais un peu plus tôt de la distinction à faire entre le « CE », qui décrit les activités du quotidien et le « QUI REVIENT CHAQUE JOUR » qui exprime la répétition des activités.

Attardons nous maintenant sur cet aspect :

« QUI REVIENT CHAQUE JOUR » nous décrit un processus en boucle qui voit revenir, se passer à nouveau, des faits, des situations, des moments, qui sont apparemment toujours les mêmes. Ainsi, pour reprendre les trois activités indiquées plus haut, il faut chaque jour Manger, Jouer et Communiquer.

Dans la formation des éducateurs de jeunes enfants et sans doute aussi dans les pratiques quotidiennes, les formateurs et les professionnels ont le souci de la « cohérence » de la journée, ils réfléchissent aux rythmes des activités.

Voilà donc une troisième temporalité qui vient se rajouter aux deux premières : les activités d'une séquence de vie, matinée, après-midi, journée ou semaine, sont construites, préparées selon une certaine organisation des temps de façon à être en cohérence avec les rythmes propres des enfants, selon leurs âges par exemple.

L'affaire est complexe. En effet, cette organisation des temps va, le plus souvent, être collective. Or, les enfants n'ont pas tous les mêmes rythmes ni les mêmes envies ou besoins. L'organisation collective vient toujours déranger les logiques individuelles.

Mais cela est nécessaire. Il faut bien que le collectif fonctionne et son apprentissage est indispensable pour l'éducation de l'enfant.

CD : Oui nous savons que cet apprentissage est nécessaire, mais bien entendu, lorsqu'il est réfléchi. Il est hors de question de penser faire dormir des nourrissons sans respecter leur rythme personnel, ni de mettre au pot au même instant les enfants ayant acquis la propreté... Mais que penserions-nous d'un enfant qui serait sans cesse en décalage avec les rythmes collectifs; qui, par exemple ne partagerait aucun repas avec les autres, ne participerait à aucune activité en commun? Lorsque nous accueillons un enfant au comportement assez inhibé, j'ai souvent remarqué que son cas nous préoccupe. La cause est certainement à chercher dans notre connaissance de l'importance d'une bonne socialisation pour un meilleur épanouissement. Nous savons que nous ne sommes pas faits pour vivre seuls. Notre priorité est bien de chercher à l'insérer au groupe.

Oui l'organisation collective dérange bien les logiques individuelles, mais elle est aussi un moyen d'intégrer un enfant à la mini-société que constitue une structure d'accueil, de lui apprendre à respecter des règles. C'est un apprentissage indispensable pour en faire le futur citoyen à part entière qu'il deviendra.

JP : Nous voilà avec une nouvelle contradiction : Il faut veiller aux rythmes personnels des enfants et il faut, dans le même temps, les confronter au collectif, c'est à dire aux autres.

Je n'aborde pas ici la question des fonctionnements institutionnels qui s'organisent « pour eux-mêmes », c'est à dire qui se sont définis comme finalité. Je m'en tiens à décrire les contradictions ordinaires entre l'individuel et le collectif.

Il nous faut donc rajouter trois temporalités au deux présentées plus haut. Nous avons celle de l'instant et celle de l'activité, nous pouvons enrichir notre réflexion avec les temporalités individuelles, collectives et celle qui organise les temps de la période considérée.

Nous pouvons maintenant identifier un premier énoncé pour décrire plus précisément la complexité du quotidien :

« Le quotidien, c'est un enchevêtrement de temporalités, qui co-existent au sein de chaque instant, et qui représentent des logiques hétérogènes non conciliables »

Cet enchevêtrement de temporalités constitue pour partie la complexité du quotidien, commence à en décrire les caractéristiques, mais ce n'est pas suffisant, il y a d'autres éléments à prendre en compte.

4- LE QUOTIDIEN S'INSCRIT TOUJOURS DANS DES HISTOIRES INDIVIDUELLES PARTICULIÈRES.

Le quotidien dont nous parlons consiste en des activités prises dans des processus multiples, nous l'avons vu. Il est important de souligner maintenant que ces activités et ces processus sont vécus par des personnes et que ces personnes donnent toujours un sens qui leur est propre aux situations qui les concernent.

Chaque instant est un instant vécu, pas seulement un instant de vie.

Je veux dire par là que les instants de la vie biologique sont toujours chargés d'émotions, d'affectivité, de peurs, d'attentes, de désirs, etc.....ce qui donne à la vie une autre dimension, celle de l'existence.

Ce que je dis là peut paraître évident. Et pourtant, dans la réalité concrète du travail professionnel, on agit souvent comme si les situations du quotidien « allaient de soi », comme si « ce qu'il faut faire », s'imposait de façon évidente et indiscutable.

Les logiques institutionnelles ou celles de l'éducateur, ou celles de l'équipe, sont tellement intériorisées qu'elles en sont naturalisées et ne sont plus interrogées.

Un tout petit peu d'approfondissement permet de constater que ce n'est pas ainsi que ça se passe. Quoi que l'on en dise, chaque protagoniste œuvre à se construire un monde qui lui soit cohérent et pour cela, chacun interprète le réel, lui donne « son » sens, et ce sens n'est jamais exactement celui que donne l'autre. Qu'il s'agisse des autres enfants ou des professionnels, ou des parents.

Le temps vécu par chacun d'entre nous est toujours chargé des investissements conscients et inconscients qui sont les nôtres. Nous vivons les situations de façon synchronique (Que faire pour être adapté à ce qui se passe ?), mais aussi de façon diachronique en interprétant les situations en fonction de nos propres attentes, désirs ou peurs, ou encore selon l'importance des enjeux qui sont les nôtres.

Au fond, les situations sont toujours « habitées » et, à l'enchevêtrement des temps dont nous parlions tout à l'heure, vient se rajouter celui des affects et des significations différentes données aux situations.

Donner des significations différentes aux situations est normal.

CD : J'ai envie de montrer combien nous combinons tous sur le terrain nos compétences professionnelles avec nos affects. Ces derniers peuvent même être à la base d'actions éducatives. Par exemple, qu'est-ce qui nous pousse à mettre en place un projet quelconque ou à réévaluer des actions précises, si ce n'est parce que nous avons éprouvé ou ressenti quelque chose? Nous avons tous fait l'expérience de vouloir parler avec l'équipe de l'agissement d'un enfant qui nous semble questionnable alors que pour d'autres, « ça roule ! ». Cela a pourtant déjà le mérite de faire en sorte que nous nous attardions alors sur son cas en échangeant nos points de vue, et interprétations. Lorsque nous observons quelque chose, nous n'en retirons toujours que ce que nous

pouvons y voir personnellement, et ce qui nous implique ne concerne toujours que nous-mêmes. Vous pouvez me rétorquer que notre formation initiale nous dirige quant à ce que nous devons observer, mais il est des choses qui ne s'observent pas et qui sont impalpables. D'où nous vient par exemple l'idée de référence, sans vouloir entrer dans le débat? Ne serait-ce pas, mises à part nos connaissances sur les besoins de sécurité affective du jeune enfant, parce que nous pouvons facilement constater qu'un enfant va plus facilement vers une personne plutôt qu'une autre... à moins que ce ne soit l'inverse... Ou les deux!

De plus, nous savons bien que même si nous sommes d'accord sur le fond d'un projet, sur les moyens à mettre en oeuvre pour atteindre des objectifs précis, la forme n'en est toujours qu'unique, d'une part, selon la personne ,d'autre part, selon le moment, sans oublier aussi selon la structure. Nous ne mettons jamais en place la même activité d'une personne à une autre, d'un jour à l'autre, d'une structure à une autre. Ce qui se passe dans une activité peinture un jour ne ressemble pas à une autre activité peinture le lendemain. Les personnes colorent l'activité au quotidien.

JP : Puisque les temporalités qui constituent les situations sont multiples et que chaque personne les vit et les interprète à sa façon, il est absolument logique de déboucher sur des compréhensions et des pratiques différentes, hétérogènes et potentiellement contradictoires ou conflictuelles.

C'est ainsi que sont constituées les situations et on voit bien, dans la réalité du travail quotidien, que les tentatives d'homogénéisation ne marchent pas. Il n'est pas possible de décréter la cohérence, il n'est pas possible de gommer les différences durablement. Souvent, des consensus de facade se lézardent rapidement ou provoquent le déplacement du lieu des conflits.

Je ne m'attarderai pas dans cette conférence sur les questions d'équipe, ce n'est pas directement l'objet de ma réflexion, je laisse ce soin à des intervenants plus compétents que moi en gestion de personnel.

Je soulignerai seulement l'importance cruciale, à mon avis, de la reconnaissance de ces complexités pour ne pas se tromper sur le contenu et la nature du réel des situations de travail.

Tout en restant encore un peu sur ce point de l'importance des histoires individuelles, je porte maintenant mon attention plus particulièrement sur les enfants pour relier mon propos à la prévention.

Il n'est jamais possible de savoir exactement ou complètement ce qu'une situation du quotidien signifie pour un enfant. Les éducateurs donnent un sens aux situations au travers de leurs paroles et de leurs attitudes. C'est bien, c'est utile pour aider l'enfant à élaborer sa construction du monde et son repérage des relations. Cela facilite son adaptation, mais, pour autant, ne suffit pas pour rendre compte du « roman », de « l'histoire », je veux dire de l'enchaînement des significations propres que l'enfant donne aux situations dans lesquelles il se trouve placé.

CD : Prenons l'exemple de la sieste des enfants. Aucune ne ressemble à la suivante, même si tous les enfants ont des manières bien à eux de s'endormir, il suffit de les observer pour comprendre combien nous ne saurons jamais ce qu'ils vivent, ce qui occasionne leurs mimiques, leurs sourires ou leurs réveils agités par exemple. Même si nous en avons quelques hypothèses, nous n'en serons jamais certains, et pourtant nous agissons, en faisant tout pour les rassurer par exemple. Nous mettons des mots sur ce que nous voyons comme par exemple, « tu t'es réveillé, ne t'inquiètes pas, tu es à la crèche »; mais en ce qui concerne ce qui l'a réveillé, nous n'émettons que des hypothèses « tu as sans doute fait un cauchemar ! ». J'ai pu remarquer que c'est souvent ce que nous disons pour les plus grands, mais qu'en savons-nous en réalité? Dans tous les cas, ce qui réveille un enfant un jour n'est sans doute jamais la même chose le lendemain. Et pourtant, nous essayons là de relier sa réaction à une cause. Nous recherchons là une articulation qui n'existe pas, et qui ne peut pas exister. Mais nous essayons pourtant de donner du sens à ce qu'il vit.

JP : A l'intérieur des temps de ces situations, l'enfant -comme l'éducateur- vit intensément sa propre histoire. Une histoire singulière, essentielle, mais dont le contenu et le sens ne sont ni donné, ni totalement objectivables.

Ces histoires individuelles sont constitutives de la personne, ce sont elles qui construisent l'humanité et la singularité de chacun.

Voilà donc que l'approche du quotidien se trouve grandement enrichie et complexifiée. Pourtant, il me semble très clair que la mise en évidence des enchevêtrements qui le composent ne fait que mettre au jour sa vraie nature.

C'est plutôt lorsque la définition du quotidien est trop simple, trop évidente, qu'il y a erreur.

Continuons notre exploration de ce quotidien en portant notre attention sur d'autres aspects.

5- L'EXTRAORDINAIRE SE PRODUIT DANS L'ORDINAIRE ET LE QUOTIDIEN.

Je vous propose maintenant de réfléchir sur les conditions qui permettent qu'advienne de l'extraordinaire à partir du quotidien.

Je m'appuierai beaucoup dans ce chapitre sur des concepts et une démarche de réflexion se référant aux travaux de Jacques Ardoino.

Je pars d'une idée centrale : **Le quotidien va devenir routine par absence d'altération.**

Je veux dire par là que les micro-événements présents dans le quotidien ne peuvent prendre un sens « extraordinaire » qu'à la condition que les acteurs des situations se laissent altérés et pas seulement « affectés » par ce qui se passe.

Nous voilà donc confrontés à un besoin de définitions de termes pour comprendre plus précisément les processus qui sont à l'œuvre.

A propos d'une situation du quotidien, il me semble que trois possibilités peuvent se présenter :

Première possibilité : L'indifférence. Il n'y a rien à voir, donc rien n'est vu. L'ordre des situations ne peut provenir que de deux sources : le temps chronologique et les logiques extérieures ou institutionnelles. Ce qu'il convient de faire est prédéfini par rapport aux

situations, on sait par avance ce qu'il faut faire dans tel ou tel cas. Après l'accueil, il y a une collation, puis des jeux collectifs, puis une récréation, etc.....Aucun étonnement, aucune surprise ne peut advenir au sein de l'indifférence. Le dictionnaire nous dit que l'indifférence, c'est l'absence de crainte ou de désir. Il y a de l'homogénéité dans l'indifférence, il y a négation des hétérogénéités dont j'ai parlé précédemment. L'indifférence est certainement favorisée par la répétition, mais elle se trouve surtout créée par l'absence d'investissement personnel. Quand on est indifférent, on n'est ni affecté, ni altéré.

Deuxième possibilité : Être affecté. On est affecté par une situation lorsqu'elle nous touche. Notre sensibilité est concernée, il y a de l'émotion. Mais, il me semble que le fait d'être affecté ne nous change pas. Nous sommes touchés, concernés, émus, mais il n'y a pas de profonde modification de nous-même. En quelque sorte, nous restons extérieurs aux situations.

Troisième possibilité : L'Altération. Il s'agit là de toute autre chose. Jacques Ardoino, dans son ouvrage « Les avatars de l'éducation » la définit ainsi :

« Processus à partir duquel un sujet change (devient autre) sans, pour autant, perdre son identité, en fonction d'influences exercées par un ou des autres ».

L'altération est un changement et ce changement est la condition de la création du nouveau.

En somme, et pour le dire de façon plus simple, il ne peut pas y avoir du « nouveau », de la création, si les protagonistes des situations ne laissent pas de place pour la surprise, et cette place est créée par l'altération.

L'Altération sera produite par la capacité de chacun à se laisser modifier par l'autre. L'Autre-personne ou l'autre-situation, environnement, condition particulière.

Revenons maintenant sur l'extraordinaire du quotidien.

Cet extraordinaire est, en fait, constamment là. Chaque instant, chaque micro-situation, n'est pas extraordinaire « en-soi ». A part des évènements exceptionnels et pas toujours souhaitables, il n'y a d'extraordinaire que ce que nous consentons à définir et à vivre de la sorte.

CD : Oui, il me semble bien que même la situation qui nous apparaît la plus « banale » qui soit, qu'il y ait répétition ou pas, renferme de l'extraordinaire, pour peu qu'on s'y intéresse.

J'ai rencontré une enfant d'un an dans un service pédiatrique que le personnel soignant qualifiait, d'inactive, de chétive, sans réaction, avec un grand retard psychomoteur. Je l'ai accueilli en salle de jeu dans sa poussette. Elle était perfusée. Après avoir demandé à l'auxiliaire de puériculture s'il n'y avait pas de contre-indication à ce que je la descende de sa poussette, j'ai proposé à cette enfant de venir. Comme elle m'a souri, j'ai pris l'initiative de l'installer sur un tapis d'activité, couchée sur le dos.

Je suis restée à côté d'elle et ai essayé de faire en sorte que les tuyaux de la perfusion ne la gêne pas dans ses mouvements. Elle a été très active, elle a su prendre des objets, les regarder, les mettre à sa bouche, se tourner sur le ventre, se retourner sur le dos, regarder ses mouvements dans un miroir. Après avoir observé qu'elle avait été fortement intéressé par un hochet, je lui en fais part; elle m'a alors souri en hochant la tête.

L'action de cette enfant peut, prise en dehors du contexte paraître quelque peu banale. Nous vivons ce genre de situation souvent, quasi quotidiennement sur le terrain professionnel. Pourtant, là où, à mon sens, réside l'extraordinaire de cette situation, c'est par le fait que les réactions de cette enfant m'ont surprise, eut égard à ce que j'avais entendu dire sur elle. En d'autres mots, je me suis laissée altérée par cette situation, et j'ai contribué par moi-même à l'altérer pour en faire ce qu'elle a été. J'ai modifié la situation par ma simple présence et par mon action. J'ai pu produire un effet sur la suite des évènements.

En conclusion, il y a bien eu du nouveau, du changement, de l'extraordinaire dans le sens où cette enfant a montré que certes, elle avait un retard de développement psychomoteur, mais aussi et surtout qu'elle pouvait entrer en relation, qu'elle était active. En un mot, elle a montré ses capacités.

JP : L'extraordinaire du quotidien existe lorsque l'on sait se laisser surprendre par ce qui advient, lorsque l'on vit pleinement l'hétérogénéité de chaque instant, permettant de la sorte qu'il y ait du « jeu » dans le déroulement pourtant exact et métronomé du temps chronologique.

Ces considérations sur le temps et l'altération nous conduisent tranquillement vers notre dernier chapitre. Je vais essayer maintenant de revenir vers le quotidien, fort des réflexions déjà posées, pour l'envisager concrètement et dégager des pistes de travail pour des pratiques sensibles à la question de la prévention.

6- LES PERSPECTIVES OUVERTES PAR LA RECONNAISSANCE DE LA COMPLEXITE DU QUOTIDIEN.

Je crois qu'il n'est pas très difficile de repérer quelques implications et conséquences pour les pratiques de ce qui précède sur le travail éducatif et le souci de prévention. Je met en évidence trois aspects :

6.1- La compréhension plus que l'explication.

Expliquer porte toujours un sens plus objectif, plus exhaustif que Comprendre. Etymologiquement, Expliquer veut dire « déplier », donc revenir à un ordre de sens plus clair et plus exact.

Comprendre désigne plutôt un processus de recherche de sens sans perspective d'explication radicale ou définitive.

A l'évidence, pour ce qui concerne le quotidien, il est plus juste de chercher à comprendre que de vouloir prétendre expliquer. Le quotidien, nous l'avons vu, est complexe, imprévisible et, finalement insaisissable. Il n'est pas possible de le cadrer, de le faire entrer de force dans des espaces pré-établis. Si nous le faisons, nous serions

dans l'indifférence et la routine. La routine range les moments du quotidien selon un ordre simple « ce que l'on doit faire va de soi ».

La perspective compréhensive reconnaît l'impossibilité d'un savoir total, d'une maîtrise complète. La recherche et le doute, qui caractérisent la compréhension, laissent en éveil l'observation et la curiosité qui sont des qualités essentielles pour la prévention.

Le processus de compréhension porte en lui, à la fois le mouvement de réflexion et la conscience de l'inaboutissement des analyses. Il y a impossibilité de maîtrise définitive.

Mais l'acteur, sur la scène professionnelle, n'est jamais seul. Il dispose autour de lui, de la possibilité d'approches plurielles et, au premier chef, de la présence des autres membres de l'équipe.

6.2- L'importance des approches plurielles et du travail d'équipe.

Pour se situer dans une perspective compréhensive, il est indispensable de reconnaître l'importance des approches plurielles. J'espère que les propos que je tiens devant vous sont assez clairs en ce qui concerne le sens à donner aux événements du quotidien. Il n'y a jamais un seul sens, chaque situation a ses propres caractéristiques et de plus, chaque situation est vécue différemment selon les personnes.

L'idée de « vérité » du quotidien doit être combattue. Le quotidien ne détient pas une « vérité » en-soi. Chaque professionnel porte sur les situations un regard et construit des significations qui doivent se dire, se confronter et s'enrichir de celles des autres. Il doit y avoir altération des regards portés, non pas pour atteindre à une illusoire objectivité, mais pour s'approcher encore plus près d'un sens qui nous échappera toujours.

Par parenthèse, et pour ceux qui pourraient croire que ce que j'énonce est peu scientifique, je rappellerai que Gaston Bachelard, grand épistémologue, définit bien la connaissance scientifique comme une connaissance « améliorée », « approchée », jamais comme une objectivité définitive. La marque d'un véritable esprit scientifique est beaucoup plus assurée par le doute constructif et le sens des questions que par des certitudes le plus souvent illusoires en tant que certitudes.

Chercher à constituer des approches plurielles revient à considérer que chaque membre de l'équipe connaît quelque chose des situations considérées, mais que personne n'a, à

priori, une connaissance supérieure à propos de ces situations. Tous les points de vue devront être énoncés et entendus puisque l'on ne peut définir par avance qui va percevoir quelque chose d'essentiel. Parfois, ce seront des détails qui s'avèreront déterminants et non pas des évidences trop simples. Plutôt que des explications pseudo-rationnelles, on recherchera des voies de compréhension toujours réactualisables en fonction de l'évolution des situations, au fur et à mesure du temps.

Dans la reconnaissance des spécificités professionnelles, il faudra porter attention à ce qui déborde, autant ou même plus, qu'à ce qui « va de soi ».

Il n'est jamais possible de prévoir à coup sûr, quand et auprès de qui, va se manifester quelque chose d'important pour la compréhension de l'enfant et de la famille. Bien sûr, les différents professionnels n'ont pas le même rôle et il ne s'agit pas de tout mélanger, je veux dire seulement que tout le monde peut détenir une connaissance utile pour la compréhension des situations, et cela implique non seulement l'équipe pluridisciplinaire, mais surtout l'équipe pluri-professionnelle.

CD : En effet, lors de réunions professionnelles, nous pouvons tous nous rendre compte que le croisement de toutes les logiques professionnelles, personnelles rend impossible une atteinte quelconque de LA vérité. Nous avançons tous nos hypothèses en rapport à ce que nous comprenons de nos observations. Ce que nous mettons en place est souvent le fruit d'un compromis.

De plus, il me semble important d'insister sur le fait que nous accueillons un être inscrit dans un processus de développement, et cet accueil est à prendre en compte sur du plus ou moins long terme, selon l'endroit où nous exerçons par exemple. Nous ne connaissons et nous ne connaissons jamais en totalité l'enfant que nous accueillons, puisque justement, lui ne nous donne à voir qu'une partie de sa vie, et nous ne voyons que ce que nous pouvons voir de lui. Pourtant, la pérennisation de la relation éducative peut donner l'illusion d'une quelconque maîtrise, dans le sens où nous avons l'impression au fil des mois de mieux connaître un enfant, par l'évaluation des actions entreprises avec lui, par exemple. Mais alors que fait-on des relations éducatives que nous mettons en place, si nous exerçons par exemple dans un centre hospitalier, où là, nous ne cotoyons souvent

les enfants que pour très peu de jours si ce n'est d'heures? Comment penser maîtriser quoi que ce soit de l'impact de nos actions?

Quant à la différence de logiques professionnelles, elle apparaît réellement indéniable. Mais, pour une meilleure prévention, à défaut d'atteindre, je le répète LA vérité, c'est le partage de toutes ces visions et de toutes « ces vérités » relatives qui constituent réellement une richesse éducative.

La meilleure des attitudes à avoir, me semble-t-il, en terme de prévention quotidienne, est d'abord et avant tout, à notre niveau, d'abandonner toute idée de maîtrise, de rester ouverts au dialogue avec les autres professionnels, de chercher à atteindre le compromis qui permettra l'accord sur ce qu'il convient de faire, tout en conservant ouvert le débat sur le fond qui, lui, peut comporter des contradictions ou des oppositions. Notre logique professionnelle a besoin de s'enrichir de celle des autres.

6.3- Le quotidien est construit par les acteurs.

JP : Cette ouverture, cette disponibilité pour « être surpris » est, très fondamentalement en phase avec l'imprévisibilité du quotidien. C'est une manière de reconnaître que le futur n'est jamais définitivement tracé. Cela revient à dire, et particulièrement lorsque l'on est éducateur, qu'il est toujours possible de faire « autrement ».

Faire autrement ne veut pas dire faire « radicalement » autrement, ce peut être faire « un peu » autrement.

Je voudrais, dans ce dernier chapitre, développer l'idée que le quotidien n'a pas de « nature en soi », son contenu, sa valeur, son sens, dépendront du sort que les acteurs lui feront. Le sociologue THOMAS, de l'école de Chicago, repris en citation par Alain COULON, a écrit :

« Si les hommes définissent leurs situations comme réelles, elles sont réelles dans leurs conséquences ». (in COULON 1992)

CD : Par exemple, lorsque une situation nous déstabilise parce que nous ne comprenons pas les réactions d'un enfant du fait qu'il tient toutes nos tentatives éducatives en

échec, nous pouvons avoir tendance à vouloir simplifier la donne. Je m'explique. Je me souviens d'une fillette que nous avons accueillie et qui restait inconsolable malgré nos tentatives pour l'apaiser ou l'aider à s'endormir. Elle ne s'intéressait à aucune des activités que nous lui propositions, et lorsqu'elle se déplaçait, à quatre pattes malgré ses 20 mois, c'était souvent comme sans but, un peu comme si elle tournait en rond. Ses gestes étaient peu sûrs, et sa tête dodelinait souvent. Et ce qui nous posait réellement problème, c'est que nous n'arrivions pas à entrer en relation avec elle. Toute l'équipe était épuisée; beaucoup ont parlé d'elle comme étant autiste.

Certes, cette situation nous dépassait, car nous ne pouvions observer que des troubles sans réussir à y remédier, mais ce qui me semble critiquable, c'est d'avoir pu la qualifier d'autiste. A mon avis, cela rassurait le personnel dans le sens où ce terme permettait, en quelque sorte, de sortir de l'incompréhension générale.

De plus, de telles paroles peuvent porter préjudice à un enfant en l'étiquetant. Il nous faut pouvoir passer le relai à d'autres professionnels en étant capables de seulement décrire des faits.

La prévention qui concerne les enfants passe aussi par nous-même, selon la manière dont nous parlons d'eux. Le sens qui est donné à une situation est pour beaucoup de notre responsabilité, d'où encore une fois, la prudence quant à l'orientation qui peut être prise du fait des hypothèses qui seront émises.

JP : Les croyances et les comportements dits « de sens commun » sont les constituants nécessaires de toute conduite socialement organisée. Leur étude, en sociologie, passe notamment par l'analyse des situations minuscules.

Pour les sociologies de la vie quotidienne, les interactions sont comprises comme le fondement de la vie sociale, par le fait qu'elles créent en permanence les micro-structures. L'acteur est toujours impliqué dans ce qui lui arrive ou ce qui se passe autour de lui. Sa relation entre sa conscience et l'interaction est réflexive, ce qui veut dire que l'acteur est socialisé par l'interaction, mais celle-ci est à son tour générée par l'acteur. Par conséquent, la structure sociale, l'ordre social, et donc, bien sûr, les

situations du quotidien n'existent pas indépendamment des individus qui les construisent.

Les actions habituelles effectuées par les hommes, dans le cadre de la quotidienneté, conservent, bien sûr, leur sens pour l'individu bien mais les significations mises en jeu s'enfoncent dans la routine, à l'intérieur de son stock de connaissances

Elles deviennent alors prédonnées à ses yeux et elles sont immédiatement disponibles dans le cadre de ses projets futurs. C'est à dire que les situations à venir, au fur et à mesure de leur arrivée, rentrent aussitôt dans les schémas de pensée déjà disponibles chez le Sujet. Ce qui revient à dire que les réponses faites sont toujours décalées par rapport aux situations présentes.

L'accoutumance (concept présenté par BERGER et LUCKMANN) implique l'importante acquisition psychologique du rétrécissement des choix :

« Alors qu'en théorie, il peut y avoir des centaines de choix pour construire une pirogue en allumettes, en pratique l'accoutumance réduit cette multitude à une unique possibilité ».

L'accoutumance, la routine, libèrent l'individu du poids de "toutes les décisions".

Pour BERGER et LUCKMANN, l'accoutumance prend sa source dans la structure instinctuelle non-dirigée de l'homme. La routine fournit la direction et la spécialisation de l'activité, deux éléments qui manquent à l'équipement biologique de l'homme. Avec la routine, il est possible à l'Homme de relâcher la tension accumulée et qui résulte de conduites non-dirigées.

Le quotidien n'est donc pas un « donné », mais un « construit social ». Le quotidien sera ce que les hommes en feront : une énorme banalité, une routine démotivante ou, au contraire, une source inépuisable de richesse d'observation et d'action, une source d'extraordinaire.

CONCLUSION

Si les Educateurs de jeunes enfants veulent que soit mieux reconnu leur rôle dans la prévention, il leur revient deux obligations :

- Tout d'abord, considérer eux-mêmes le quotidien comme essentiel et cela, au travers de leurs pratiques. Je sais que cela constitue une vraie perspective professionnelle pour votre métier.
- Mais aussi en convaincre les autres, tous les autres et cela est plus difficile.

Nous allons maintenant clôturer notre conférence en espérant avoir contribué au projet de la FNEJE pour cette Université d'automne : rendre plus visible encore le travail de prévention des éducateurs de jeunes enfants.

CD : Nous avons essayé d'apporter notre pierre à l'édifice en montrant que le quotidien n'est pas ce que l'on croit souvent, en son sein se niche du complexe et de l'extraordinaire.

CD JP : Nous vous remercions de votre attention.....

BIBLIOGRAPHIE

« **Les avatars de l'éducation** » Jacques ARDOINO PUF 2000

« **Prendre le futile au sérieux** » Claude JAVEAU Cerf 1998

« **Le passeur de temps** » Sylviane AGACINSKI Le Seuil 2000

« **Introduction à la phénoménologie** » Philippe HUNEMANN et Estelle KULICH
Armand COLIN 1998

« **L'ethnométhodologie** » Alain COULON, Que sais-je ? PUF 2002

« **La construction sociale de la réalité** » Peter BERGER et Thomas LUCKMANN
Armand COLIN 2003

« **La mise en scène de la vie quotidienne** » Erving GOFFMANN éd. De Minuit 2003

« **Réhabiliter la subjectivité dans la formation professionnelle des éducateurs** »
Jacques PAPAY, thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Paris 8, 2004, direction
Alain COULON et Jacques ARDOINO

« **L'éducateur de jeunes enfants est une personne** » Corinne DURAND, mémoire de
fin d'études, IRTS paca et corse, session 2004