

Enjeux et limites de la professionnalisation d'un groupe " minoritaire " : les éducatrices de jeunes enfants (EJE)

Mej Hilbold

▶ **To cite this version:**

Mej Hilbold. Enjeux et limites de la professionnalisation d'un groupe " minoritaire " : les éducatrices de jeunes enfants (EJE). Education et socialisation - Les cahiers du CERFEE, 2016, 42, 10.4000/edso.1874 . hal-02997797

HAL Id: hal-02997797

https://univ-paris8.hal.science/hal-02997797

Submitted on 10 Nov 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Article publié dans *Education et socialisation – Les cahiers du CERFEE*, n°42, 2016. Varia.

Référence électronique

Mej Hilbold, « Enjeux et limites de la professionnalisation d'un groupe « minoritaire » : les éducatrices de jeunes enfants (EJE) », *Éducation et socialisation* [En ligne], 42 | 2016, mis en ligne le 23 octobre 2016, consulté le 16 décembre 2016. URL : http://edso.revues.org/1874 ; DOI : 10.4000/edso.1874

Résumé :

Dans un contexte de travail massivement féminisé, minorisé, invisibilisé, les professions de la petite enfance ont à lutter contre des représentations de métiers féminins exercés « naturellement » par des femmes, fréquemment pensées comme figures maternantes, tirant essentiellement leurs compétences d'expériences relevant de la sphère privée. Leur arme historique contre ces représentations est leur «professionnalisation» - une professionnalisation pensée ici comme processus de subjectivation - , qui passe aujourd'hui, pour certaines catégories comme les éducatrices de jeunes enfants, par une formation au management d'équipe. La valorisation des professions doit-elle fatalement passer par une normalisation ? Comment cette profession se trouve-t-elle altérée sa professionnalisation ?
Cet article s'appuie sur des données empiriques récoltées auprès de personnels de crèches collectives et d'étudiants et formateurs en centres de formation pour éducateurs de jeunes enfants (observations ethnographiques et entretiens non-directifs) et se caractérise au plan théorique par l'examen critique de la sociologie des professions éducatives au prisme des études de genre.

Mots-clés: Professionnalisation – Identité professionnelle – Educatrices de jeunes enfant – Travail des femmes – Groupe minoritaire

Title: Issues and limits of the professionalization of a "minority" group: the early childhood educators

Abstract

In a working environment which is almost entirely composed by women, minoritized, without visibility, early childhood professions have to struggle against representations of a women's work, «naturally» exercised by women, as if their skills arose from the private sphere (function of mothering).
Their historical weapon against these representations is their "professionalization" –a professionalization thought here as a process of subjectivation-, which, today, for some categories, such as early childhood educators, requires a team management training. Should the normalization be an obligatory step for raising the profile of the professions? How can this profession become altered by the temptation of majority?
This article is based on empirical data collected from collective nursery employees, students and teachers in training center for early childhood educators (ethnographic observations and non-directive interviews) and is characterised, at the theoretical level, by the critical review of the sociology of educational professions, in the light of gender studies.

Keywords : Professionalization – Professional identity – Early childhood educators – Women's work – Minority group

Je me propose de rendre compte ici de ma recherche sur l'expérience au travail d'un groupe professionnel, celui des éducatrices de jeunes enfants (EJE) en crèche, en l'articulant à la question du « minoritaire ». Cette question s'est imposée à moi, au bout de deux années de récolte de données pour cette recherche, alors que je tentais en vain de qualifier théoriquement la position complexe, presque paradoxale, des EJE dans le secteur de la petite enfance, minorité au sein de ce secteur mais en position dominante face aux autres professions, peu formées, quant à leurs savoirs. C'est de cette tension entre les différents plans ou aspects du métier et des effets de cette tension sur l'expérience des individus concernés que je souhaite parler afin de mieux faire apparaître les enjeux de leur professionnalisation.

Après avoir explicité comment je pense cette profession en termes de minoritaire et majoritaire, comment ces termes sont ici compris, et avoir présenté le cadre de la recherche qui a permis de réunir les matériaux à l'origine de mes résultats, je développerai la thèse selon laquelle les éducatrices sont « tentées » de recourir à des moyens ou outils « majoritaires » afin de faire entendre leur voix. Cette thèse trouve son socle théorique dans le croisement entre études de genre, études féministes, et une sociologie des professions fortement interrogée par l'approche clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation dont je me réclame. La subjectivité des professionnelles enquêtées est en effet toujours à prendre en compte et à interroger, sur le terrain et dans mes tentatives de théorisation, une subjectivité dont je suppose, à l'instar de Foucault (1976), qu'elle est forgée dans et par un certain rapport aux normes.

Ce que j'appelle « la tentation du majoritaire » des EJE, expression renvoyant aux moyens mis en œuvre par celles-ci pour rendre visible leur position dans leur champ d'action quotidienne et au-delà, sera envisagé sur deux plans : celui de la professionnalisation des EJE et celui de leur mission de « soutien à la parentalité ». Ces « tentations » n'effacent pas le fait que les EJE présentent des traits et des pratiques relevant d'une expérience de la minorisation, que j'illustrerai par des exemples tirés de mon corpus de recherche.

En quoi les éducatrices de jeunes enfants sont-elles « minoritaires » ?

Sur le premier plan, cette étude concerne une profession féminine (environ 98% de femmes), dans un secteur peu reconnu, celui de l'accueil de la petite enfance. Les professionnelles de ce secteur ont à lutter contre des représentations de métiers féminins exercés « naturellement » par des femmes. L'invisibilité, la minorisation des activités de maternage, qu'elles soient domestiques ou professionnelles, ont été démontrées par de nombreux sociologues et féministes ; en découle une dévalorisation touchant les professions ayant pour objet le jeune enfant (Odena, 2009 ; Verba, 2014, p. 17), malgré ce que certains nomment la « passion de l'enfant » (Gavarini, 2004).

Sur un second plan, les EJE sont minoritaires numériquement au sein des crèches, dont les équipes sont composées majoritairement d'auxiliaires de puériculture[1] et d'« agents » auprès des enfants[2]. Mais sur un troisième plan, si l'on considère la formation des EJE[3], les savoirs qu'elles mobilisent au cours de cette formation puis dans l'exercice de leur travail, on s'aperçoit qu'elles s'adossent sur un savoir psychopédagogique ayant pour objet la psychologie du jeune enfant, son développement psycho-affectif, son éveil, ses besoins, qui leur offre une légitimité intellectuelle à laquelle ne peuvent pas prétendre leurs collègues, beaucoup moins formées. Leur réputation d'« intello » de la crèche (Odena, 2009, p. 6, 42, 59) témoigne du rapport ambigu qu'elles entretiennent avec les autres corps de métier présents dans les structures d'accueil.

En effet, l'ambiguïté réside dans le statut du savoir mis en avant par les EJE : ce savoir psychopédagogique est mis en minorité par un autre savoir, le savoir médical détenu par les infirmières puéricultrices, auxquelles se réfèrent plus volontiers les auxiliaires de puériculture, dont la formation est centrée sur les aspects hygiéniques et sanitaires du soin à l'enfant (Odena, 2009, p. 19). Il est également concurrencé par un savoir non académique, non formel, savoir composite mêlant l'expérience personnelle de la maternité ou de la parentalité, ou de toute relation à un enfant dans la sphère privée et des discours circulant dans les familles, les médias, et ailleurs...

Ces savoirs peuvent être considérés comme des ensembles normatifs implicites, portant sur les comportements éducatifs et parentaux (Neyrand, 1999). Or, les crèches sont également des lieux normés explicitement du fait de leur encadrement par des dispositifs légaux : normes de qualité, normes d'encadrement, normes sanitaires... Les normes et valeurs éducatives portées par les EJE se juxtaposent à ces normes et règlements institutionnels, contraignants en ceci qu'ils déterminent l'agrément d'ouverture d'une crèche. Plusieurs niveaux normatifs coexistent donc dans ces structures, plusieurs types de contraintes et par conséquent de modes d'ajustement à ces normes et à ces lois - qu'il faut bien distinguer, si l'on suit Foucault (1975).

Or, j'entends bien le terme de « minoritaire » non dans son sens statistique, numérique, mais avant tout comme une position face à l'ordre normatif prévalent dans un contexte donné. Chez les professionnelles de crèche, comme sans doute dans bon nombre de groupes en minorité numérique ou mis en minorité symbolique, le mouvement est incessant entre assujettissement aux normes et subversion de celles-ci. Il se complique sitôt que l'on envisage les différents niveaux normatifs existants.

1 Diplôme d'Etat d'auxiliaire de puériculture (DEAP) de niveau V délivré par la DHOS (Direction de l'hospitalisation et de l'organisation des soins), formation d'un an accessible sur concours aux candidats de plus de 17 ans, sans condition de diplôme.

2 Titulaires d'un CAP Petite enfance ou d'un BEP option carrières sanitaires et sociales.

3 Diplôme d'Etat d'éducateur de jeunes enfants (DEEJE) de niveau III délivré par la DRASS (Direction régionale des Affaires sanitaires et sociales), formation de trois ans accessible sur concours aux candidats titulaires du Baccalauréat.

Recueil des données de la recherche

Je m'appuie sur une recherche portant sur les éducatrices de jeunes enfants, leur rapport au pouvoir et leur « identité professionnelle »[4]. Pour conduire cette recherche, j'ai mené des entretiens non-directifs avec une trentaine de professionnelles[5] de crèche (dont trois hommes, ce qui dépasse la représentativité des hommes dans ce milieu professionnel) et avec quelques étudiantes et formateurs. Ces entretiens étaient menés en proposant aux sujets rencontrés une consigne générale sur leur vécu au travail et en les laissant suivre leur propre fil associatif, tout en soutenant leurs propos par une attitude d'écoute active et accueillante, sans rompre leurs associations par des relances trop directives : en cela, ils se rapprochaient de l'entretien clinique de recherche décrit par Yelnik (2005) ; mais leur analyse n'étant pas essentiellement référée à la psychanalyse et la visée de ma recherche n'étant pas spécifiquement centrée sur les phénomènes psychiques à l'œuvre chez les interviewées, je me suis surtout inspirée de la méthode d'analyse de contenu (manifeste et latent) que développe Bardin (1977/2013) et des repères donnés par Michelat sur « l'utilisation de l'entretien non directif comme méthode d'analyse des phénomènes sociaux », pour accéder aux modèles culturels portés par l'individu (Michelat, 1975, p. 232), c'est-à-dire pour moi aux processus de subjectivation des sujets pris dans une culture.

Je me suis également appuyée sur une expérience de près de trois ans en tant que formatrice vacataire de futures éducatrices, reprise en partie comme matériau de recherche grâce à l'analyse des notes prises en cours et dans l'après-coup. Mais j'ai surtout observé, pendant quatre à six mois, trois structures d'accueil de la petite enfance, selon une méthode ethnographique (dans le sens d'une immersion de longue durée sur un terrain d'observation) et clinique : une observation non-participante de séquences hebdomadaires d'une à trois heures, avec prise de notes dans l'après-coup et élaboration en plusieurs étapes du matériau recueilli. Sans avoir suivi rigoureusement la méthodologie d'observation décrite par Chaussecourte adaptant la méthode d'Esther Bick (Chaussecourte, 2006), j'ai cependant été attentive à ma posture d'observatrice et à mes mouvements intérieurs face aux situations observées, en partie grâce aux repères que ses travaux m'ont apportés.

Le but de cette méthode était de saisir quelque chose de l'expérience du travail tel qu'il se donne à vivre pour ces professionnelles, c'est-à-dire, pour reprendre l'expression de Dejours (2009),

4 Thèse en sciences de l'éducation à l'université Paris 8 Saint-Denis, en cours depuis septembre 2012, sous la direction de Laurence Gavarini, et dont le titre provisoire est : « Identité professionnelle, pouvoir et collectif : la souffrance d'une catégorie de travailleurs sociaux en mutation, les éducateurs de jeunes enfants (EJE) ».

5 Les femmes étant massivement majoritaires dans ce secteur, j'opterai ici pour une féminisation des noms et adjectifs, d'usage dans certains cercles féministes mais non conformes aux règles grammaticales, le masculin « l'emportant »…

appréhender le « travail vivant », sans que les questions de la chercheuse ne viennent assigner à des réponses induites ; j'ai cherché à laisser émerger les questions que se posent les sujets rencontrés plutôt que de leur imposer les miennes.
Cependant, cet article ne retient de tous ces matériaux qu'une petite partie utilisée avant tout à titre illustratif de la théorisation que je cherche à rendre lisible. Cette petite partie est composée d'extraits d'entretiens avec des éducatrices que je n'avais pas observées au travail et de « vignettes » (situations observées) issues du journal d'observation de ma première année de recherche.

Travail des femmes et professionnalisation

Pour rendre compte de l'expérience au travail des éducatrices de jeunes enfants, il faut en premier lieu souligner le contexte de quasi-totale féminisation des professions d'accueil du jeune enfant et en tirer les conséquences concernant les enjeux de la professionnalisation.
Si l'on s'attache à l'histoire des femmes et du travail ainsi qu'au rapport de force actuel entre hommes et femmes au travail, on peut avancer l'idée que le « professionnel » est masculin ; et si l'étalon de professionnalité est masculin, les femmes recherchant la reconnaissance de leur professionnalité doivent avant tout gommer, faire oublier leur féminité, ainsi que l'analyse Murcier dans sa recherche sur les hommes professionnels en crèche (Murcier, 2003).

Dans un secteur aussi féminisé que celui de l'accueil de la petite enfance, il me semble donc primordial d'articuler une étude du travail avec les études de genre, ce qui peut être fait de diverses manières : dans un article récent, Galerand et Kergoat revendiquaient le fait de se référer principalement à deux branches de la sociologie du genre pour aborder le travail, la première qui « dans une perspective féministe matérialiste, continua à privilégier les rapports sociaux (tout en utilisant le terme « genre » à l'occasion) et à donner au travail une place centrale »; la seconde « estim[ant] que le terme « sociologie du genre » permettait de sortir de l'enfermement dans « les études femmes » pour penser, enfin, la différence des sexes » ; et de laisser de côté le troisième courant, qu'elles appellent « *gender studies* » mais que l'on trouve aussi sous l'appellation « théorie *queer* », dont elles admettent qu'il « renouvelle la critique de l'idéologie naturaliste », mais qu'elles accusent d'occulter « la question du travail et de l'exploitation » (Galerand & Kergoat, 2014, p. 1). La référence à Judith Butler pour ce courant est explicite.
Sans remettre en cause les fondements de leur argument, il me semble qu'au contraire, l'apport critique des théories *queer* peut être extrêmement fructueux, appliqué à la question du travail, bien que leur domaine d'application privilégié soit le genre et la sexualité, dans une perspective de

remise en cause de l'identité sexuée et sexuelle « hétéronormée » (Wittig, 1999).
En effet, leur détour par Michel Foucault, la question des normes et de la subjectivation, la remise en cause radicale des opérations de catégorisation à effet identitaire, permettent de penser les processus de hiérarchisation des savoirs au sein d'une profession, les mouvements de crispations identitaires et les relations de pouvoir jusqu'alors uniquement envisagées du point de vue de la hiérarchie organisationnelle. C'est donc en mettant l'accent sur l'entreprise de normalisation (toujours au sens de Foucault) que constitue la professionnalisation que j'envisage de traiter ce point.

La professionnalisation, mise en normes de pratiques professionnelles

Les sociologues français ayant travaillé sur la professionnalisation, dans la lignée des sociologues américains fonctionnalistes (Parsons, 1968) et surtout interactionnistes (Hughes, 1958/1996), la définissent en fonction de ses objets : professionnalisation de l'activité, du groupe exerçant l'activité, des savoirs liés à cette activité, de l'individu exerçant l'activité, de la formation à l'activité (Bourdoncle, 2000). Wittorski le formule différemment en distinguant les « espaces » qui voient apparaître la notion de « professionnalisation » et le sens que celle-ci prend selon ces espaces : espace social, du travail et de la formation. L'espace social est celui du premier sens de la professionnalisation : la constitution d'une profession, au sens américain du terme, c'est-à-dire « le processus par lequel une activité devient une profession libérale mue par un idéal de service » (Wittorski, 2008, p. 12). L'usage du terme de « professionnalisation » dans l'espace du travail correspond à une institutionnalisation de l'activité dans le cadre d'une attente de flexibilité accrue de la part des professionnels, il accompagne le passage à une logique des « compétences » dans le travail, individualisant les professionnels par un appel à mobiliser davantage « leurs ressources subjectives » (p. 13).
La professionnalisation est donc liée à une conception du travail ancrée dans les logiques actuelles d'efficacité et de flexibilité, supposant une individualisation des compétences et des parcours. Notons que cette conception est contredite entre autres par les travaux de la psychodynamique du travail, qui insistent sur l'écart irrémédiable entre travail prescrit (rationalisé par des normes et compétences) et travail réel (Dejours, 1998, 2009) et sur la dimension collective du travail (Lhuilier & Litim, 2010).

Pour ma part, j'entends la professionnalisation comme un processus de subjectivation pour les

professionnels et futurs professionnels, pris dans l'objectif collectif de reconnaissance de la profession, une définition qui se rapproche de celle de Jobert (2002, 2014) ou de Dejours (1998, 2009) sur le travail, tout en donnant au « processus de subjectivation » un sens plus foucaldien : la fabrique de la subjectivité par des discours charriant l'identité et la norme.
La professionnalisation peut en effet être comprise comme une mise en normes discursive des pratiques professionnelles (en conformité, en cohérence...) pour faire valoir le diplôme et la profession sur la scène sociale. C'est un ordonnancement particulier des pratiques qui est en jeu. Mais aussi, une définition des questions jugées importantes pour la profession. C'est de ce fait qu'elle produit des subjectivités, puisqu'elle circonscrit les possibilités de sens donnés à l'expérience en établissant catégories de pensée, catégories identitaires, et qu'elle codifie, voire met en protocole, les relations entre les catégories de personnes : différents corps de métier, les parents, les enfants. Par exemple, chez les éducatrices de jeunes enfants en formation, l'accent est mis sur la mise à distance des affects dans le travail (Odena, 2009, p. 6, 42, 51) : il est particulièrement mal vu de déclarer vouloir faire ce métier parce que l'on « aime les enfants ». La mise en garde est constante de ne pas confondre son rôle avec celui de la mère, de trouver la bonne distance, de ne pas se laisser trop affecter par les relations avec les enfants... Si les discours des formateurs, des étudiantes et des professionnelles sont unanimes sur ce point, l'observation des pratiques, en revanche, semble laisser plus de place à l'ambivalence (Ulmann, 2012) : le renversement de l'observation, c'est-à-dire l'observation de l'observatrice par les professionnelles observées, est souvent un signe d'embarras, et, dans mon expérience d'observation, ce renversement avait souvent lieu après des moments, dont j'avais été témoin, de tendresse ou de conflits avec les enfants, parfois assorti de remarques adressées à moi justifiant ou minimisant la scène observée. La professionnalisation fait circuler des mots d'ordre et définit les contours d'une expérience qui ne peut être pensée que dans le cadre qu'elle instaure, ce qui produit des scories impensées aux destins divers (tabou, secret honteux ou déplacements inconscients…).

La professionnalisation comme réaffirmation de la ligne de partage entre privé et public

Le discours de la professionnalisation rejoint aussi l'analyse menée par Daune-Richard (2003) sur la qualification dans le travail : la technicité et la compétence sont associées au masculin, tandis que l'aspect relationnel renvoie à des qualités « naturellement » féminines. La professionnalisation des personnels de crèche, dont les éducatrices sont parmi les plus qualifiées, passe donc par une revendication de technicité *dans* la relation.
Ainsi, l'injonction de mise à distance des affects pour être « professionnel » ne correspond-elle pas à l'image féminine de la place accordée aux affects, en opposition à l'homme qui serait plus porté vers

la raison ?
On pourrait m'objecter que les travaux de la psychodynamique du travail ou ceux qui portent sur les métiers de l'humain dans une perspective clinique (Cifali, 1994) ne renvoient pas au même modèle de la professionnalité. Mais malgré l'avancée certaine dans la pensée que représentent ces travaux, ils ne prennent généralement pas la mesure du fait que ces métiers de l'humain ou de la relation sont exercés très majoritairement par des femmes, ni ils n'empêchent que des recherches récentes articulant sociologie du travail et sociologie du genre continuent de démontrer le clivage et la hiérarchie qui subsistent entre la dimension « relationnelle » et les compétences, pour de nombreux acteurs du marché du travail (Benelli, Le Feuvre & Rey, 2012).

Dans une optique féministe donc, la professionnalisation pose question. Elle constitue en effet également l'arme historique des femmes travaillant dans le secteur de la petite enfance : qu'opposer à la « qualité naturellement féminine » du soin au très jeune enfant sinon une formation technique ? Car comment obtenir la reconnaissance et la gratification économique si l'activité exercée est assimilée à une activité domestique ?
C'est pourquoi les professions de la petite enfance se sentent l'obligation de se distinguer de la relation maternelle - quitte à forcer le trait, et de s'en distinguer d'autant plus qu'elles se réclament d'une expertise, telle la profession d'EJE.

Dans cette optique, les travaux de Bolwby (en particulier sa théorie de l'attachement) et de Spitz (sur l'hospitalisme) ont énormément pesé sur le milieu de l'accueil de la petite enfance, le plaçant dans une position impossible en insistant sur le rôle de la mère pour le bien-être psychique de son enfant et les possibles effets dévastateurs de la séparation de la mère et de son enfant. La professionnalisation est alors invoquée par les « spécialistes de l'hygiène mentale de l'enfance » comme solution « miraculeuse » contre les carences produites par l'institution (Mozère, 1992, p. 55).
Suivant une argumentation très similaire, à une époque plus récente, la professionnalisation peut être brandie cette fois comme rempart contre la « maltraitance » : le thème de la « maltraitance » (Gavarini & Petitot, 1998, Gavarini, 2004), émergeant dans les années 1980, a ainsi lui aussi joué en faveur d'une requalification du soin à l'enfant, passant à la fois par la professionnalisation des travailleurs de la petite enfance et par le retour en force de l'éducation des parents, sous le syntagme de « soutien à la parentalité ». Dans un climat de soupçon qui touche cette fois plus les individus que les institutions, la formation voire la professionnalisation des professionnelles - comme celle des parents - se présentent comme la réponse privilégiée à apporter aux dysfonctionnements constatés ou fantasmés.

La professionnalisation des personnels de crèche est donc prise à la fois dans les enjeux du travail des femmes, de la répartition sexuelle des activités (à qui incombe la responsabilité du soin du jeune enfant?), des représentations liées au genre (notamment la ligne de partage entre ce qui relève du privé et ce qui relève du public), et dans l'évolution du regard porté sur l'enfant, dans sa relation à la famille (qui peut être perçue comme défaillante ou maltraitante) et à l'État (qui peut intervenir en suppléance des familles).

Professionnalisation et management

On peut identifier un tournant dans la professionnalisation des EJE : le « nouveau » diplôme d'Etat d'EJE de 2005. Celui-ci porte la durée de la formation à trois ans (contre 27 mois pour le diplôme de 1993) et ouvre la possibilité aux EJE de prendre la direction de structures d'accueil. Il intègre également les EJE dans le travail social, les dégageant un peu plus du seul secteur de la petite enfance, toujours dominé par le sanitaire et le soin.
La formation en est fortement altérée, intégrant désormais des modules communs à d'autres professions du « social », tels la conduite de projet, le management d'équipe, la conduite de réunions, le partenariat. Cette introduction dans le cursus d'éléments étrangers au « cœur de métier » a des effets clivants, d'après ce que j'ai pu observer.
Car les EJE dont la culture professionnelle est très ancrée dans la connaissance des pédagogies « nouvelles », « actives », « alternatives », se trouvent tentées de faire appel au champ de savoirs managérial pour faire face aux nouvelles responsabilités qui leur incombent, sans s'interroger sur les éventuelles contradictions entre ces techniques de management et la vision du monde charriée par les pédagogies nouvelles.

Un exemple de pénétration de l'idéologie managériale dans le discours d'une EJE m'a été donné lors d'un entretien avec l'une d'entre elles : faisant glisser le sens de « pédagogie » vers une pratique de la manipulation de ses collègues auxiliaires, elle appliquait en fait des techniques de communication tendant à la négation du conflit et obtenait de ses collègues des comportements conformes à ses attentes. Le fil associatif de son propos témoignait, sans doute à son insu, d'une confusion entre ses collègues et les enfants.
De plus elle semblait ignorer que ces techniques entraient en contradiction avec ce qu'elle prônait pour les enfants : une pédagogie respectueuse du rythme individuel de l'enfant, une conception non-normative de l'enfant, une centration sur les intérêts propres de l'enfant... Toute la tradition

émancipatrice (voire libertaire), donc politique, des pédagogies nouvelles se trouve oblitérée dans leur transfert vers le management.

Cet aspect est également très marqué dans l'usage que font les étudiantes EJE de la notion de « résistance au changement ». J'ai pu au cours de mes années de vacation auprès de plusieurs promotions d'étudiantes les entendre user et abuser de l'expression, dès lors qu'elles doivent rendre compte de leur expérience en stage et en l'appliquant systématiquement aux auxiliaires de puériculture. Que les étudiantes EJE s'en soient saisies avec tant d'empressement n'est cependant pas uniquement la marque de la pénétration du vocabulaire managérial dans toutes les sphères du travail, mais également une revanche impensée contre la minorisation de leurs conceptions éducatives, contre les défenses auxquelles elles doivent effectivement se heurter dans leurs tentatives de traiter le jeune enfant « différemment », de proposer de nouvelles pratiques ou une réflexion sur les pratiques de l'équipe. Que leurs échecs soient dus à des collègues, leur hiérarchie ou des impossibilités matérielles, ils suscitent une grande frustration dont elles se défendent en usant d'outils « majoritaires ».
Ainsi, la même EJE qui proposait de mettre en œuvre une « pédagogie » pour ses collègues auxiliaires avait été confrontée lors d'une première expérience professionnelle à des pratiques maltraitantes face auxquelles elle s'était sentie totalement impuissante, comme isolée derrière une « *barrière* » : *« dès que je proposais quelque chose, dès que j'installais quelque chose, j'allais manger, je revenais, tout était enlevé »*. La « *barrière* » était présentée comme un obstacle infranchissable se traduisant par le refus de ses collègues de lui faire une place, de la laisser interagir avec le monde, de reconnaître même son existence. Cette première expérience lui permettait au moment de l'entretien de revendiquer une expertise sur la « souffrance au travail », qu'elle dispensait autour d'elle dans son équipe en se faisant à la fois « *confidente* » et porte-parole de l'équipe auprès de la direction.

La professionnalisation, productrice d'« identité professionnelle »

L'une des missions avouées de la professionnalisation prescrite (présente dans les professions de foi des centres de formation) est de produire, chez les futurs professionnels, une « identité professionnelle », entendue à la fois comme le sentiment d'appartenance à une catégorie et l'intériorisation des normes et valeurs communes à la profession.
Résultat de la professionnalisation, celle-ci étant une forme de socialisation secondaire, l'« identité professionnelle » concerne les groupes professionnels, et n'atteint les individus qu'à travers ceux-là. Pour ne citer que quelques auteurs parmi ceux qui ont travaillé ces questions, je renverrais vers

Dubar (2010) pour la socialisation et ses processus de construction d'identité ; vers Wittorski (2008) pour la professionnalisation et les identités collectives ; ainsi que vers Sainsaulieu (2014) pour les identités au travail.
Ces théories ont en commun de mettre l'accent sur la dimension de construction de la catégorie identitaire (donc n'ayant rien de naturel ou d'essentiel) et sur son utilité pour les acteurs : ceux-ci se construisent une identité collective afin de la faire valoir dans l'espace social. L'identité professionnelle présente donc deux faces, deux constructions simultanées : la constitution d'un groupe et celle d'une catégorie cognitive.

Or, jouer avec le registre identitaire, même s'il se justifie par le besoin de reconnaissance sur la scène sociale de groupes qui cherchent à se montrer unitaires ou du moins à faire connaître son groupe en tant que groupe (un « nous » dicible et audible), produit aussi des rigidités, des frontières, ainsi qu'une homogénéisation factice. On peut en effet pointer le piège dans lequel risque de tomber toute politique identitaire, ses effets pervers, indésirables, en s'appuyant sur les travaux de Butler (2006) : le groupe identitaire, même devenu catégorie cognitive et discursive, ne peut jamais contenir intégralement la diversité subjective, mais il produit des effets de subjectivation et s'inscrit dans des relations de pouvoir.
Les EJE cherchent ainsi à se distinguer de leurs collègues auxiliaires, à mettre en avant leurs différences au plan des pratiques et des valeurs, mais cette différenciation a aussi pour conséquence une minoration de l'expérience des auxiliaires et une déconsidération des savoirs issus de l'expérience face aux savoirs théoriques.
L'interprétation par les EJE de ce que serait leur « identité professionnelle » est audible dans certains des entretiens que j'ai pu mener avec elles : « *nous, c'est la réflexion* » ; « *nous on est plus dans l'observation* » ; ou encore « *en tant qu'EJE je suis un peu la confidente* (des auxiliaires) »... Ces propos les mettent en scène dans une position de surplomb vis-à-vis des auxiliaires, oreille bienveillante, maternelle, infantilisante ou regard analytique hors de l'action, jugeant des bonnes et mauvaises pratiques.

De plus, les registres identitaires ont tendance à se croiser, se recouvrir, ou à se contaminer les uns les autres. Dans une structure que j'ai observée, deux éducatrices étaient en conflit. Les raisons du conflit étaient mystérieuses pour l'une comme pour l'autre, d'après leurs dires. Au fil des mois de mon observation, s'adressant à moi lors de conversations informelles, elles s'essayèrent à diverses interprétations des causes de leur mésentente : les interprétations ont pu successivement porter sur le registre professionnel (différentes conceptions du métier) jusqu'au registre relationnel ou psychologique (« *elle a fait alliance avec la directrice contre moi* » ; « *elle s'est peut-être sentie*

menacée par les changements que j'ai voulu mettre en place »). Mais brusquement, l'une d'entre elles est passée au registre racial : « *elle est jalouse de moi car je suis blanche et elle est noire* ». Dans ce dernier cas, il s'agit pour moi d'un parfait exemple de contamination de différents plans identitaires : l'« identité professionnelle », mise en échec car elles étaient censées la partager, ne pouvait contenir les affects très négatifs ressentis, mais a sans doute facilité le passage au plan raciste[6].

Le caractère instable de l'identité ainsi que la performativité de la catégorie discursive identitaire, mis en évidence par les études *queer*, sont des repères utiles à opposer à la vision sociologique classique de l'« identité professionnelle » et de la professionnalisation, qui, même s'il est admis qu'elles sont des constructions sociales, ont une réelle existence pour les sociologues, tandis que pour Judith Butler ou Eve Kosofsky Sedwig, l'identité n'a de réalité que discursive : elle n'est jamais identique à elle-même cependant que la catégorie à laquelle elle renvoie, produit, elle, des effets de pouvoir et de subjectivation. Ainsi, l'échec de la fonction homogénéisante de l'« identité professionnelle » mis en scène par les deux EJE dans mon exemple, peut faire penser à l'anecdote racontée par Kosofsky Sedwig, concernant un groupe de doctorantes féministes, groupe « largement homogène à première vue », à qui elle enseignait la littérature gaie et lesbienne, qui vécut l'irritation de la différence : chaque différence perçue parmi leurs « autodéfinitions sexuelles, pour la plupart implicites et pas tout à fait cristallisées », était susceptible d'inspirer à chaque femme un doute « radical et cruel » quant à « l'autorité de son autodéfinition en tant que femme, en tant que féministe et en tant que sujet situé d'une sexualité particulière » (Kosofsky Sedwig, 2008., p. 78). Kosofsky Sedwig y voit la constitution même de l'identité, et non un épiphénomène. Il me semble que le conflit entre les deux EJE contribue à démontrer l'acuité de cette vision. En effet, chaque différence perçue par l'une des EJE peut faire douter « radicalement et cruellement » l'autre parce que ce qui est attendu est, sinon l'homogénéité et l'identique, du moins la convergence, l'harmonie ou la possibilité de faire émerger du commun.

C'est donc sur un autre plan que le plan identitaire que je placerais la « pratique minoritaire ». Celle-ci, dans le sens où elle fait obstacle aux normes instituées, ouvre la possibilité d'une subjectivation « minoritaire » un peu à la manière dont peut opérer la cure psychanalytique : « Le tranchant subversif de l'acte analytique relève de cette mise en désordre inhérente au désir et à la pulsion, afin, peut-être, d'opérer des déplacements de lignes de partage normatifs. » (Laufer, 2014).

Ce sont ces pratiques minoritaires et leurs effets que je souhaite montrer à présent en entrant dans le quotidien de l'activité des professionnelles de crèche, en particulier celle des EJE. Par leur référence

6 Je ne veux pas dire par là que le recours à l'argument raciste découle de la logique de l'identité professionnelle, ce serait nier l'existence autonome du racisme dans nos sociétés post-coloniales, mais que sa formulation dans la situation présentée ici a peut-être été facilitée par l'échec de cet autre mode identitaire qu'est l'identité professionnelle.

aux pédagogies actives, elles mettent fréquemment en place des dispositifs d'ouverture – ouverture des sections, jeu libre, ouverture aux parents, à des intervenants extérieurs – qui remettent en cause, parfois radicalement, une conception normative de l'enfant et de ses « compétences », « stades de développement » ou besoins. Mais elles sont également prises dans des mouvements de fermeture, de retour aux normes, soit sous la pression de leurs collègues, soit sous celle de représentations en vogue, telle celles qui fondent le « soutien à la parentalité ».

Ouvertures et fermetures de la crèche : le « soutien à la parentalité » comme ouverture conditionnelle

Un exemple parmi d'autres du mouvement d'ouverture / fermeture dans la crèche est en effet la place accordée aux parents et le glissement vers le « soutien à la parentalité ».
Dans la tradition hygiéniste des crèches, les parents étaient exclus de ces lieux (Mozère, 1992). Progressivement, une place leur a été faite tandis que la logique hygiéniste reculait, la première grande avancée dans ce sens se situant au moment de Mai 1968 et de la création des premières crèches « sauvages ». Celles-ci se constituèrent autour de parents, sur un modèle auto-gestionnaire, en réaction aux crèches traditionnelles et s'institutionnalisèrent en crèches parentales en 1981 avec très souvent une EJE en charge du projet pédagogique. Sous la pression de ces remises en cause massives et des discours psychologiques et psychanalytiques sur la nécessité d'accompagner la séparation mère-enfant, les crèches collectives ont dû s'ouvrir à la présence des parents. La pratique désormais commune de la « semaine d'adaptation » en est l'héritière : durant une semaine, plus ou moins, l'équipe de la crèche accueille l'enfant nouveau-venu avec ses parents, qui ne le quitteront que progressivement afin d'atténuer le choc de la séparation et de faire le lien entre ses deux lieux de vie.
Cependant, l'ouverture aux parents reste problématique et suscite toujours des mouvements contradictoires : d'un côté, la semaine d'adaptation s'est généralisée, mais d'un autre, la défiance à l'égard des parents reste de mise chez de nombreuses professionnelles. Et la présence des parents dans des situations de séparation difficile peut être mal tolérée par l'équipe (Mellier, 2012).
Les quelques crèches, souvent parentales (donc investies historiquement par des EJE), qui réussissent à dépasser l'antagonisme entre parents et professionnelles représentent la minorité, une minorité qui vient interroger les pratiques majoritaires et les mécanismes provoquant ce difficile ajustement entre parents et professionnelles.
Car le groupe des parents a été constitué par celui des professionnelles en objet persécutant (la crainte de l'envahissement de l'espace de travail par les parents, le regard des parents perçu comme surmoïque et tyrannique), en objet-repoussoir identitaire (« *nous ne sommes pas les parents* »), et en

objet de travail : la fabrique de meilleurs parents, par le biais du « soutien à la parentalité ».

Les dispositifs de « soutien à la parentalité », dont l'ancêtre est l'« éducation familiale » (Durning, 1995 et Neyrand, 2011), se sont multipliés depuis quelques années et sont entrés dans les missions des professionnelles d'accueil de la petite enfance. Outre le contrôle social qui leur est attaché, on peut voir dans la pratique du soutien au quotidien dans une crèche, la mise en circulation de normes à l'adresse des parents, les plaçant en situation d'apprenants et produisant un type de relation que l'on peut qualifier de pédagogique entre parent et professionnelle.
A titre d'exemple, un dialogue entre un père et une EJE lors d'un « café des parents », tiré de mon journal d'observation, met en scène la recherche de conseils par le père auprès de l' « experte » EJE au sujet de l'endormissement de sa fille le soir, dans un contexte de différence d'opinion avec la mère. L'EJE, manifestement instrumentalisée par le père cherchant un allié savant, répond depuis cette position d'expertise sans sembler se douter des enjeux de pouvoir. Le conseil bienveillant donné par l'EJE s'inscrit en toute harmonie dans les relations instituées entre père, mère, enfant, et professionnelle, marquant les places de chacun à l'insu de tous, mais non sans efficacité.
Souvent, les parents se prêtent volontiers au jeu et il ne faut pas négliger leur marge de manœuvre (ou leurs stratégies de résistance) face aux conseils qu'ils sollicitent (ou non), mais la réprobation qu'ils encourent quotidiennement au contact des professionnelles, lorsqu'ils sont trop visiblement hors-normes, peut être pesante. De plus, le type de relations ainsi instituées est, lui, rarement remis en cause. Il est pris dans un vaste dispositif d'expertise sur la petite enfance, auquel participent pédiatres, pédopsychiatres, psychologues, psychanalystes, puéricultrices, psychomotriciens, et éducateurs, du service de maternité hospitalier à la PMI, en passant par les crèches et halte-garderies, sans oublier les nombreux lieux d'accueil parents-enfants, sur le modèle, parfois dévoyé, de la Maison Verte de Françoise Dolto.
Tous ces dispositifs de « soutien à la parentalité » peuvent être envisagés comme une « ouverture conditionnelle » du secteur de la petite enfance aux parents : une ouverture conditionnée à un certain type de relations, très normées, entre parents et professionnelles.

Pour conclure, malgré ce dernier exemple, les EJE sont peut-être parmi les dernières tenantes, collectivement, d'une vision non-normative de l'enfant et de l'éducation. En ceci elles forment un petit noyau de résistance dans un monde médicalisé, psychologisé, sociologisé. Mais les outils dont elles se dotent pour faire entendre leur voix sont bien ceux qui pourraient la faire disparaître : discours de la professionnalisation, de l'expertise et du soutien à la parentalité.
Sans retomber dans l'essentialisation de la femme-mère, il doit être possible de se dégager d'une professionnalité qui réaffirme l'étanchéité des mondes privé (domestique) et public (professionnel),

découpant arbitrairement des domaines d'expérience sans commune mesure. S'il était possible de questionner l'« amour des enfants » du point de vue de la relation filiale, peut-être les relations entretenues par les professionnelles avec les enfants accueillis pourraient-elles être pensées différemment, sans qu'elles aient à se distinguer avec tant de force de celles des parents avec leurs enfants.

BIBLIOGRAPHIE

BARDIN, L. (2013). *L'analyse de contenu*. Paris, France: Presses universitaires de France.

BENELLI, N., Le FEUVRE, N., & REY, S. (Éd.). (2012). *Nouvelles questions féministes (Paris. 1981), ISSN 0248-4951. Métiers de service*. Lausanne, Suisse: Antipodes.

BOURDONCLE, R. (2000). Autour des mots "Professionnalisation, formes et dispositifs". *Recherche & formation*, (35), 117-132.

BUTLER, J. (2006). *Trouble dans le genre: le féminisme et la subversion de l'identité*. (C. Kraus, Trad.). Paris, France: la Découverte.

BUTLER, J. (2009). *Ces corps qui comptent: de la matérialité et des limites discursives du sexe*. Paris, Éd. Amsterdam.

CHAUSSECOURTE, P. (2006). Une observation d'enseignante inspirée de la méthode d'Esther Bick. *Connexions, no 86*(2), 49-65.

CIFALI, M. (1994). *Le lien éducatif: contre-jour psychanalytique*. Paris, France: Presses universitaires de France.

DAUNE-RICHARD, A.-M. (2003). La qualification dans la sociologie française : en quête des femmes. *in* LAUFER, J., MARRY, C. & MARUANI, M. (2003). *Le travail du genre: les sciences sociales du travail à l'épreuve des différences de sexe*. Paris, France, La Découverte : MAGE.

DEJOURS, C. (1998). *Souffrance en France: la banalisation de l'injustice sociale*. Paris, France: Éd. du Seuil.

DEJOURS, C. (2009). *Travail vivant*. Paris, France: Payot.

DUBAR, C. (2010). *La socialisation: construction des identités sociales et professionnelles* (4e édition revue). Paris: A. Colin.

DURNING, P. (1995). *Éducation familiale: acteurs, processus et enjeux*. Paris, France, Presses universitaires de France.

FOUCAULT, M. (1975). *Surveiller et punir: naissance de la prison*. Paris, France: Gallimard.

FOUCAULT, M. (1976). *Histoire de la sexualité. 1, La volonté de savoir*. Paris, France: Gallimard, impr. 1976.

GALERAND, E. & KERGOAT, D. (2014). Les apports de la sociologie du genre à la critique du travail, *La nouvelle revue du travail*, (4).
GAVARINI, L. & PETITOT, F. (1998). *La fabrique de l'enfant maltraité: un nouveau regard sur l'enfant et la famille*. Ramonville-Saint-Agne, France, Érès.
GAVARINI, L. (2004). *La passion de l'enfant: filiation, procréation et éducation à l'aube du XXIe siècle*. Paris, France, Hachette littératures.
HUGHES, E. C. (1958/1996). *Le regard sociologique: essais choisis*. Paris, France, Éd. de l'École des hautes études en sciences sociales.
JOBERT, G. (2002). La professionnalisation, entre compétence et reconnaissance sociale. In ALTET, M., PAQUAY, L., PERRENOUD, P. *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ?* De Boeck Supérieur.
JOBERT, G. (2014). *Exister au travail: les hommes du nucléaire*. Toulouse, France: Erès.
KOSOFSKY SEDGWICK, E. (2008). *Epistémologie du placard*. Paris, Ed. Amsterdam.
LAPEYRE, N. & Le FEUVRE, N. (2005). Féminisation du corps médical et dynamiques professionnelles dans le champ de la santé. *Revue française des affaires sociales*, *1*(1), 59-81.
LAUFER, L. (2014). Une psychanalyse inventive ? *Psychanalyse*, 21-27.
LHUILIER, D., & LITIM, M. (2011). « Crise du collectif » et déficit d'histoire : apports de travaux sur le groupe et le collectif de travail. *Connexions*, *n° 94*(2), 149-173.
MELLIER, D. (2012). *L'inconscient à la crèche*. Toulouse, France: ERES.
MICHELAT, G. (1975). Sur l'utilisation de l'entretien non directif en sociologie. *Revue française de sociologie*, *16*(2), 229-247.
MOZERE, L. (1992). *Le printemps des crèches: histoire et analyse d'un mouvement* (Vol. 1–1). Paris, France, Ed. l'Harmattan.
MURCIER, N. (2003). *Étude des résistances à la présence masculine dans les institutions de la petite enfance : des hommes et des bébés, ou pourquoi le loup n'entre pas dans la bergerie* (Mémoire de DEA, Université Paris 8, sous la direction de Laurence Gavarini).
NEYRAND, G. (2010). *L'enfant, la mère et la question du père: un bilan critique de l'évolution des savoirs sur la petite enfance*. Paris, France: Presses universitaires de France.
NEYRAND, G. (2011). *Soutenir et contrôler les parents: le dispositif de parentalité*. Toulouse, France, Érès éd.
ODENA, S. (2009). Les professions et leur coordination dans les établissements d'accueil collectifs

du jeune enfant : une hétérogénéité source de tensions au sein des équipes, *Dossiers d'études*, CAF, n°121.

PARSONS, T. (1968). Professions, *Encyclopedia of the Social Sciences*, Vol XII, 536-547.

SAINSAULIEU, R. (2014). *L'identité au travail: les effets culturels de l'organisation* (4e édition augmentée d'une préface). Paris: Presses de la Fondation nationale des sciences politiques.

ULMANN, A.-L. (2012). Le travail émotionnel des professionnelles de la petite enfance, *Politiques sociales et familiales*, *109*(1), 47-57.

WITTIG, M. (1999). *La pensée straight*. Paris, France: Ed. Amsterdam, impr. 2013.

WITTORSKI, R. (2008). La professionnalisation, *Savoirs*, n° 17(2).

YELNIK, C. (2005). L'entretien clinique de recherche en sciences de l'éducation. *Recherche et formation*, *50*, 133–146.

ZOLESIO, E. (2009). Des femmes dans un métier d'hommes : l'apprentissage de la chirurgie, *Travail, genre et sociétés*, *N° 22*(2), 117-133.