

**UNIVERSITÉ PARIS 8 VINCENNES-SAINT-DENIS**  
**ÉCOLE DOCTORALE PRATIQUES ET THEORIES DU SENS (ED031)**  
**ÉQUIPE D'ACCUEIL CIRCEFT (EA 4384)**

---

**THESE DE DOCTORAT**  
**EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION**

**Mej HILBOLD**

LES ENJEUX IDENTITAIRES ET SUBJECTIFS D'UNE PROFESSION GENREE,  
LES EDUCATRICES DE JEUNES ENFANTS :

L'ACCUEIL DE LA PETITE ENFANCE ENTRE NATURALISATION ET  
PROFESSIONNALISATION

Thèse soutenue le 10 décembre 2016

Sous la direction de **Laurence GAVARINI**

**Jury :**

<b>Laurence GAVARINI</b>	Professeure en Sciences de l'éducation Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis (directrice de thèse)
<b>Pascale MOLINIER</b>	Professeure de Psychologie sociale Université Paris 13 (rapporteure)
<b>Gilles MONCEAU</b>	Professeur en Sciences de l'éducation Université de Cergy Pontoise
<b>Nicole MOSCONI</b>	Professeure émérite en Sciences de l'éducation Université Paris Ouest Nanterre (rapporteure)
<b>Gérard NEYRAND</b>	Professeur de Sociologie Université Toulouse 3



**Equipe d'accueil CIRCEFT (EA4006)**  
*Centre Interdisciplinaire de Recherches*  
*« Culture, Education, Formation, Travail »*

Axe de recherches :

Clinique de l'éducation et de la formation  
Approches psychanalytique, socio-clinique,  
Institutionnelle.

**Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis**  
**2, rue de la Liberté**  
**93526 Saint-Denis cedex**



## Résumé

Dans le secteur des crèches et de l'accueil de la petite enfance, la dimension identitaire au travail pèse sur les relations et sur le vécu des professionnelles. Cette thèse est centrée sur le groupe professionnel des éducatrices de jeunes enfants (EJE) dont les mutations récentes sont analyseurs de changements profonds du secteur qui abandonne progressivement la logique historique sanitaire pour une approche psychopédagogique. Ce travail propose une lecture critique des théories sociologiques de l'« identité professionnelle » et de la professionnalisation au prisme des études de genre et de la psychanalyse, et il rend compte des résultats d'une recherche empirique menée selon une approche clinique d'orientation psychanalytique. L'identité est ici conçue comme un discours performatif, selon les repères donnés par les théories *queer*. L'investigation empirique repose sur des entretiens avec des professionnelles et sur des observations de longue durée de crèches municipales et parentale. Le recrutement toujours massivement « féminin » des éducatrices, ainsi que les formes de souffrance au travail que cette thèse expose de manière inédite, témoignent des limites de la logique de l'« identité professionnelle », celle-ci produisant des divisions et des systèmes d'opposition catégorielle - le « professionnel », opposé au « maternel », au « féminin », à la « parentalité » et à l'« enfance » -, qui acculent les éducatrices dans des impasses et provoquent des rigidités relationnelles. L'imprégnation des éducatrices par les savoirs psychopédagogiques renforce le couple d'opposition mère-professionnelle du fait de l'importance donnée à la relation mère-enfant, toujours naturalisée, et cela malgré la prégnance des discours sur la parentalité.

### Mots-clés :

Indexation Rameau : Identité professionnelle ; Qualifications professionnelles ; Théorie queer ; Educateurs de jeunes enfants ; Psychologie du travail

Indexation libre : Professionnalisation ; Etudes de genre, Crèches collectives ; Démarche clinique ; Processus de subjectivation

**Title: The identity and subjective issues in a gendered profession, early childhood educators: infant childcare between naturalization and professionalization.**

**Abstract**

In the sector of nurseries and day care centers, the identity dimension at work weighs on relationships and professional activities. This thesis is centered on the professional group of early childhood educators: the recent changes in this profession are analyzed for the profound changes in this activity area which gradually abandons the historic health approach for a psychological and pedagogical approach. This work offers a critical reading of sociological theories of "professional identity" and professionalization through the prism of gender studies and psychoanalysis. It also reports the results of an empirical research conducted through a psychoanalytically orientated clinical approach. Identity is here conceived as a performative speech, according to the landmarks given by the queer theories. The empirical investigation is based on interviews with professional and on long-term observations of municipal and parental day care centers. The still overwhelmingly 'female' recruitment of the educators, as well as forms of suffering at work that this thesis presents in a new way, reflect the logical limits of "professional identity", the latter producing divisions and systems of categorical oppositions - the "professional" opposed to the "mother", the "female", "parenting" and to "childhood" - that drive educators into dead ends and cause relational rigidities. The impregnation of educators by psychological knowledge strengthens the mother-professional binary opposition because of the importance given to the still naturalized mother-child relationship, despite the significance of discourse on parenthood.

**Key-words :**

Professional identity ; Vocational qualifications ; Queer theory ; Early childhood educators ; Day care centers ; Psychology, Industrial

## Remerciements

Je tiens à exprimer mon immense gratitude envers ma directrice Laurence Gavarini, qui depuis le Master me guide et me soutient. Toutes ces années d'accompagnement m'ont vue m'épanouir dans la recherche, malgré les difficultés, et c'est en grande partie grâce à elle : je lui en sais gré.

Je remercie chaleureusement les membres de mon jury d'avoir accepté d'examiner mon travail et me réjouis des échanges lors de la soutenance : merci à Pascale Molinier et à Nicole Mosconi, les rapporteuses, ainsi qu'à Gilles Monceau et à Gérard Neyrand. Leur lecture me sera sans nul doute très utile et stimulante.

A Paris, je dois tant qu'il m'est difficile de l'exprimer : reconnaissance éternelle ?

Un immense merci à mes parents, à mon père pour son soutien, à ma mère pour toute son aide : je me sens infiniment reconnaissante envers elle qui s'est si souvent et si volontiers rendu disponible pour moi et m'a offert une aide plus qu'appréciée.

Merci aux membres du SP... Vincent Gevrey, Véronique Kannengiesser, Alexandre Ployé, rejoints par Hélène Kolebka, m'ont soutenue, mais aussi égayée, durant quatre ans. Véronique : un merci spécial pour toi, d'avoir été là et vraiment là.

Merci à Ilaria Pirone pour avoir joué les intermédiaires, ainsi que pour les observations et co-animations très formatrices, sur le terrain des « décrocheurs ». Merci aussi à mon équipe de l'axe clinique de m'avoir intégrée à la recherche collective et à l'équipe enseignante : ces années de recherche doctorale auront aussi été une expérience de travail collectif passionnant.

Un grand merci au centre de formation qui m'a accueillie, d'abord comme formatrice vacataire, puis comme chercheuse : merci à sa directrice qui m'a grandement facilité tous les accès, aux formateurs et formatrice qui ont accepté de s'entretenir avec moi, aux étudiantes qui se sont prêtées au jeu de l'entretien en groupe, ainsi qu'à la documentaliste dont les indications ont été très précieuses. Merci aussi à toutes les professionnelles qui m'ont ouvert les portes de leurs structures, qui m'ont laissée les observer et recueillir leurs paroles : puissent-elles se reconnaître dans ce travail.

Je voudrais aussi exprimer ma grande reconnaissance à Françoise Jandrot dont les conseils de lecture, de Donna Haraway à Hervé Guibert, en passant par Guy Le Gaufrey et David Halperin – et j'en oublie...-, ont profondément marqué mon cheminement.

Merci à Haydée pour sa patience.



## Sommaire

Remerciements.....	7
Introduction.....	19
PARTIE I.....	27
Quels outils pour penser la dimension identitaire des éducatrices de jeunes enfants au travail ? .....	27
Chapitre 1. Aux origines de la recherche, trajectoire théorique et construction des hypothèses. ....	31
1.1. De l'expérience à la recherche .....	31
1.1.1. Une parole entravée par des mécanismes de discours .....	33
1.1.2. Un refus symptomatique d'une formatrice universitaire .....	34
1.1.3. Autour de l'expérience maternelle propre .....	35
1.2. Découverte du champ qui me permettrait de théoriser mes intuitions.....	36
1.3. Une première synthèse, provisoire, des questions et hypothèses.....	39
Chapitre 2. Une histoire mythique de l'accueil de la petite enfance et de la place des EJE dans ce secteur comme socle identificatoire?.....	43
2.1. Première étape du mythe de l'origine et de la création de « figures » : la naissance des crèches, critique de l'hygiénisme et apparition de la figure « repoussoir » de l'infirmière.....	43
2.2. Deuxième étape : le « souci éducatif » comme prérogative des éducatrices de jeunes enfants.....	47
2.3. Le moment « 68 », un « roman familial » des origines alternatif à celui des jardins d'enfants ?.....	52
Chapitre 3. Les applications du « roman familial » : des descriptions du métier en cohérence avec l'histoire mythifiée .....	55

3.1.	Lutte de territoires et pédagogies actives : des points de repères identitaires .....	55
3.2.	Les réformes du métier d'EJE : vers la professionnalisation .....	57
3.2.1.	Etre prise au sérieux et se distinguer des mères .....	59
3.3.	Les « outils » théoriques des EJE, leurs savoirs et leurs doctrines.....	62
3.3.1.	Le catalogue des savoirs des EJE.....	62
3.3.2.	Une vision développementale de l'enfant .....	64
3.3.3.	Un modèle de professionnalité se dégage de la lecture des textes fondamentaux.....	65
Chapitre 4.	Les compétences des EJE : un discours professionnel contribuant à la production d'identité professionnelle.....	71
4.1.	Les enfants tels que définis par le milieu professionnel : accueil, animation, séparation .....	73
4.1.1.	Accueillir.....	73
4.1.2.	Eveiller .....	75
4.1.3.	Animer et socialiser : l'enfant, les enfants, les groupes .....	75
4.2.	La parentalité et le soutien à la parentalité .....	76
4.2.1.	« Soutenir et contrôler les parents » .....	77
4.2.2.	Les parents dans la littérature professionnelle : l'accueil des parents ou le soutien à la parentalité ? .....	82
4.2.3.	Quel vacillement possible dans le soutien à la parentalité ? Un petit point lexical .....	83
4.2.4.	La « coéducation », une illusion des professionnelles ? .....	85
4.3.	Le tronc commun du travail social comme analyseur des questions identitaires .....	87

Chapitre 5. La professionnalisation des éducatrices de jeunes enfants, productrice d'identité professionnelle.....	95
5.1. Quelles conceptions de la professionnalisation ?.....	95
5.1.1. Une conception dominante en sociologie et en sciences de l'éducation: une professionnalisation produisant de l'identité professionnelle .....	95
5.1.2. Une conception minoritaire, la professionnalisation dans les métiers « relationnels » ou « humains » : place faite aux affects et à l'élaboration psychique du professionnel.....	96
5.2. La professionnalisation est une normalisation .....	101
5.2.1. La nécessité sociale de la professionnalisation dans le secteur de la petite enfance .....	103
Chapitre 6. L'« identité professionnelle » des EJE : état de la question et perspectives critiques .....	107
6.1. En sciences de l'éducation, l'« identité professionnelle » renvoie à des niveaux de réalité divers .....	108
6.2. La socialisation et l'identité professionnelle à l'intersection de la sociologie des professions et des sciences de l'éducation : une conception interactionniste de l'identité.....	109
6.3. Identité professionnelle ou implication ? Une alternative pour penser le rapport du professionnel à sa profession .....	114
6.4. Performativité de la catégorie et de la catégorisation : un enjeu épistémologique autant qu'éthique pour le-la chercheur-se .....	115
6.5. Identité <i>queer</i> : contre la naturalisation des catégories sociales et des discours.....	118
6.5.1. Identités et identifications des EJE .....	121
Chapitre 7. La « féminité » des métiers de la petite enfance : comment penser la dimension relationnelle sans renvoyer à l'identité féminine maternelle ?.....	127

7.1.	L'injonction à une posture de professionnelle dans un environnement féminin.....	128
7.1.1.	Sociologie du travail et études de genre : quelle articulation ?.....	129
7.1.2.	Travail féminin et maternité.....	130
7.2.	La dimension relationnelle du travail.....	131
7.2.1.	La reconnaissance des affects et la perspective du <i>care</i> .....	133
7.3.	« Féminité » des métiers de la petite enfance et souffrance au travail .....	137
Chapitre 8. La dimension identitaire : cause ou remède à la souffrance au travail ?		
Une lecture psychodynamique et clinique .....		139
8.1.	L'identitaire comme investissement subjectif.....	141
8.2.	L'identitaire comme défense collective.....	143
Chapitre 9. Conclusion de la première partie.....		
PARTIE II .....		149
La construction du terrain : réflexions théoriques et méthodologiques .....		149
Chapitre 10. Quels outils théoriques pour aborder le terrain ?.....		
10.1.	L'approche clinique d'orientation psychanalytique : quelle approche du terrain ?.....	152
10.2.	Une « clinique foucauldienne » est-elle possible ?.....	157
10.2.1.	Les points d'achoppement de Foucault avec la psychanalyse : comment la lecture de l'œuvre de Foucault peut-elle informer le clinicien ?.....	158
10.2.2.	Les points de rencontre entre Foucault et la psychanalyse : quelles convergences pour une approche du terrain ? .....	162
10.2.3.	La question du sujet chez Lacan et Foucault : un sujet sans identité peut-il être « rencontré » ?.....	166
Chapitre 11. Mon implication dans la recherche : un « point de vue situé » .....		
		173

11.1. Un point de vue « situé » sur la petite enfance .....	176
11.2. Implication dans la question de la professionnalisation.....	178
Chapitre 12. Les différents terrains de la recherche .....	181
12.1. La question des intermédiaires.....	181
12.2. La méthode de l'entretien non directif pour chercher à laisser libre court aux questions de mes interviewé-e-s .....	184
12.3. Les entretiens non-directifs : un premier tour des contenus .....	185
12.3.1. Les EJE : entre répétition et diversité .....	186
12.3.2. Les étudiant-e-s : des professionnel-le-s en cours de formation d'identification ?.....	194
12.3.3. Les formateurs-trices : les différentes figures d'« identité » à transmettre .....	201
12.4. Une observation non participante, au long cours .....	206
12.5. Un corpus avec des éléments atypiques comme contre-point, analyseur des évolutions du secteur .....	210
Chapitre 13. La sélection et l'analyse des matériaux.....	215
13.1. La sélection : chercher l'homogénéité ou le divers ?.....	215
13.1.1. Une sélection en fonction d'élaborations successives d'hypothèses de recherche .....	215
13.1.2. L'exigence de comparer ce qui est comparable : l'hétérogénéité des données .....	216
13.1.3. Certains matériaux sont « disqualifiés » pour des raisons qui leur sont propres .....	217
13.2. L'analyse des matériaux : pour une articulation rigoureuse de la théorie et des données empiriques.....	218

13.2.1.	Les entretiens : quels discours et quelles modalités d'énonciation ? ..	218
13.2.2.	Les observations, du journal aux monographies : quelle présentation de mes résultats ? .....	221
PARTIE III.....		227
La dimension identitaire des EJE au travail : résultats de recherche .....		227
Introduction à la troisième partie .....		229
Chapitre 14.	La prévention de la « souffrance au travail » comme trait identitaire : Julie .....	231
14.1.	Présentation de l'entretien avec Julie, 35 ans, 9 ans d'expérience .....	231
14.2.	Résumé du contenu manifeste de l'entretien avec Julie : deux expériences « douloureuses ».....	232
14.3.	Analyse du contenu manifeste et du contenu latent .....	233
14.3.1.	Différences, spécificités et indifférenciation : un discours empreint d'ambivalence .....	234
14.3.2.	Une crise dans l'équipe : la souffrance au travail et le rôle de l'éducatrice .....	247
14.3.3.	Modalités affectives et familiales des relations à la crèche.....	254
Chapitre 15.	Un schéma développemental de l'évolution professionnelle : Clarisse ....	261
15.1.	Présentation de l'entretien avec Clarisse, 30 ans, 6 ans d'expérience.....	261
15.2.	Résumé du contenu manifeste : un fort turn-over avant de trouver sa place.....	262
15.3.	Analyse du contenu manifeste et latent .....	269
15.3.1.	Une position infantile qui tend vers la position d'adulte.....	270
15.3.2.	Le drame de la rivalité .....	274

15.3.3. Les conditions de travail : une dimension transgressive du discours ou une lucidité affichée ? .....	277
15.3.4. La position intermédiaire entre direction et auxiliaires : une position impossible .....	278
Conclusion de l'entretien .....	279
15.4. Synthèse et éléments transversaux aux deux entretiens : la souffrance au travail et le thème de la famille sont-ils liés ? .....	280
Chapitre 16. Comment sortir d'une « identité » négative ? Monographie de la crèche collective municipale Henri Wallon .....	285
16.1. Comment le terrain se donne à voir .....	286
16.1.1. La négociation du terrain d'observation : ou comment la chercheuse est instrumentalisée par la direction de la crèche .....	286
16.1.2. Présentation de la structure .....	290
16.1.3. La vie de l'équipe .....	290
16.1.4. Aménagement et pratiques de l'espace .....	292
16.1.5. Place des EJE dans l'équipe.....	295
16.2. Un lourd passé : ou comment l'équipe s'identifie à un trait négatif .....	296
16.3. Les parents persécuteurs : une trace de l'histoire ? .....	301
16.3.1. La zone grise du matin : à qui revient la charge de l'enfant ? .....	302
16.3.2. Des explications psychologisantes données au quotidien.....	303
16.3.3. Psychologisation de la séparation : quand les parents partent trop rapidement le matin .....	304
16.3.4. Problèmes de place : quand les parents empiètent sur le territoire des professionnelles .....	306

16.3.5.	Une barrière pour se protéger des parents ? .....	309
16.3.6.	Les professionnelles se sentent jugées par les parents : une projection .... .....	311
16.3.7.	Les professionnelles se sentent remises en cause : questions de confiance .....	312
16.3.8.	Tensions et complicité avec les parents.....	313
16.3.9.	Commérages autour des parents : une familiarité peu « professionnelle »... ..	314
16.4.	Contre-point : la crèche parentale et les parents.....	315
16.5.	Le discours dissonant de Camille : le sale boulot et le « laisser-aller » dans l'équipe.....	318
Chapitre 17. Comment contenir les crispations identitaires ? Monographie du Multi- accueil Maillard.....		323
17.1.	Impression générale : un effet de contraste avec la crèche Henri Wallon.....	323
17.2.	Description de la structure.....	324
17.2.1.	L'architecture intérieure entre contrainte et révélateur de pratiques ...	324
17.3.	L'histoire récente de la structure : une tentative de « décloisonnement » et des résistances.....	326
17.4.	Bernadette, l'EJE pédagogue : des premiers heurts aux questions de place .....	328
17.5.	Contenance ou contention : des pratiques sous influence psychanalytique .....	332
17.5.1.	Une posture psycho-pédagogique provoquant l'inhibition .....	337
17.6.	Des conflits au croisement de traits identitaires .....	339
17.7.	Le discours dissonant d'Anouk : une voie de traverse .....	342
Conclusion de la troisième partie .....		347

Conclusion générale : une « mise en désordre identitaire » est-elle possible ? .....	349
Bibliographie .....	359
Index des notions et des principaux auteurs cités .....	385
ANNEXES.....	<b>Erreur ! Signet non défini.</b>
TABLE DES ANNEXES .....	<b>Erreur ! Signet non défini.</b>



## Introduction

« Pourquoi nous, pourquoi les EJE ? », m'ont demandé invariablement toutes les enquêtées que je sollicitais pour ma recherche empirique. Cette question ne surprendra aucun-e chercheur-se ayant l'expérience de l'enquête empirique : elle est sans doute commune à de nombreux interviewés, enquêtés, et elle est certainement en lien avec la distance entre enquêteur et enquêté, c'est-à-dire entre la logique d'enquête et celle du terrain. Mais elle prend un sens particulier lorsqu'elle est posée par des professionnelles d'un secteur globalement peu considéré, celui de l'accueil de la petite enfance. Elle se complique sitôt que l'on envisage la position de ces professionnelles au sein de ce secteur. C'est d'ailleurs moins les éducatrices en elles-mêmes, pour elles-mêmes, que j'ai étudiées, que certains aspects de leur profession en tant qu'ils révèlent des problèmes, contradictions, limites et des tendances de leur secteur professionnel, et, au-delà même de la professionnalité, des enjeux subjectifs et relationnels des professionnelles.

Les éducatrices<sup>1</sup> de jeunes enfants, ou EJE, représentent une profession relativement qualifiée au sein d'un secteur majoritairement peu qualifié, et c'est déjà là un premier élément de réponse à la question posée par mes interlocutrices (« Pourquoi mener une recherche sur les EJE ? »). Cette spécificité, témoignant d'une mutation du métier, constitue une curiosité dans le secteur, qu'il s'agit de mieux comprendre.

Les compétences et savoirs des EJE, que je développerai dans cette thèse, sont décalés à plusieurs titres de ce que le secteur de la petite enfance porte en lui historiquement : leur

---

<sup>1</sup> J'ai fait le choix de féminiser le terme, comme d'autres chercheuses et chercheurs ont pu le faire avant moi, en particulier selon un usage féministe consistant à ne pas laisser « le masculin l'emporter » (d'un point de vue grammatical) alors même qu'il est en l'occurrence extrêmement minoritaire : seuls 2% environ des éducatrices sont des éducateurs.

ancrage dans une logique éducative et non sanitaire, la réputation d'« intellos » que les EJE ont auprès des autres professionnelles des crèches, réputation que Sophie Odena, dans un dossier d'études sur les professions de la petite enfance (Odena, 2009, p. 6, 42, 59), rapporte de son terrain d'enquête, et que j'ai pu entendre moi aussi, isole les EJE face à leurs collègues majoritairement formées aux soins de puériculture et à la prévention des risques sanitaires. Les EJE sont isolées face à elles, minoritaires en termes d'effectifs : souvent une ou deux éducatrices par structure, sur un total de quinze ou vingt professionnelles. Elles sont isolées également en termes de savoirs : les éducatrices sont souvent les seules à détenir des connaissances sur la psychologie de l'enfant.

La tension entre différents plans de la profession est l'une des raisons de mon intérêt pour ce corps professionnel qui s'inscrit dans le secteur de l'accueil de la petite enfance : il s'agit d'une profession peu connue, peu reconnue, dans un secteur de *care*, c'est-à-dire de souci d'autrui non principalement tourné vers la productivité, peuplé de professionnelles formées au soin, au sens de *cure*<sup>2</sup>, c'est-à-dire empreint de la logique sanitaire, médicale.

### ***Éléments de contextualisation : où trouve-t-on les EJE et que font-elles ?***

Aujourd'hui, l'accueil des enfants en âge préscolaire est très diversifié : au domicile des parents, à celui d'une assistante maternelle ou en accueil collectif (crèches collectives, parentales, familiales, mini-crèches, jardins d'enfants, halte-garderies et multi-accueils) ; les éducatrices de jeunes enfants, ou EJE, sont présentes dans toutes les formes d'accueil collectif, bien que ce ne soit pas leur unique débouché professionnel. En effet, les EJE peuvent aussi bien exercer en hôpital, dans le secteur de la protection de l'enfance – les Maisons d'enfants à caractère social (MECS), par exemple, en

---

<sup>2</sup> La distinction entre les termes anglais *care* et *cure* ne sera pas développée dans cette thèse ; il sera plutôt question de l'opposition entre éducatif et sanitaire ; cependant je renvoie à la note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches d'Eliane Rothier Bautzer (2014) qui propose d'« articuler *care* et *cure* » pour la compréhension des enjeux formatifs des professionnels de santé. Elle me semble bien éclairer cette distinction.

pouponnière, consultations de PMI (Protection maternelle et infantile), en « relais assistantes maternelles » (RAM) ou encore en ludothèque.

Cette thèse se centre sur l'accueil collectif des enfants de 0 à 3 ans et sur les pratiques des EJE dans ces structures. Cet accueil collectif concerne 16,6 % des enfants de moins de trois ans en 2013 (CAF, 2014), c'est-à-dire plus de 400 000 enfants, tandis qu'environ 800 000 enfants sont accueillis par une assistante maternelle employée directement par les parents.

Mon choix de m'intéresser essentiellement à l'accueil collectif des jeunes enfants se justifie par le fait qu'il s'agit encore du débouché le plus logique des EJE (en tout cas, majoritaire) et de leur cœur de métier historique. La diversification des lieux d'exercice du métier d'EJE est relativement récente et pourrait faire l'objet d'autres types de travaux, peut-être même éclairer leurs pratiques dans les structures d'accueil collectif (seules structures étudiées ici), et j'en rends compte dans une partie historicisant le métier d'EJE, mais je me suis focalisée sur les aspects les plus représentatifs de ce métier.

Dans les structures d'accueil collectif telles les crèches, la place et les fonctions des EJE sont variables, elles dépendent de leur reconnaissance par la direction et de la définition de leur poste : lorsqu'elles sont embauchées pour travailler « sur le terrain », c'est-à-dire en contact avec les enfants et non en position de direction, elles peuvent être intégrées à une section d'âge (traditionnellement, les crèches sont découpées en trois sections : bébés, moyens, grands), ou ne pas être comptées dans les effectifs d'encadrement des enfants. Dans ce cas, elles peuvent être chargées de faire la « liaison » entre les équipes et la direction – avec une dimension de contrôle de leurs collègues plus ou moins importante, plus ou moins explicite, plus ou moins inconfortable pour elles -, de former leurs collègues, et/ou de mener à bien des projets, tels que l'écriture du « projet pédagogique »<sup>3</sup> de la structure, soumise à l'obligation d'en fournir un. Selon la taille de la structure et selon l'orientation managériale et organisationnelle, plus ou moins

---

<sup>3</sup> Le projet pédagogique est l'un des volets du « projet d'établissement » dont la CAF précise le cadre législatif et les pièces obligatoires sur son site : <https://www.caf.fr/sites/default/files/caf/881/Documents/Territoires/R%C3%A9f%C3%A9rentiel%20type%20-%20Projet%20d'%C3%A9tablissement%20-%202014.pdf>

hiérarchisée, les EJE sont donc considérées soit comme des auxiliaires de puériculture, leurs collègues les plus nombreuses, formées en une année aux soins de puériculture, soit comme des cadres intermédiaires. Mais au-delà de leur statut, leurs fonctions varient considérablement, elles aussi, tout en restant dans le cadre de leurs compétences premières : la pédagogie et la psychologie de l'enfant.

Les mutations du métier d'EJE, sa professionnalisation et sa qualification accrue, s'inscrivent dans les mutations du secteur de l'accueil de la petite enfance : à l'occasion de l'étude du métier, c'est donc le segment professionnel qui révèle ses tendances et ses contradictions dans le processus d'institutionnalisation. Ses contradictions sont liées, notamment, à la « féminité » des professionnelles de la petite enfance, c'est-à-dire à un recrutement massivement féminin : le genre constitue donc un axe d'analyse du secteur absolument incontournable. Je m'en expliquerai, car de même que l'ancrage des EJE dans les savoirs psycho-pédagogiques et psychanalytiques, le genre des EJE et de leurs collègues offre prise à de nombreux problèmes : tirées vers des compétences naturalisées, de femmes potentiellement mères, elles ont recours, pour accéder à la reconnaissance sociale, à la professionnalisation, cette dernière passant par les savoirs psychologiques qui, eux, peuvent redoubler la naturalisation des compétences « maternelles », ou du moins, accentuer l'importance donnée à la relation mère-enfant.

Cette idée sera développée dans la thèse, afin de mettre en lumière les processus en jeu et les limites de la professionnalisation.

### ***L'« identité professionnelle » au cœur de la thèse***

Les EJE, professionnelles de la petite enfance composées pour 98% de femmes, sont formées dans des centres de formation privés délivrant un diplôme d'Etat (le DEEJE). Ce type de formation se distingue d'une formation universitaire par la volonté de construire chez les futures professionnelles ce qu'on peut appeler une « identité

professionnelle »<sup>4</sup>, c'est-à-dire une référence collective dans laquelle se reconnaîtraient les professionnelles, un sentiment d'appartenance au groupe professionnel, une identification à ce groupe.

La présente thèse explore cette dimension identitaire, c'est-à-dire notamment les effets de ce type de formation, chez des professionnelles d'un métier « féminin » ; de plus, ce métier est tourné vers le soin des jeunes enfants, donc soumis au soupçon de qualités « naturellement maternelles », dévalorisé et invisibilisé, si l'on suit les travaux des sociologues du travail et des féministes, comme je le développerai plus loin.

Cette thèse est aussi le reflet d'une double ambition : il s'agit bien ici d'une recherche empirique dont les résultats seront exposés, mais je souhaite également, à cette occasion, revisiter les théories sociologiques de l'« identité professionnelle », ainsi que les travaux sur le travail féminin et sur la souffrance au travail, ces thématiques traversant la profession d'EJE. Tentant d'articuler des approches que je percevais jusqu'alors comme clivées (soit par la sociologie des professions, soit par le travail féminin, soit par la souffrance au travail, soit par l'approche clinique en sciences de l'éducation), je propose de faire appel à un courant scientifique peu présent en sciences de l'éducation, bien que connaissant un succès certain dans d'autres disciplines : les théories *queer*, dont je rappelle que les figures les plus représentatives, ou les plus connues en France sont : Judith Butler, Gayle Rubin, Eve Kosofsky Sedgwick, David Halperin... Portant sur le genre, et s'ancrant dans le féminisme, le recours à ces théories pour étudier un métier « féminin » a du sens, mais le fait qu'elles se centrent sur des questions de sexualité peut poser question. Les théories *queer* ont en effet pour principal objet la sexualité, et l'une des racines les plus profondes et les plus communes à toutes et tous est le premier tome de *L'histoire de la sexualité : La volonté de savoir*, de Michel Foucault (1976)<sup>5</sup>. Leur angle pour traiter de la sexualité est proche de celui de

---

<sup>4</sup> Comme c'est inscrit dans le projet pédagogique de l'un des centres de formation au métier d'EJE d'Ile-de-France, l'Horizon, il s'agit de « permettre à chaque personne en formation de renforcer et d'acquérir les savoirs et les savoir-faire nécessaires à la construction de son identité professionnelle de travailleur social compétent dans le domaine de la petite enfance » (site Internet du centre de formation : <http://www.cfhorizon.fr/qui/projet.html>).

<sup>5</sup> Comme en témoigne par exemple Gayle Rubin dans son entretien avec Judith Butler, qui lui demande « Et Foucault ? [...] C'est à peu près à cette époque que vous avez lu *L'histoire de la sexualité* ». Rubin répond : « Oui. Ce fut publié en anglais en 1978. Tout de suite, j'en fus comme aimantée » (Rubin & Butler, 2001, p.37).

Foucault : chercher les dispositifs historiques qui déterminent les pratiques, et les représentations régissant les pratiques du sexe, en partant du principe établi par Foucault que par le sexe, un certain type de pouvoir s'est installé dans nos sociétés, qui produit de l'identité individuelle et attache les individus à leur identité. Le sexe est utilisé comme principe divisant : entre les hommes et les femmes, les hétérosexuels et les homosexuels, mais aussi dans les classifications plus complexes entre pratiques sexuelles. Les théoricien-ne-s *queer* se sont saisi-e-s de cette approche pour se dégager des descriptions des pratiques sexuelles qui les fixent à des identités stigmatisées. A partir de champs disciplinaires aussi variés que l'anthropologie (Gayle Rubin), l'histoire de l'Antiquité (David Halperin), la philosophie et la littérature (Judith Butler ou Eve Kosofsky Sedgwick), ces chercheuses et chercheurs, majoritairement nord-américain-e-s et dans la tradition de la « *French theory* », étudient les questions des pratiques sexuelles minoritaires, des communautés minoritaires, et des discours performatifs sur le genre et le sexe, façonnant les subjectivités.

En envisageant comment le discours de genre se dissimule, se contredit, mais aussi se renouvelle dans le discours de la professionnalisation et de l'« identité professionnelle », c'est-à-dire dans le secteur du travail et de la formation, je proposerai une réflexion sur les effets subjectivants de la politique identitaire au travail, sur les processus de subjectivation au travail des EJE, et sur leur rapport à la « communauté » des EJE.

### ***Comment cette thèse est-elle structurée ?***

C'est donc principalement pour deux aspects (des discours et des communautés) que je me suis emparée des résultats des théories *queer*, et je m'en expliquerai dans la première partie de cette thèse, en examinant comment le recours à ces théoricien-ne-s altère et fait évoluer les autres points d'ancrage théoriques dont je me soutiens, telle la psychanalyse.

Ce dernier point sera surtout développé dans la deuxième partie qui concerne mon approche du terrain, une approche s'inscrivant dans la démarche clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation. En effet, les données empiriques et le cadre

théorique étant toujours dans une relation dialectique, la question de mon rapport au terrain, de sa construction, de son approche ne peut être éludée. La conception du sujet que le chercheur ou la chercheuse porte en lui-elle, qu'il-elle en ait conscience ou non, qu'il-elle en fasse l'objet de sa réflexion ou non, ainsi que les catégories de pensée dont il-elle s'est doté-e, me semblent peser lourdement sur sa manière de mener ses recherches, de récolter des données, de les traiter, analyser, d'en tirer des connaissances et des savoirs, dans le champ des sciences humaines et sociales. J'ai fait le choix de travailler sur ce point, et d'en rendre compte explicitement, à la fois théoriquement et pour les conséquences que j'en tirais dans mes relations avec le terrain, avec les sujets rencontrés. C'est également pour des raisons de scientificité que je rends compte de tous mes choix méthodologiques, toujours dans cette deuxième partie, exposition qui nécessite de faire le tour de tous les dispositifs de recherche que j'ai mis en place, ainsi que de préciser quels matériaux ont été conservés ou écartés.

Enfin, dans la troisième partie, seront exposés mes résultats : cette exposition est organisée autour des matériaux retenus pour l'analyse, deux entretiens et deux monographies de crèches. Ma recherche présente des résultats qualitatifs et non quantitatifs, ce qui explique la place qu'occupent deux entretiens et deux monographies : m'inscrivant dans la démarche clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation, j'ai cherché à produire une analyse en profondeur du vécu au travail des éducatrices de jeunes enfants, en confrontant les données récoltées à mes hypothèses portant sur l'importance de la dimension identitaire sur ce vécu. J'ai en effet interrogé les sujets rencontrés, plus ou moins directement, sur leur rapport à leur groupe professionnel, mais aussi à d'autres groupes qui me semblent concernés par la dimension identitaire : les parents des enfants accueillis, en particulier, sont constitués en groupe identitaire par les professionnelles, au moyen d'une division entre le professionnel et le maternel qui opère dans le champ professionnel comme repère identitaire. C'est précisément ce type de fracture, de division, que j'ai cherché à mettre au jour dans les discours et les pratiques des professionnelles observées et interrogées, afin de pouvoir proposer des avancées sur les processus de subjectivation, genrée, au travail.



## **PARTIE I**

**Quels outils pour penser la dimension identitaire des  
éducatrices de jeunes enfants au travail ?**



Dans cette première partie, je commence par faire le récit de ma trajectoire de recherche avant de procéder à une description du champ dans lequel s'inscrit mon étude de la profession d'EJE, ainsi que des outils théoriques utilisés pour cette analyse.

J'initie cette description en retraçant les contours de l'accueil de la petite enfance en France et des différentes professions y intervenant, n'oubliant pas le groupe des parents – et le paradigme récent de la « parentalité » -, en partie constitué en tant que groupe par les professionnelles, puis j'aborde la question identitaire que je considère comme très largement déterminante dans le cadre professionnel, notamment dans ce secteur. Cette « identité professionnelle » étant construite par la professionnalisation, j'analyse les processus de professionnalisation des EJE, prises dans la problématique particulière de leur « féminité », donc du soupçon des qualités « naturellement » féminines qui leur sont attribuées (Bloch & Buisson, 1998). Je décline ensuite les souffrances au travail découlant des problématiques propres à cette profession féminine et peu reconnue.



# **Chapitre 1. Aux origines de la recherche, trajectoire théorique et construction des hypothèses.**

## **1.1. De l'expérience à la recherche**

Je compte expliciter ici mes hypothèses de recherche en montrant comment deux sources différentes, l'une théorique, l'autre issue de l'expérience, se sont entremêlées pour susciter d'abord des intuitions, puis la construction d'hypothèses en tant que telles. Mais lorsque je parle d'« expérience », il faut y entendre déjà un entremêlement d'expérience professionnelle et d'expérience de recherche. En effet, il y a quelques années, inscrite en Master professionnel « Formation de formateurs », je découvris la profession d'éducatrice de jeunes enfants en faisant mon stage professionnel en tant que formatrice dans un centre de formation à ce métier ; c'est ce stage qui a fourni les principaux matériaux de ma recherche de Master<sup>6</sup>.

J'optai alors pour une méthodologie résolument clinique, d'orientation psychanalytique, qui, à la fois, me fut nécessaire pour élaborer mon rapport à l'objet de recherche et s'avéra féconde dans ses résonances avec les questions posées. Je conclus cependant mon mémoire avec le constat que j'avais centré mes réflexions sur la chercheuse et formatrice et qu'il me restait à découvrir les éducatrices de jeunes enfants. J'avais un désir de savoir, une curiosité jusqu'alors frustrée, pour les pratiques et le vécu au travail de ces professionnelles.

Dans mon mémoire, je m'appuyais sur les théories psychanalytiques du groupe et de l'institution et sur les repères offerts par Jean Oury au sujet du Collectif (Oury, 2005) dans le cadre de la psychothérapie institutionnelle. Tout en étant depuis de nombreuses années intéressée et travaillée par la psychanalyse, à la fois théoriquement et du fait de

---

<sup>6</sup> Hilbold, M., Gavarini, L. (dir.). L'institution, le groupe et le sujet : quelles conditions d'émergence et quels effets pour la parole subjectivée. Mémoire Master Professionnel : Sciences de l'éducation, Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis, 2011.

ma cure personnelle, j'en tirais avant tout un questionnement sur les déterminations psychiques qui entravent la puissance d'agir du sujet, que je ne pouvais totalement déconnecter des déterminations sociales. Le risque de psychologisation des situations sociales et de leur dépolitisation (le politique pris dans le sens du conflit), m'est toujours resté à l'esprit, même lorsque mes principales références étaient psychanalytiques. C'est pourquoi, dès mon mémoire de Master, aux dimensions du groupe et de l'institution se greffèrent des considérations sur les processus d'étiquetage des individus ainsi que sur la question identitaire. Cela devait m'amener plus tard sur le terrain du pouvoir tel que le concevait Michel Foucault, dont je rappelle la formidable définition tirée de *La volonté de savoir*, qui mériterait d'être citée intégralement mais dont je me contenterai d'évoquer les principales étapes : rompant avec les définitions jusqu'alors en vogue, notamment dans les cercles marxistes, de même qu'avec celles qui fondaient sa propre démarche, Foucault envisage le pouvoir non plus du haut vers le bas, d'un groupe de puissants ou de dominants sur un groupe de faibles ou de dominés, ni même comme un « mode d'assujettissement », mais désormais bien comme « la multiplicité des rapports de force qui sont immanents au domaine où ils s'exercent, et sont constitutifs de leur organisation » (Foucault, 1976, p. 122). Il le considère aussi comme un « jeu » de stratégies, ce qui suppose des relations de pouvoir mouvantes, des rapports de force susceptibles de s'inverser, de changer de forme et de camp. La domination n'en est que la « cristallisation institutionnelle » (*idem*).

La « multiplicité des rapports de force », « immanents au domaine où ils s'exercent », est bien ce que je cherche à montrer dans mon travail : c'est dans la rencontre avec le terrain que j'entends identifier des formulations s'apparentant à des discours, des modes d'agir, des modalités relationnelles qui témoignent des jeux de pouvoir et de confrontation, ainsi que des modes de subjectivation. C'est aussi en ce que la dimension discursive du pouvoir – c'est-à-dire des relations de pouvoir – dessine des identités, dans lesquelles le sujet se subjectivise, que je peux me saisir des théorisations foucauldienne du pouvoir et de la subjectivation.

### **1.1.1. Une parole entravée par des mécanismes de discours**

Le parcours qui m'a amenée à circonscrire mon objet de recherche a été scandé par mes rencontres successives avec ce qui allait devenir mon terrain de recherche. Ainsi, ma première rencontre avec des EJE en devenir se prolongea d'abord par des vacances dans le même centre de formation, puis dans l'élaboration d'un projet de thèse sur cette profession. Car les formations effectuées auprès de ces étudiantes avaient attiré mon attention sur certains points que je désirais approfondir, comprendre, élucider... D'abord, l'un des obstacles rencontrés par les étudiant-e-s sur le chemin d'une parole « subjective », habitée, consistait en des formes de discours rigidifiées, dogmatiques, qui semblaient recouvrir la réflexion sur certaines pratiques ou certaines circonstances de la vie professionnelle. Ces discours paraissaient étrangement communs aux différents groupes d'étudiant-e-s, quels que soient leur niveau (de la première à la troisième année en centre de formation) et la forme de leur apprentissage (étudiant-e-s en « voie directe », en « formation aménagée », c'est-à-dire ayant bénéficié d'une validation des acquis de l'expérience, ou en apprentissage, c'est-à-dire formé-e-s en alternance). Ils touchaient à des points divers, à des niveaux d'expérience, à des pratiques, mais surtout, ils empêchaient la pensée en fonctionnant de manière, parfois, surmoïque, souvent dogmatique. Par exemple, la question des affects mobilisés dans le travail était régulièrement barrée par un « ce n'est pas professionnel ! ». De même, le cours sur le pouvoir et l'autorité que j'ai animé trois années d'affilée pour les trois groupes d'étudiant-e-s en deuxième année suscitait toujours des résistances franches, en particulier concernant l'éventualité du pouvoir que pourraient exercer les EJE sur les enfants ou sur les parents.

Ces formes de discours m'ont amenée à me poser la question de leur diffusion : j'avais conscience qu'il ne s'agissait pas d'une inculcation, mais bien que les discours essaïmaient, de manière diffuse, entre étudiantes, avec les formateurs et au cours des nombreux stages pratiques qu'ils avaient à effectuer au cours de leur cursus.

### **1.1.2. Un refus symptomatique d'une formatrice universitaire**

En lien avec cette question, la justification avancée pour que me fussent refusés, d'une part un poste de formatrice permanente, d'autre part, l'animation d'analyse de pratiques avec des étudiantes, m'alerta sur des enjeux de formation qui m'avaient jusqu'alors en partie échappé. En effet, j'effectuais régulièrement depuis trois ans des vacances dans un centre de formation exclusivement destiné aux futurs éducateurs de jeunes enfants, je m'entendais très bien avec l'ensemble de l'équipe de formateurs ainsi qu'avec la directrice et les formateurs m'avaient confié au fil du temps de plus en plus de cours, lorsqu'un poste de formateur permanent se libéra. La formatrice qui partait m'en informa avant que le processus de recrutement ne commence, me donna des conseils sur la forme à donner à ma candidature, m'assura de son soutien. Après avoir envoyé ma candidature, je reçus un appel de la directrice du centre. Elle se disait très touchée de ma lettre de candidature et convaincue qu'en effet, je m'intégrerais sans difficulté à l'équipe, ne doutait pas de mes compétences, mais préférait recruter un éducateur de jeunes enfants, plutôt qu'une universitaire<sup>7</sup>. Elle s'en expliqua par sa conception du métier d'EJE et de la formation : pour elle, la transmission d'un métier ne devait pas être confiée à des spécialistes du savoir, mais bien à des membres du corps de métier. De même, ma proposition d'offrir à un groupe d'étudiantes un espace pour élaborer leurs pratiques dans le cadre d'un dispositif d'analyse de pratiques existant au sein de la formation, ne pouvait rencontrer son adhésion, car l'enjeu de ce dispositif consistait pour elle en une transmission de gestes professionnels et de valeurs propres au métier. Mon extériorité, même si je lui garantissais une écoute de qualité, au plus près de la parole des étudiantes, ne pouvait convenir à ce projet. En effet, je pouvais transmettre des savoirs et je pouvais me mettre à l'écoute, mais je ne pouvais pas servir de socle d'identification pour l'acquisition par les étudiantes d'une « identité professionnelle ». C'est à ce moment que j'ai réalisé l'importance de cette idée pour les formateurs. Mon hypothèse a très vite été qu'on pouvait mettre en lien cette « identité professionnelle » avec les formes rigides de discours repérées dans les promotions d'étudiantes. Un

---

<sup>7</sup> Voir les changements dans la formation et la tendance à l'universitarisation des formations au travail social, questions traitées dans le chapitre 4 sur les compétences des EJE.

volontarisme, un désir de contrôle, et sans doute une peur de l'hétérogénéité, se dessinaient derrière ces discours.

### 1.1.3. Autour de l'expérience maternelle propre

Parallèlement à cette prise de conscience de ce qui pouvait se jouer du côté des formateurs et formatrices, je me penchai sur les thèmes qui suscitaient chez les étudiant-e-s des réactions « passionnées » et qui faisaient débat en cours. Je ne cherchai pas uniquement la récurrence, ni les réponses stéréotypées ou dogmatiques, mais aussi ce qui faisait conflit et pouvait être le signe d'une contradiction entre le discours homogénéisant de l'« identité professionnelle » (homogénéisant en tant que produisant un « nous » supposé commun) et le ressenti des futures professionnelles.

Le thème de la maternité et de son incidence sur la posture professionnelle est récurrent dans les groupes, voici un extrait du débat qu'il peut provoquer, reconstruit et synthétisé à partir de notes prises après une séquence de formation :

*« Moi je sais que je ne travaille plus pareil depuis que j'ai un enfant. Je ne m'adresse plus de la même manière aux parents et je peux partir de mon expérience, ce qui donne plus de poids à ce que je leur dis*

*- Tu ne peux pas dire qu'avoir un bébé te rend meilleure professionnelle !*

*- Pas meilleure, non, mais différente.*

*- Je ne suis pas d'accord, on peut ne pas avoir d'enfant et avoir une légitimité de professionnelle auprès des parents »*

Ce débat touche à la fois la place des affects (et des compétences) dans le travail et la ligne tracée entre privé et professionnel. J'ai assisté plusieurs fois, dans plusieurs groupes, à l'exposé des deux positions antagonistes représentées par ce dialogue, avec des positions intermédiaires cherchant à adoucir le conflit, mais je retiens une séance particulière où ce conflit avait pris grande ampleur et divisé le groupe, et où l'agressivité des deux camps m'avait surprise. Il me semble après coup que les étudiant-e-s mettaient en jeu et cherchaient des voies d'issue à un conflit inhérent à leur formation, ce qui sur le moment les plaçait dans une impasse suscitant une forme de détresse lisible dans les réactions des partisans du « professionnel » contre le « maternel ». Les étudiantes

n'ayant pas d'enfant se sentaient mises en cause par celles ayant l'expérience de la maternité et cherchaient dans le discours constituant leur « identité professionnelle » en formation, des arguments et des défenses contre cette violence. Sentant peut-être les failles du discours « professionnel », ou du moins combien le discours « professionnel » pouvait se laisser entamer par d'autres types de discours, notamment celui de la relation maternelle naturalisée, elles se défendaient vigoureusement mais en ceci, tendaient à la négation du ressenti de celles qui avaient vu leurs pratiques changer avec l'arrivée d'un enfant dans leur vie privée. De plus, ces dernières pouvaient s'appuyer sur un autre pan du discours « professionnel », ancré dans les théories psychologiques, celui de l'« empathie » : cette notion d'empathie, que l'on peut résumer à la « disposition psychique à se mettre à la place d'autrui » (Berthoz & Jorland, 2004, p. 19), est tant entrée dans le langage commun qu'il est difficile dans le cas présent d'identifier pour les EJE le recours à telle théorie (cognitive, philosophique, psychanalytique...) ou au sens commun. Les EJE se sentaient en tout cas plus en « empathie » avec les parents, notamment les mères, depuis qu'elles étaient elles-mêmes mères, ayant fait l'expérience de la séparation d'avec leur propre enfant. On aurait pu leur opposer que leur « empathie » était sans doute faite en grande part de projections, c'est-à-dire d'opérations imaginaires consistant à « rejet[er] dans le dehors et localise[r] dans l'autre personne une pulsion [ou des pensées, affects, conceptions, désirs...] qu'il ne peut pas accepter pour sa personne » (Chemama, 1993), mais rien ne semblait pouvoir ébranler leur conviction de sentir et de comprendre ce que les mères ressentaient.

## **1.2. Découverte du champ qui me permettrait de théoriser mes intuitions**

C'est à partir de ce débat que je finis par lier mes observations de terrain avec les découvertes théoriques que je faisais par ailleurs. En effet, sous l'impulsion de mon analyste, membre de l'Ecole Lacanienne de Psychanalyse (ELP), participant au groupe et à la revue l'Unebévue, j'étais allée écouter David Halperin dans un colloque de l'ELP<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> Colloque qui a donné lieu à la publication d'un ouvrage collectif, intitulé *Saint Foucault, un miracle ou deux ?* (Viltard, 2013).

consacré à son dernier ouvrage traduit en français, *La vie descriptive de Michel Foucault*, dont il disait en introduction, « [p]our moi, ce type était un putain de saint » (Halperin, 2011). J'étais moi-même enthousiasmée par Foucault, dont la *Volonté de savoir* (Foucault, 1976) m'avait bouleversée et ouvert des perspectives inédites.

Philippe Artières<sup>9</sup> devait intervenir dans ce colloque, mais, obligé de s'absenter, avait fait parvenir, sans commentaires, des extraits d'archives sur lesquels il travaillait et qui furent lus à la salle par une des organisatrices du colloque, Mayette Viltard : il s'agissait de lettres et de petites annonces de la fin du 19<sup>e</sup> siècle, écrites par des hommes cherchant des rencontres homosexuelles. Je découvris ainsi son travail d'historien, dans la lignée des « hommes infâmes » de Foucault, écriture de soi et traces infimes d'existences marginales. Ce travail a contribué à affiner mon écoute de ce qui se disait sur le terrain professionnel, puisque je me mis à chercher les traces infimes de subjectivation au travail des sujets observés et entendus.

Une question d'une participante à l'adresse de David Halperin et la réponse d'Halperin me saisirent : elle pointait un usage du « nous » dans l'ouvrage d'Halperin, lui demandait à quoi il renvoyait. S'agissait-il d'un « nous » homosexuel identitaire, homogénéisant, ou s'agissait-il d'un « nous » ayant l'expérience commune de la discrimination ? Dans ce dernier cas, elle voulait s'y joindre, ayant fait l'expérience de la discrimination en tant que femme. Halperin lui répondit que non, ce « nous » ne renvoyait pas à une entité homogène et que non, elle n'avait pas non plus sa place dans ce « nous » en tant que femme. Il s'agissait d'autre chose encore. Une puissance se dégageait d'un « nous » dont personne n'était dupe, dans lequel aucune individualité ne se fondait, mais qui refusait la mascarade de la confusion des expériences. La question identitaire se posait ici de manière inédite, je découvrais un aspect de la théorisation *queer* de l'identité, sans la saisir toute, encore.

Cette théorisation de l'identité consciente de ses limites m'a d'emblée intéressée en ce qu'elle proposait des outils pour saisir la complexité du rapport des éducatrices de jeunes enfants à une « identité » qu'on leur avait transmise ou qu'on cherchait à leur transmettre : face à un groupe professionnel cherchant à se montrer homogène mais

---

<sup>9</sup> Voir notamment Artières *et al.*, 2000 ; Artières *et al.*, 2013.

laissant deviner ses fragilités en redoutant l'altérité, il me semblait nécessaire de trouver une théorisation subtile et capable d'appréhender la multiplicité et la complexité des relations entre l'un et le multiple, entre le sujet et le groupe, entre l'individuel et le social. Que l'identité puisse d'une part être construite et donc déconstruite, mais que d'autre part elle confère une puissance aux sujets, si tant est que ceux-ci s'en saisissent sous un angle culturel et non naturel, dans une volonté d'affronter les normes imposées, voire incorporées, dans une résistance collective, renvoyait ma position « anti-identitaire » à une forme de naïveté, de simplicité.

Mais ce n'est pas l'unique raison de mon intérêt pour les théories *queer*, et je dois également m'expliquer sur ce qui peut apparaître, dans ma formulation, comme une transposition des logiques de l'« identité sexuelle » (en lien avec l'orientation sexuelle) sur l'« identité professionnelle ». Pour moi, il ne s'agit en aucun cas d'un rapport d'équivalence entre ces deux formes d'identité, la force du discours du genre dans une matrice hétéronormée (ou pour le dire comme Judith Butler, « l'ordonnement disjonctif des êtres humains en « masculin » et « féminin » [prenant] place [...] à travers un ordre symbolique hétérosexualisant, avec son tabou porté sur l'homosexualité » (Butler, 1993/2009, p. 171)) étant sans commune mesure avec l'efficace du discours professionnel ; de même, les identifications au genre et à l'orientation sexuelle ont une portée infiniment plus large et stabilisée socialement que celles à un groupe professionnel.

Je ne cherche pas non plus à développer la thèse d'une « homosexualité latente » des EJE, considérant alors le milieu féminin comme lieu d'une homosociabilité tirée du côté de l'homosexualité.

En revanche, il me semble qu'il y a des points communs entre la professionnalité des EJE et l'homosexualité, aussi étrange que cela puisse paraître après avoir écarté l'hypothèse précédente : mais ces points communs résideraient en fait dans un certain rapport au « sexuel » non normé, avec cette réserve importante que ce rapport se configure de manière très différente pour les EJE et pour les homosexuel-le-s. Chez les EJE, il se configure sur le mode du déni, déni d'affectivité, de désir et de sexualité dans la relation aux enfants, tandis que chez les homosexuel-le-s, la sexualité se situe d'emblée dans la transgression de la norme hétérosexuelle, ce qui en fait une pratique

(plus ou moins) consciente de sa potentialité subversive ou du moins, consciente d'une forme de réprobation sociale encore agissante, l'homophobie n'ayant pas disparu de nos sociétés, loin s'en faut. Les pratiques de soin apporté à l'enfant comportent pourtant une dimension sexualisée et le corps de l'enfant est investi sexuellement, que l'on en ait conscience ou non. Je précise que je ne parle pas d'actes pédophiles, ni que je mettrais ces derniers en relation avec des pratiques homosexuelles. Je soutiens ici la position psychanalytique consistant à dire que la sexualité humaine est, en ce qui concerne ce qui se joue dans l'inconscient, non normée (ni hétérosexuelle, ni homosexuelle, ni consciente des tabous de l'inceste ou de la différence générationnelle) et qu'elle puise ses ressources dans la sexualité infantile : « Si l'on exorcisait la vie sexuelle infantile de sa réserve fantasmatique donc transgressive, que resterait-il de la vie psychique ? Si l'aspect transgressif et polymorphe de la sexualité infantile était nié, que serait la transsexualité inhérente à toute vie fantasmatique ? », nous demande Laurie Laufer (2006, p. 126), tandis que Freud déjà qualifiait l'enfant de « pervers polymorphe » et considérait que l'inconscient ignorait la différence sexuelle. Le rapport à l'enfant, une fois l'adulte entré dans une sexualité d'adulte, n'échappe pas à la complexité de la construction fantasmatique du sujet, bien que le passage à l'acte avec l'enfant soit tabou au point de devenir l'impensable, le monstrueux par excellence aujourd'hui. Nicolas Murcier et Laurent Ott s'interrogent ainsi, dans le secteur de la petite enfance : « qui a peur de la sexualité des enfants ? » (Murcier & Ott, 2007) et Christophe Dejours rappelle que « la rencontre du corps de l'enfant déclenche, *nolens volens*, chez l'adulte des sentiments et des affects, elle mobilise ses fantasmes et son inconscient » (Dejours, 2009/2013, p. 103), ce qui est évident pour qui a fait l'expérience de la psychanalyse ou en connaît quelques rudiments théoriques, ou pour qui se laisse atteindre par ce qu'il ressent sans immédiatement refouler ce qui n'est pas acceptable socialement, mais peut paraître très choquant pour l'opinion commune actuelle.

### **1.3. Une première synthèse, provisoire, des questions et hypothèses**

Pour finir ce chapitre consacré à la construction des hypothèses de recherche, il me semble utile de synthétiser sous la forme de quelques questions ces hypothèses et

interrogations qui m'ont orientée tout au long de cette recherche et qui travaillent ce récit de mon entrée dans la thèse.

La première série d'interrogations touche au sentiment d'identité collective des EJE : est-il réellement (c'est-à-dire au-delà de ce qu'en disent les formateurs) partagé par ces professionnelles, pourquoi et comment se construit-il ? N'est-il pas corrélatif de relations de pouvoir déniées par les professionnelles ?

Ensuite, quel est le lien de cette « identité » avec la féminité et la maternité ? Comment la professionnalité se positionne-t-elle face aux relations privées, familiales, qui constituent encore la référence des relations aux jeunes enfants, avant leur scolarisation ? Se positionne-t-elle forcément de manière identitaire ? Quels sont les enjeux de la professionnalisation des EJE et au-delà, des professionnelles de crèche ?

Mais aussi, quels en sont les effets dans leurs pratiques quotidiennes, dans leurs relations avec les collègues, les parents, les enfants ?

En regard de ces interrogations, des hypothèses peuvent être formulées, construites pour certaines dès la rédaction du projet de thèse, pour d'autres plus tardivement, au contact du terrain de recherche. Elles tournent autour de la question des discours : si le discours performatif du genre nous produit comme homme ou femme, dans une dichotomie qu'il instaure et ne cesse de répéter tout en la naturalisant, ne peut-on pas envisager que la professionnalité des travailleuses du secteur de la petite enfance est produite au sein de ce discours du genre et que celui-ci touche non seulement la sexualité, comme l'ont mis en évidence les théoriciens *queer*, mais aussi le rapport aux enfants, à la famille, au travail, à la « parentalité », à la « professionnalité » ? Selon une autre formulation, peut-on envisager le discours « professionnalisant » et produisant de l'« identité professionnelle » comme un dérivé du discours du genre ? Il s'agirait alors de comprendre comment le discours « professionnalisant », à première vue antagoniste à la naturalisation, entretient des liens de subordination avec le discours du genre, qui compte parmi les plus naturalisants de tous les discours. Une des pistes passe par l'examen de la constitution de l'identité professionnelle, comme de tout type d'identité : même si l'on admet que l'identité est socialement construite, une fois construite, n'a-t-

elle pas la propriété de se légitimer par une sorte de naturalisation ? Elle entretient en effet un certain rapport avec la subjectivité ; ce rapport doit être mis à jour afin de dénouer ce qu'il en est du « sentiment d'identité » professionnelle, pour des professionnelles mises en position de « maternage ». Ce rapport est conceptualisé par Foucault dans « Le sujet et le pouvoir » où il parle d'une forme de pouvoir (qu'il nomme « pouvoir pastoral »), qui « s'exerce sur la vie quotidienne immédiate, qui classe les individus en catégories, les désigne par leur individualité propre, les attache à leur identité, leur impose une loi de vérité qu'il leur faut reconnaître et que les autres doivent reconnaître en eux. C'est une forme de pouvoir qui transforme les individus en sujets » (Foucault, 1982/2001, p. 1046). La subjectivation (la transformation en sujet) passe donc par la catégorisation, l'identité et la vérité, selon lui.

Une autre manière d'épingler les liens entre discours de la « professionnalisation » et discours du genre est de les prendre tous deux comme des discours de savoir-pouvoir : « c'est bien dans le discours que pouvoir et savoir viennent s'articuler », nous dit Foucault dans *La volonté de savoir* (1976, p. 133). Partant de là, sur quels savoirs communs se fondent les discours sur le genre et sur la professionnalisation ? Ne s'enchaînent-ils pas les uns dans les autres ?

La méthode de travail que je me suis employée à mettre en œuvre, face aux sources de diverses natures que j'ai pu utiliser dans ce premier temps, plus théorique qu'empirique, de l'exposition de ma thèse, a été de distinguer trois niveaux de référence en m'astreignant à les faire apparaître en tant que tels : les outils analytiques dont je me suis dotée constituent un premier niveau et ne portent pas systématiquement, ni toujours directement, sur le champ de la petite enfance ; les auteurs, le plus souvent sociologues, ayant travaillé sur la même thématique ou une thématique proche de la mienne (les métiers de la petite enfance, le métier d'EJE, la professionnalité, l'identité professionnelle, les secteurs d'emploi féminin...), sont présentés à un deuxième niveau pour être discutés, puisque je propose d'autres outils d'appréhension des phénomènes qu'ils décrivent ; et les sources les plus proches du « terrain », troisième niveau de référence, sont celles émanant de professionnels ou formateurs, ou encore de documents officiels, directives, et rapports ; à ces dernières sources, je dois ajouter les auteurs

constituant la référence pour les EJE et formateurs d'EJE, qu'ils aient choisi de l'être ou non.

Le but du recours à ces diverses sources est toujours la mise à jour de formes discursives ayant des effets identitaires et c'est dans la confrontation entre ces différents niveaux de description ou d'analyse que ces formes peuvent apparaître.

Ainsi, le chapitre suivant est consacré à la description et à l'histoire du secteur professionnel des EJE, description qui peut être produite par des professionnels eux-mêmes, des formateurs poursuivant une visée de constitution d'un corps professionnel, des sociologues des professions ou des acteurs institutionnels, la CAF ou les municipalités...

Il s'agit bien, en effet, de tirer, parmi les éléments de contexte, ceux qui déterminent voire surdéterminent la mise en jeu de la dimension identitaire pour les EJE.

## **Chapitre 2. Une histoire mythique de l'accueil de la petite enfance et de la place des EJE dans ce secteur comme socle identificateur?**

Dans ce chapitre, je présente les différentes étapes ou « moments » d'une histoire de l'accueil de la petite enfance et du métier d'EJE : cette histoire, ou plutôt ces histoires, ne sont pas des histoires d'historiens ; elles sont produites par des acteurs du secteur et par des chercheurs d'autres disciplines, poursuivant d'autres visées que la visée historique à proprement parler. Je cherche à montrer quelles incidences ont ces histoires sur l'identité professionnelle des EJE.

### **2.1. Première étape du mythe de l'origine et de la création de « figures » : la naissance des crèches, critique de l'hygiénisme et apparition de la figure « repoussoir » de l'infirmière**

Depuis les pratiques de mise en nourrice que l'on trouve dès l'Antiquité (Knibiehler, 2000, 2004), l'enjeu de confier son enfant à d'autres est toujours lié à l'activité de la mère et/ou à son statut social. Le nourrissage de l'enfant par l'allaitement au sein, avant qu'il soit en âge d'ingérer de la nourriture solide – âge variable selon les époques -, a certes toujours connu des variantes artificielles, mais c'est avec l'arrivée du biberon, de la pasteurisation et du lait en poudre qu'il a perdu de son caractère imposé.

Affaire de femmes, donc, que la prise en charge matérielle, physique et nourricière, de l'enfant en bas âge. L'accès accru des femmes à l'activité hors du cadre familial doit nécessairement se traduire par des aménagements de cette prise en charge. Les mythes originaires des métiers et les figures tutélaires de cette histoire ont partie liée avec une

histoire de la féminité et de la maternité : la « maternité professionnelle » dont parle Suzon Bosse-Platière (1989) est la dénomination d'une fonction sociale de prise en charge du très jeune enfant, passée historiquement de la sphère privée à la sphère professionnelle.

Notons de suite que Jeanne Fagnani (2001) a souligné la tension à laquelle est soumise depuis les années 1970 la politique familiale chargée de faciliter l'accès au marché de l'emploi pour les femmes : celle-ci doit « afficher sa neutralité dans un contexte politique où l'on prône de plus en plus la parité entre les sexes », donc éviter de « paraître “enfermer” les femmes dans la problématique de la “conciliation travail/famille” », ce qui l'amène finalement à « occulte[r] la réalité des rapports sociaux de sexe et, en particulier, le fait que la majorité des femmes continuent d'assumer l'essentiel des tâches domestiques et éducatives et ont généralement des salaires inférieurs à leur conjoint » (Fagnani, 2001).

C'est pour cette raison qu'il me paraît indispensable de présenter quelques éléments historiques concernant la « garde » ou l'« accueil » des jeunes enfants : la féminité des professions de l'accueil de la petite enfance s'ancre dans une histoire longue, mais c'est aussi par l'examen de cette histoire que peuvent être dégagés les aspects idéologiques résistant aux mutations modernes de la famille. Comment comprendre sinon la persistance de la féminisation de ce secteur ? Il s'agit aussi, par là, de « traquer » les tentations essentialisantes à l'œuvre dans les récits qui sont faits de l'histoire de la garde d'enfants, en particulier lorsque ces récits n'émanent pas d'historiens mais d'acteurs de ce secteur, de formateurs (Auzou-Riandey & Moussy, 4<sup>e</sup> éd. 2015), de sociologues plus ou moins engagés dans ce secteur (Verba, 1993/2014 ; Bouve, 2010) ou encore de sociologues militants (Mozère, 1992).

Ainsi, si l'historienne Yvonne Knibiehler a produit une histoire des mères (Knibiehler, 1980, 2000), et si l'historien Jean-Noël Luc a travaillé sur les salles d'asile et les premières écoles maternelles au 19<sup>e</sup> siècle (Luc, 1997), nul historien ne s'est encore attelé à l'histoire des crèches ou à l'histoire de la garde d'enfants, collective ou individuelle. Ce vide peut expliquer un usage de l'histoire servant des intérêts collectifs particuliers, ou du moins l'absence de travaux d'historiens sur ce thème permet que rien

ne vienne contredire une histoire en partie mythifiée, celle-ci contribuant à produire un sentiment d'appartenance, un « nous ».

Pour en revenir à l'histoire des modes de garde esquissée ici, bien avant que la question de l'activité des femmes ne se traduise par des politiques familiales, les philanthropes puis les hygiénistes s'étaient saisis du problème de la garde d'enfant en le mettant en lien avec la forte mortalité infantile.

Le premier aménagement collectif concerne les enfants de 2 à 6 ans avec la création des salles d'asile dans les années 1820 (1826-1828 à Paris) : elles donneront naissance, notamment sous l'impulsion de Pauline Kergomard, aux écoles maternelles.

La naissance des crèches dans les années 1840<sup>10</sup> en France a été décrite par la sociologue Liane Mozère comme une réforme organisée du système d'assistance en vue de « suppléer les mères pauvres dans l'éducation de leurs jeunes enfants » (Mozère, 1992, p. 44), dans une perspective d'éducation populaire et donc de moralisation des familles de classe populaire, mais aussi pour permettre aux femmes pauvres de travailler et d'apporter un supplément financier au ménage. Les crèches répondaient également à une demande sociale forte concernant la mortalité infantile, trop importante en nourrice, réponse d'autant plus efficace après le virage vers l'hygiénisme effectué par les crèches au tournant du siècle. L'origine des crèches « modernes » est en effet marquée par la campagne de prévention de la mortalité infantile liée à la malnutrition et à la propagation des épidémies par manque d'hygiène, campagne menée par le courant hygiéniste, « disciples du grand Pasteur » (*Ibid.*, p. 49). Pour l'historienne spécialiste de l'histoire des femmes, Yvonne Knibiehler, c'est la « prolétarianisation [qui] fait apparaître de nouveaux modes de garde : les salles d'asile et les crèches ». En effet, « le travail industriel des femmes est devenu une nécessité pour le capitalisme conquérant qui veut mettre au service des machines une main-d'œuvre docile, payée au minimum » (Knibiehler, 2004, p. 16). On peut également considérer la crèche comme le premier

---

<sup>10</sup> La première crèche à Paris est créée en 1844 par Firmin Marbeau qui appartient au courant du « catholicisme social » (Bouve, 2001, p. 35).

maillon d'un système éducatif populaire conçu au 19<sup>e</sup> siècle : crèche (0-2 ans), salle d'asile (2-6 ans), école primaire (7 ans et plus).

Le personnel des premières crèches passe des mains des « dames charitables » - assistées des femmes du quartier – puis des religieuses, assistées de même que les premières de « berceuses » et de « nourrices » issues des classes populaires, à celles des médecins et infirmières, sous l'impulsion du mouvement hygiéniste. Dans les anciennes garderies transformées en crèches, les dispensaires et les crèches modernes<sup>11</sup> s'apparentant à des hôpitaux, ils instaurent une discipline des corps tournée vers la santé, qui sépare le propre du sale : les parents ne sont pas autorisés à entrer dans la crèche, les enfants sont souvent déposés dans un sas, ou par-dessus un guichet, les professionnelles les prenant, les lavant systématiquement, les pesant et les revêtant de vêtements propres appartenant à la crèche. Entre le dehors, non stérile, et le dedans, aseptisé, les barrières sont dressées pour éviter la contamination : la crèche idéale du début du 20<sup>e</sup> siècle est « un lieu froid et austère qui s'inspire du fonctionnement hospitalier ; la désinfection de la crèche sera totale et permanente » (Bouve, 2001, p. 52). Les enfants sont posés dans des lits toute la journée, parfois attachés, mais ils sont traités conformément aux normes de puériculture, du point de vue médical et du nourrissage. Le souci du bien-être psychique et affectif de l'enfant, est absent de cette logique médicale, entièrement absorbée par la lutte contre les germes et ignorante de la psychologie de l'enfant, ainsi que le rappelle Yvonne Knibiehler (2004, p. 18-19) :

« Il est vrai que les normes pasteurienues avaient ignoré la psychologie du développement : dans les crèches des années 1950, les bébés étaient souvent attachés à leur berceau, séparés par tranches d'âge, on les changeait de soignantes tous les six mois sans tenir compte d'éventuels attachements ; on ne pratiquait aucune activité d'éveil. Les mères étaient tenues à l'écart, traitées en étrangères, culpabilisées ».

---

<sup>11</sup> Voir une étude du conseil général de Seine-Saint-Denis qui inventorie les crèches départementales sous un angle à la fois historique et architectural (Couronné *et al.*, 2003) : elle mentionne une « conception architecturale en adéquation avec les principes hygiénistes ».

La critique de l'hygiénisme par la psychologie (et les pédagogies s'appuyant sur la psychologie et la psychanalyse) s'accroît avec la diffusion des théories psychologiques et psychanalytiques sur le bébé et le très jeune enfant.

Les crèches sont ainsi marquées par deux logiques qui s'opposent historiquement : la logique médicale et la logique psycho-éducative. Cette opposition se retrouve dans les métiers : infirmière contre éducatrice. Elle est rappelée dans les guides de métier d'EJE (Verba, 1993/2006, p. 104) comme un élément constitutif du métier d'EJE et fonctionne ainsi comme le premier mythe fondateur du métier : la jardinière d'enfants, ancêtre de l'éducatrice de jeunes enfants, se dresse contre la vision étroitement hygiéniste de l'infirmière et elle finira par faire triompher une vision de l'enfant, même bébé, doté d'une intériorité, d'une vie affective, de compétences cognitives et relationnelles.

## **2.2. Deuxième étape : le « souci éducatif » comme prérogative des éducatrices de jeunes enfants**

Parallèlement à l'histoire de la garde d'enfants, on peut donc faire également l'histoire du souci éducatif à l'égard de cette population. Lorsque l'impératif de lutte contre la mortalité infantile s'estompe - parce qu'on s'éloigne des populations à risque (et qu'on s'intéresse aux pratiques bourgeoises) ou parce que celle-ci est enrayée même dans les classes les plus populaires (et que le regard se porte vers des périodes plus récentes de l'histoire), le souci éducatif pointe et se développe. Le sociologue Gérard Neyrand a tracé les quatre étapes principales d'une nouvelle conception de l'enfant : « l'importance que prend la médecine au XIXe siècle pour repositionner la parentalité, l'apparition de la psychanalyse, les controverses en psychologie du développement et l'apparition des conceptions pédagogiques modernes » (Neyrand, 2000, p. 27). Médecine, psychanalyse, psychologie et pédagogie : c'est au carrefour entre ces quatre disciplines que l'enfant et sa famille sont pris en charge de manière discursive d'abord, matérielle ensuite. C'est bien dans ce même mouvement que l'on peut observer l'apparition des jardins d'enfants et du métier de jardinière, qui deviendra celui des éducatrices de jeunes enfants.

Le mouvement initié au 19<sup>e</sup> siècle s'accroît après 1968, comme le fait apparaître Laurence Gavarini, sociologue et clinicienne en sciences de l'éducation : elle montre également comment la « passion de l'enfant » (Gavarini, 2001) qu'elle voit se déployer dans les années 1990 est inaugurée au lendemain des événements de 1968 avec les mouvements en faveur de la « naissance sans violence », la diffusion des théories psychanalytiques ou de leurs vulgarisations sous l'impulsion de Françoise Dolto.

Les approches psychologiques (psychanalytiques) et pédagogiques se combinent ainsi à un changement de regard sur l'enfant – mais également sur les relations à l'enfant – et à l'apparition de nouveaux métiers ou à la mutation des anciens métiers.

Le sociologue Daniel Verba a produit une description du métier d'EJE dans son ouvrage régulièrement actualisé *Le métier d'éducateur de jeunes enfants* (Verba, 1993/2014). Associant une approche sociologique des professions à une approche socio-historique – à laquelle il consacre un chapitre -, il complète son regard sur la profession, dans sa dernière édition de 2014, en s'adjoignant les outils du *care*, prenant en compte la féminité de la profession sous l'angle du « souci de l'autre » attribué socialement aux femmes. Ce choix théorique sera discuté plus loin car la perspective du *care* peut – et c'est le cas ici – se perdre dans une « réessentialisation », non plus biologique mais historique, des qualités féminines - « les femmes ont développé au cours des siècles, une telle capacité d'attention et de soin à autrui, qu'on ne parvient plus à voir tout le travail historique qu'il a fallu à celles-ci, pour parvenir à ce degré de maîtrise du *care* », peut-on lire dans cet ouvrage (Verba, 1993/2014, p. 27) ; ou, plus loin, au sujet du pédagogue Fröbel : « là où Fröbel se montrera un véritable précurseur, anticipant les découvertes de la psychanalyse et même les théories du *care*, c'est dans la place qu'il accorde à la mère dans le développement du jeune enfant, au point de parler de "science des mères" » (*Ibid.*, p. 48). Pourtant, la volonté affichée par les théoriciens du *care* est au contraire, d'extraire celui-ci d'une attribution naturelle de la femme.

Mais surtout, Verba construit une histoire du « souci éducatif » dans un chapitre intitulé « La constitution sociohistorique du métier d'EJE » ; je voudrais donc d'un côté m'appuyer sur son travail pour reprendre les grandes lignes de l'histoire des EJE, afin d'en faire ressortir les déterminants socio-historiques agissant encore aujourd'hui, et d'un autre côté, chercher comment l'histoire construite par Verba procède comme

histoire mythique de la profession : celle-ci a des incidences directes sur mon objet de recherche puisqu'est diffusée par ce biais un discours des origines qui opère comme vecteur identitaire.

En effet, la question des origines d'une profession, d'une institution ou d'un courant de pensée n'est pas neutre : peut s'y glisser une quête des origines marquée par un « roman familial » collectif, comme l'a montré Antoine Savoye (2014) pour les courants des sciences de l'éducation travaillant avec la psychanalyse<sup>12</sup>. De grandes figures fondatrices peuvent en effet être convoquées en position de paternité, en oubliant des filiations plus honteuses ou moins en vogue. Daniel Verba remonte ainsi aux origines des jardins d'enfants et à leurs pères fondateurs suisse et allemand, Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) et Friedrich Fröbel (1782-1852), pour mettre à jour l'inspiration pédagogique des EJE, une pédagogie rousseauiste, sorte d'avant-garde de « l'éducation nouvelle appliquée à la prime enfance » (Verba, 1993/2014, p. 47). Ces pédagogues représentent bien l'entrée du souci pédagogique dans la sphère de la petite enfance jusque là marquée d'abord par un relatif désintérêt dû à l'effroyable taux de mortalité infantile puis par le souci de lutter contre cette mortalité infantile. Mais si la référence à Fröbel a, peut-être, été massive pour les jardinières d'enfants, elle l'est en tout cas beaucoup moins pour les éducatrices de jeunes enfants actuelles - Verba lui-même le reconnaît, et semble le déplorer (Verba, 1993/2014, p. 49-50) -, et elle peut de toute façon être soumise à l'examen quant à l'exclusion d'autres figures oubliées sur le chemin de la profession. Dans ma réflexion, la « recherche en paternité », pour reprendre l'expression malicieuse d'Antoine Savoye (2014), n'a pas beaucoup d'intérêt.

Ensuite, Verba fait passer dans son chapitre « sociohistorique » des représentations et normes actuelles qu'il associe de manière anachronique aux conditions historiques décrites : parlant du « sentiment d'enfance » en référence à Ariès (1975), et de la mortalité infantile importante au 18<sup>e</sup> siècle, il s'interroge : « comment attendre donc de la part de nos ancêtres cet investissement affectif que la quasi-disparition de la mortalité

---

<sup>12</sup> Savoye reprend l'expression de « roman familial » (des névrosés) à Freud qui décrit l'activité fantasmatique de l'enfant « pren[ant] pour tâche de se débarrasser des parents, désormais dédaignés, et de leur en substituer d'autres, en général d'un rang social plus élevé » (Freud, 1909/2005, p. 158-159). La transposition à la logique d'institutionnalisation d'un courant ou d'une profession est particulièrement convaincante dans le cas présenté par Antoine Savoye.

infantile a rendu possible aujourd'hui ? » (Verba, 1993/2014, p. 38). Il paraît ainsi se défendre de juger les parents d'autrefois, expliquant leur peu de cœur par la mortalité infantile. Mais ce faisant, il prend pour modèle absolu, non questionnable et, en tout cas, positif, l'investissement actuel pour la petite enfance. Si les EJE sont en partie modelées par les descriptions que l'on fait d'elles, il est probable que cet aspect appartient aux éléments jouant dans la construction de leur métier ; en effet, Verba ne se fait ici que le porte-parole d'une représentation dominante de la parentalité, lorsque celle-ci n'est pas interrogée par le recours à des modèles distants, soit dans le temps ou dans l'espace. L'amour des enfants par leurs parents reste dans l'ensemble peu remis en question et les EJE ne sont pas extérieures à ce « fait social ».

Si l'on confronte l'histoire dessinée par Verba du métier d'EJE avec l'histoire des salles d'asile au 19<sup>e</sup> siècle, dont Jean-Noël Luc a produit une analyse très éclairante, on s'aperçoit que certains éléments de l'histoire des unes sont contenus dans l'histoire des autres : ainsi, les jardinières d'enfants, ancêtres des EJE, ont-elles travaillé dans les jardins d'enfants. Mais ces derniers ne se sont développés que tardivement et toujours timidement en France, contrairement à leur destin en Allemagne, pays de leur création. Le pédagogue Fröbel, dont je disais plus haut qu'il était aujourd'hui largement méconnu des EJE bien que Verba lui donne une place de fondateur dans son ouvrage, a été, d'après Jean-Noël Luc, introduit en France par la baronne de Marenholtz dans les années autour de 1855, mais il a suscité de grandes résistances, d'une part pour des raisons dogmatiques (la séparation du travail et du jeu, en particulier, était mise en avant par les créateurs des salles d'asile, contre la conception fröbelienne d'un apprentissage par l'activité spontanée de l'enfant), ensuite pour des raisons financières (les salles d'asile telles qu'elles existaient auraient nécessité des moyens financiers très importants pour se conformer au modèle des jardins d'enfants), enfin pour des raisons patriotiques à partir de la guerre de 1870 avec l'Allemagne. L'influence de Fröbel en France est donc problématique : Luc parle d'un « contre-modèle [aux salles d'asile] embarrassant : le jardin d'enfants » et des « applications sporadiques de la méthode Fröbel depuis 1855 » (Luc, 1997, p. 373). C'est dans cette proximité conflictuelle avec les salles d'asile, qui deviendront les écoles maternelles, que sont nés les quelques jardins

d'enfants français, qui deviennent plus nombreux au début du 20<sup>e</sup> siècle « soit au sein d'établissements scolaires, comme les lycées et collèges, soit dans le cadre d'œuvres sociales et/ou sanitaires », d'après Le Capitaine, Dekeyser et Karpowicz (2002, p. 33) – Jean-Noël Luc n'en compte cependant qu'une dizaine en 1910, majoritairement à Paris (Luc, 1997, p. 377-378) ; ces jardins d'enfants ont des visées diverses, selon leur nature, mais sont plus ou moins orientés vers l'apprentissage préscolaire. Les jardinières d'enfants sont formées de manière très peu unifiée, dans des collèges et des lycées suivant des programmes conçus par différentes associations : l'Union familiale de Charonne, l'Union fröbelienne française..., « sans le contrôle des ministères de l'Instruction publique ou des Affaires sociales » (Le Capitaine, Dekeyser & Karpowicz, 2002, p. 37).

On peut faire ici une petite parenthèse, qui pourra avoir un effet de recul historique englobant l'histoire des crèches, salles d'asile et jardins d'enfants, en évoquant les analyses de Michel Foucault concernant l'enfant, sa famille, les pédagogues et les médecins, au 19<sup>e</sup> siècle : il voit en effet dans le corps de l'enfant « surveillé, entouré dans son berceau, son lit ou sa chambre par toute une ronde de parents, de nourrices, de domestiques, de pédagogues, de médecins, tous attentifs aux moindres manifestations de son sexe », il voit dans ce corps « un autre "foyer local" de pouvoir-savoir » (Foucault, 1976, p. 130). C'est un « ensemble constitué au 19<sup>e</sup> siècle, par le père, la mère, l'éducateur, le médecin autour de l'enfant et de son sexe » (*Ibid*, p. 131). Si Foucault semble prendre ici le modèle familial bourgeois, localisé dans la demeure familiale, pour objet de son étude<sup>13</sup>, ses conclusions ne sont pas complètement étrangères, au moins en tant qu'éléments de contextualisation, à notre objet : ces mères bourgeoises, ces éducateurs, pédagogues et médecins sont vraisemblablement les mêmes qui conçoivent les lieux d'accueil des enfants d'abord prolétaires puis aussi bourgeois pour les préparer à la scolarisation. Tous ces acteurs sont traversés par et

---

<sup>13</sup> Ou plutôt, la famille participe, d'après le sociologue Rémi Lenoir, « à ce qu'Arnold Davidson nomme "l'espace conceptuel" et le "style de raisonnement" de Foucault » (Lenoir, 2006, p. 190), c'est-à-dire qu'il associe la famille à ses analyses sur la sexualité. Il prend également la famille comme « l'art de gouverner » : « Foucault, en effet, identifie l'art de gouverner au gouvernement des enfants, de la maison, d'une famille. L'introduction de la notion de "gouvernementalité" qui devient dès le milieu des années Soixante-dix un des concepts essentiels de sa problématique du pouvoir, lui permet de préciser celle de souveraineté qui, selon lui, trouve, jusqu'au XVIII<sup>e</sup> siècle, dans le gouvernement de la famille sa forme concrète » (*Ibid.*, p. 193).

diffusent les mêmes discours. On ne peut donc ignorer ce qui constitue, d'après Foucault, l'une de leurs principales préoccupations.

En 1959, la loi Debré change les conditions d'exercice du métier de jardinière en réglementant l'éducation préscolaire : les jardinières sont alors soit assimilées aux institutrices si elles passent le certificat d'aptitude pédagogique, soit doivent trouver un emploi dans les crèches ou haltes-garderies. Ce n'est donc qu'à partir des années 1960 que l'histoire des EJE croise réellement celle des crèches.

### **2.3. Le moment « 68 », un « roman familial » des origines alternatif à celui des jardins d'enfants ?**

Daniel Verba (1993/2014) fait remonter à la fin des années 1950 et aux lois Debré réformant l'enseignement privé, le tournant professionnel des jardinières d'enfants désormais exclues du secteur préscolaire, une exclusion qui les oblige à redéfinir leur profession, à se tourner du côté du secteur social et les amène à changer leur appellation : elles deviennent éducatrices-jardinières « avant d'être définitivement instituées sur le modèle des éducateurs spécialisés, éducateurs de jeunes enfants par la circulaire n°34 AS du 18 juin 1974 » qui, lui fait suite au « décret n° 73-73 du 11 janvier 1973 instituant le diplôme d'Etat d'éducateur de jeunes enfants ».

Mais entre la fin des années 1950 et le diplôme d'Etat instauré en 1973, a lieu le moment de Mai 1968. Liane Mozère (1992) décrit dans le détail la création de la crèche sauvage de la Sorbonne et les bouleversements dans les relations entre adultes et enfants que cette crèche suscite : la libre circulation des enfants et la non-professionnalité des adultes présents poussent les uns et les autres à inventer de nouvelles modalités relationnelles, dans l'esprit libertaire, anti-autoritaire de Mai 68. Mozère ne décrit pas la multiplication de ces crèches sauvages ni leur institutionnalisation en crèches parentales. Marie-Laure Cadart rappelle que le modèle prédominant des crèches sauvages était autogestionnaire et que « si elles sont nombreuses à ouvrir, leur existence est en général éphémère (trois ans en moyenne) » (Cadart, 2006), ce qu'elle explique par leur refus initial de s'institutionnaliser, en réaction à ce que représentaient les crèches traditionnelles de l'époque : encore très marquées par l'hygiénisme, fermées

aux parents, extrêmement normatives et contraignantes. Ce moment des crèches sauvages est particulièrement important pour les éducatrices de jeunes enfants car, comme le souligne Cadart, « la profession qui correspond le mieux aux aspirations des parents pour rompre avec l'hygiénisme des crèches est celle d'éducateur de jeune enfant avec laquelle une alliance va se nouer » (Cadart, 2006). Et réciproquement, d'après Gérard Neyrand, puisque la réorientation des crèches « vers ce qui deviendra progressivement leur leitmotiv : l'éveil et la socialisation du jeune enfant [...] a été facilitée par le mouvement des idées caractéristique de l'après-68 : elle n'est pas étrangère à l'arrivée des "éducatrices de jeunes enfants" qui remplacent les anciennes "jardinières d'enfants" et bénéficient d'une formation qui les ouvrent à cette nouvelle problématique déjà opérante dans de nombreux établissements mais que les années 70 vont systématiser » (Neyrand, 2000, p.161-162). Les éducatrices et les crèches sauvages bénéficient ainsi les unes des autres.

Dans la continuité des crèches sauvages, le mouvement d'institutionnalisation passe par une scission entre la ligne dure qui refuse cette institutionnalisation, lui préférant le modèle autogestionnaire, même précaire, et une ligne réformatrice qui sera à l'origine de la création en 1980 de l'Association des collectifs parents-enfants (ACEP) et dès la fin des années 1970 du développement de crèches « parallèles » ou de « collectifs parents-enfants ». La reconnaissance par les pouvoirs publics de ces crèches « parallèles » découle d'une prise de conscience des enjeux de l'accueil de la petite enfance pour la natalité d'une part, et pour le travail des femmes d'autre part (Cadart, 2006). C'est le Ministère de la Santé qui proposera l'appellation de « crèche parentale » pour cette forme d'accueil, reconnue par la note de service du Ministère chargé des affaires sociales n°DGS/3241/S - DAS/81-32 du 24 août 1981 relative aux formules innovantes de mode de garde. Désormais, les crèches parentales sont soumises à l'agrément délivré par le conseil général après avis du Médecin de la Protection Maternelle et Infantile (PMI, dépendante du conseil général), celui-ci étant conditionné à la présence d'au moins un-e professionnel-le qualifié-e de la petite enfance, à la tête de la structure, en position non de « directeur » mais de « responsable technique ». Ces fonctions incombent très majoritairement à des éducatrices de jeunes enfants, pour la raison historique que j'ai indiquée précédemment.

Cette présentation des crèches parentales et de leur histoire a une grande importance « culturelle » pour les EJE, en ceci que le métier d'EJE se fonde sur cette histoire, mais les structures parentales ne représentent aujourd'hui comme autrefois qu'un très faible pourcentage des structures d'accueil de la petite enfance : moins de 2% des établissements d'accueil du jeune enfant (EAJE). Elles ont toujours figuré à la marge et leur importance est plus symbolique, leurs effets plus culturels que numériques. Peut-être représentent-elles, elles aussi, une figure du « roman familial » des crèches : cette figure a ceci d'avantageux pour les EJE qu'elle les met en scène dans une relation privilégiée avec les parents, tandis que la plupart des autres professions de la petite enfance est décrite dans un rapport de rivalité avec eux.

On peut faire une seconde hypothèse quant au mode opératoire de la « figure » de la crèche sauvage pour la mythification du métier d'EJE. En effet, celle-ci naît dans le mouvement de Mai '68, dans un contexte idéologique anti-institutionnel. Les théories de Foucault sur les prisons dans son livre *Surveiller et punir* (Foucault, 1975) et de Donzelot sur la *Police des familles* que constituent les dispositifs mis en œuvre dans le travail social (Donzelot, 1977), se situent dans la continuité de ces idées. Or, dans le monde des crèches, les crèches sauvages pouvaient « sauver » les professionnelles, les faire échapper à deux critiques de l'époque : celle concernant le mode disciplinaire, orchestré par la médecine, de la crèche hygiénique et celle concernant les travailleurs sociaux et leur pouvoir insidieux de normalisation à l'égard des familles populaires. Les crèches sauvages, ni disciplinaires, ni normatives, pouvait-on croire, étaient un lieu conforme à l'idéologie de gauche dominant les sphères du travail social, elles permettaient de se dégager d'une culpabilité inhérente à l'exercice de ces activités, pour la plupart des travailleur-se-s engagé-e-s politiquement, cherchant une voie plus ou moins révolutionnaire de sortie du monde capitaliste bourgeois.

Les traits saillants de l'histoire des crèches et des jardinières d'enfants trouvent une continuité, mais aussi des ruptures, dans la description actuelle du métier d'EJE et dans les savoirs mobilisés par les professionnelles.

### **Chapitre 3. Les applications du « roman familial » : des descriptions du métier en cohérence avec l'histoire mythisée**

La description du secteur dans lequel opèrent les EJE est nécessaire à la mise en évidence des différents « partenaires », interlocuteurs, publics, collègues, plus largement, les personnes auxquelles elles ont affaire dans l'exercice de leur métier. Or c'est à partir des relations entretenues avec ces divers protagonistes que se construit un discours sur ce que serait l'EJE (ce qu'elle devrait être, ce qu'elle n'est pas ou ne devrait pas être). Les conditions objectives d'exercice du métier d'EJE sont ici abordées dans l'optique d'en dégager des formes de discours, des adresses de discours, des spécificités, et au contraire des éléments, thèmes ou formulations, que l'on peut retrouver dans des discours plus diffus.

Ainsi, la description du métier sous l'angle de la lutte de territoire est une conséquence de l'histoire mythisée, de même que l'insistance sur l'aspect pédagogique : j'en ai montré les logiques dans le chapitre précédent.

#### **3.1. Lutte de territoires et pédagogies actives : des points de repères identitaires**

Daniel Verba, notamment, présente la constitution du métier d'EJE sous la forme d'une lutte, une fois exclues de l'enseignement préscolaire, pour se faire une place au sein des crèches. Ces dernières sont aux mains des infirmières puéricultrices et le bébé, d'abord « confiné dans le soin médical » (Verba, 1993/2014, p. 59), doit se voir reconnaître des « compétences intellectuelles et sociales suffisantes pour faire l'objet d'une approche

éducative » (*Ibid.*, p. 59), ce qui advient au cours du 20<sup>e</sup> siècle par la diffusion des recherches psychologiques sur les compétences du jeune enfant (Neyrand, 2000).

Verba explique ainsi les mauvaises relations entretenues, d'après lui, par les EJE avec les puéricultrices par « la fracture structurelle qui existe entre le champ médical et le champ éducatif » et par le fait que les EJE ne reconnaissent pas la légitimité de l'autorité des puéricultrices sur elles (Verba, 1993/2006, p. 104-105). Il est tentant de faire remonter l'antagonisme entre éducatrices et infirmières à la remise en cause du modèle hygiéniste par les psychologues auxquels s'allient les éducateurs-trices, et je ne nierai pas mon propre penchant pour cette théorie, mais elle n'est pas réellement étayée par des données historiques ni de terrain. En revanche, on peut avancer l'hypothèse que cette description des rapports de force ancrés dans l'histoire, a des effets de fossilisation, voire de base pour des réactualisations plus ou moins fantasmées. Ainsi, il faudrait se pencher sur la formation des infirmières puéricultrices et sur leurs pratiques en tant que directrices de crèches afin de mettre à l'épreuve l'idée selon laquelle elles ne se soucieraient que d'hygiène et de soins physiques à l'enfant. Pour celles que j'ai pu observer, ce ne semblait pas être le cas, mais elles ne formaient pas un échantillon représentatif ni n'étaient au centre de mes observations.

De leur côté, les anciennes EJE et formatrices Dominique Auzou-Riandey et Bernadette Moussy, auteures d'un des quelques rares ouvrages centrés sur le métier d'éducateur de jeunes enfants, consacrent un sous-chapitre à « l'importance des pédagogies actives dans la formation » des EJE (Auzou-Riandey & Moussy, 4<sup>e</sup> éd. 2015, p. 49) : elles y citent à titre d'exemples de références pour les EJE Célestin Freinet, Bruno Bettelheim, Françoise Dolto, Jean Piaget, la pédagogie institutionnelle et les pédagogies non directives, insistant par là sur la « diversité d'approches, garante de la liberté de pensée indispensable à la constitution des identités professionnelles et des pratiques personnelles des futurs éducateurs » (*idem*), ayant cours dans les centres de formation. Les EJE accompagnent et favorisent donc la montée en puissance des pédagogies et de la psychologie de l'enfant dans le secteur de la petite enfance. Notons que pour les auteures, ce positionnement des EJE dans le champ de la pédagogie a un caractère explicitement « identitaire ». Ce n'est pas toujours le cas, puisque la force de la logique identitaire est de s'imposer souvent par un sentiment d'évidence.

Les auteurs cités par Auzou-Riandey et Moussy, dans une sorte d'inventaire à la Prévert des références pour les EJE, participent à mon sens d'une mythisation de l'origine du métier, dont la conséquence visible est la visée identitaire, ici explicite. Ainsi, l'opposition avec la médecine et la puériculture s'accompagne d'une mise en avant de l'ancrage puissant des EJE dans le « souci éducatif » ; ces deux phénomènes se conjuguent pour produire une description à caractère identitaire du métier d'éducatrice. Je ne récus pas cet ancrage mais la présentation sous la forme d'un inventaire ou d'un catalogue fait à mon avis signe d'une superficialité qui me conduit à penser que c'est surtout l'effet identitaire qui est visé et moins la référence précise à tel ou tel pédagogue, psychologue.

Mais c'est réellement par la professionnalisation des EJE que se cristallisent toutes les tendances identitaires abordées jusqu'ici. Les centres de formation jouent en effet le rôle de véritables fabriques d'identité professionnelle, institutionnalisées par les réformes du métier d'EJE.

### **3.2. Les réformes du métier d'EJE : vers la professionnalisation<sup>14</sup>**

Depuis la fin de la collaboration du ministère de l'Education nationale à la formation des jardinières d'enfants en 1931, ces dernières sont formées dans des centres de formation privés dont le manque de cohérence inspire au secrétariat d'Etat à la famille chargé de l'éducation l'idée d'un diplôme d'Etat : celui-ci ne verra cependant le jour qu'avec le changement d'appellation de « jardinière » en « éducateur de jeunes enfants », en 1973. Le passage à un intitulé neutre, c'est-à-dire masculin, marque « la volonté d'ouvrir la profession aux hommes », d'après Auzou-Riandey et Moussy (2015, p. 46), ce qu'on pourrait traduire par une volonté de professionnalisation par la rupture avec la naturalisation des compétences éducatives auprès des jeunes enfants : « [cette reconnaissance] allait apporter un statut, une sécurité et une dimension professionnelle précieuse à toutes ces « jardinières » qui, avec une telle appellation, avaient quelquefois du mal à être prises au sérieux » (Auzou-Riandey & Moussy, 2015,

---

<sup>14</sup> La « professionnalisation » en tant qu'outil conceptuel sera examinée plus loin.

p. 46). De fait, cet argument est souvent repris en centre de formation et le recours à la forme grammaticale féminine (auquel je souscris, comme je l'ai expliqué plus tôt), suscite de nombreuses crispations. Il est ainsi notable que les très rares hommes EJE se disent invisibilisés voire dévalorisés ou même persécutés par l'usage du féminin, en particulier lorsqu'ils relatent leurs souvenirs de formation<sup>15</sup>.

Le premier diplôme d'Etat reprend les objectifs de la formation des jardinières d'enfants « en renforçant l'étude du milieu familial et de l'environnement social de l'enfant » (Auzou-Riandey & Moussy, 2015, p. 47). Il comprend ainsi 850 heures de formation sur deux années, en psychologie, pédagogie, techniques éducatives et des sciences humaines comme les sciences de l'éducation (récentes, puisque nées en 1967), la sociologie et le droit. Dès ce premier diplôme, la formation pratique par le stage est également valorisée.

La réforme des professions socio-éducatives qui a lieu au début des années 1990, augmentant par exemple la durée de formation des éducateurs spécialisés désormais formés en trois ans, touche de manière partielle les EJE qui voient leur diplôme restructuré en 1993, le nombre d'heures étant porté à 1200, mais la durée de leur formation est maintenue à deux ans et demi (27 mois), ce qui affecte leur statut professionnel ultérieur et leur place sur la grille des salaires de la fonction publique : leur diplôme est toujours de niveau IV, contrairement aux éducateurs spécialisés, de niveau III, alors que la qualité de la formation est similaire pour les deux professions et que le Baccalauréat est exigé dans les deux cas pour l'accès à la formation. Ce n'est qu'en 2000 que la profession est homologuée au niveau III.

Cette réforme des formations du travail social s'ancre dans une logique de mise en transversalité et de relative uniformisation de ces formations, avec la mise en place progressive d'un tronc commun et la création des instituts régionaux en travail social (IRTS) en 1987. Ce mouvement s'accentuera avec la perspective de l'universitarisation

---

<sup>15</sup> A noter cependant que pour des raisons féministes également, la forme féminisée peut poser problème, à partir d'un argument inverse au mien : « La "tentation gynocentrique" se traduit par des pratiques discursives au féminin générique mettant en évidence une omission des hommes et de la problématique du genre » (Moliner, 2015). Et pourtant, ils pourraient également se sentir inclus dans un « elles » générique, comme l'indique Pascale Molinier au sujet des activités du *care* : « je ne vois aucun obstacle », dit-elle, « à ce que des hommes se sentent également représentés "sous la conjugaison du elle" » (Molinier, 2013, p. 18).

des diplômes. D'une part, il répond à la demande de reconnaissance des professionnels, mais rencontre d'autre part leur réticence car le « cœur de métier » peut s'en trouver affaibli dans les formations. C'est dans ce contexte incertain, suscitant des positions ambivalentes, que m'avait été refusé un poste de formatrice (voir plus haut).

La dernière réforme du diplôme a lieu en 2005<sup>16</sup>, portant enfin la durée d'études à trois ans, le nombre d'heures à 1500 (et 60 semaines de stage pratique), et la profession se décline désormais en compétences, suivant un mouvement plus large dans le domaine socio-éducatif, voire professionnel en général, celui de la professionnalisation : « L'usage courant du terme « professionnel » fait précisément écho à l'actuelle nécessité de rendre lisible les compétences. Les notions de professionnalisation et de compétences entretiennent des liens étroits si on examine les usages sociaux qui en sont faits » (Champy-Remoussenard, 2008).

Dans les années suivant immédiatement cette réforme, les EJE se voient attribuer la possibilité d'accéder aux postes de direction des lieux d'accueil des enfants de moins de 6 ans.

### **3.2.1. Etre prise au sérieux et se distinguer des mères**

L'enjeu principal de la professionnalisation est la reconnaissance sociale – avec les gratifications statutaires et salariales que celle-ci suppose - ; la professionnalisation constitue 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 ont pour 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 : celles-ci sont en effet décrites comme les « expertes de la petite enfance » (le référentiel professionnel des

---

<sup>16</sup> Arrêté du 16 novembre 2005 relatif au diplôme d'Etat d'éducateur de jeunes enfants.

EJE définit leur rôle par « une fonction d'expertise éducative et sociale de la Petite Enfance »).

Dans cette optique, les travaux de John Bowlby (en particulier sa théorie de l'attachement) et de René 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.

Dans son « bilan critique de l'évolution des savoirs sur la petite enfance », Gérard Neyrand (2000) souligne l'impact de ces travaux d'après-guerre qui mettent au jour l'affectivité du jeune enfant, en rupture avec le regard jusqu'alors essentiellement tourné sur les besoins physiques du nourrisson. La découverte de sa vie affective est marquée par deux psychanalystes anglo-saxons : René Spitz qui observe des nourrissons périssant en institution et nomme ce phénomène « hospitalisme »<sup>17</sup>, et John Bowlby qui théorise l'attachement sous l'angle de la « carence de soins maternels ». En France, Jenny Aubry, avec Geneviève Appell et Myriam David, continuera d'utiliser la notion de « carence affective » en lien avec la dimension maternelle.

On peut rapprocher cette tendance théorique psychanalytique de ce que Michel Foucault nomme « dispositif de sexualité » et que Gérard Neyrand voit se continuer sous la forme d'un « dispositif de parentalité » : pour Foucault, la valorisation de la cellule familiale à partir du 18<sup>e</sup> siècle est intimement liée aux principaux éléments composant le dispositif de sexualité ; la famille a pour rôle l'ancrage et le support permanent de la sexualité, elle est « l'échangeur de la sexualité et de l'alliance » (Foucault, 1976, p. 143). C'est pourquoi elle devient « un lieu obligatoire d'affects, de sentiments, d'amour » (*Idem*) et c'est pourquoi elle est née « incestueuse ». Que l'attachement soit d'emblée situé de manière primordiale, vitale, essentielle, entre la mère et son bébé, que l'on envisage un danger de mort pour l'enfant séparé de sa mère, contre toute évidence, sont des conceptions dans la continuité de la construction de la famille comme lieu privilégié des relations affectives. La conséquence pour les lieux autres que la famille est massive : les lieux de garde en sortent largement discrédités.

---

<sup>17</sup> Voir à ce sujet l'usage de cette histoire dans le discours d'une EJE (entretien avec Julie).

En effet, comme le souligne Liane Mozère, les institutions seront alors confrontées « souvent sur le mode de la dramatisation – à un reflet de leur travail, à l'apparition chez les enfants, de carences graves ». Les professionnelles, « écartelée[s] entre l'attachement (trop) et l'indifférence (pas assez) », ne peuvent trouver l'équilibre seules et doivent accepter « la guidance des spécialistes de l'hygiène mentale de l'enfance », afin de se professionnaliser (Mozère, 1992, p. 55).

Gérard Neyrand (2013) a par ailleurs rappelé l'impact de ces travaux dans la conception de la famille, de l'enfant et des rôles parentaux : parler de « fonction maternelle » peut aisément revenir à assigner une place maternante à la femme, donc présente auprès des enfants. Les incidences sur les questions de genre et de répartition des rôles genrés sont donc importantes.

Le thème de la « maltraitance », (Gavarini & Petitot, 1998, Gavarini, 2004) émergeant dans les années 1980, a 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, le rempart à la « maltraitance » semble être la formation.

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). On peut parler d'une conjonction discursive, si ce n'est d'une conjuration, qui œuvre pour la professionnalisation des personnels de crèche.

Cette question est bien entendu également fortement articulée à celle de l'« identité » puisqu'il s'agit pour les professionnelles « ne pas être le parent ». Mais quels sont les contenus des formations au métier d'EJE ? Quels sont les savoirs au fondement de la professionnalisation des EJE ? Comment fonctionnent-ils pour distinguer les EJE de la maternité et les aider à être prises au sérieux ?

### **3.3. Les « outils » théoriques des EJE, leurs savoirs et leurs doctrines**

La perspective foucauldienne de la généalogie des savoirs m'a en effet inspiré l'examen des discours et des savoirs mis en circulation chez les EJE : quels discours professionnels ? Sur quels savoirs s'appuient-ils ? Ces discours et savoirs ont-ils des incidences sur la production d'« identité professionnelle » chez les EJE ?

Mes sources principales pour répondre à ces questions sont les quatre guides et ouvrages présentant le métier d'EJE suivants : *Le métier d'éducateur de jeunes enfants*, de Daniel Verba (1993/2014) ; *Les enjeux du métier d'éducateur de jeunes enfants*, de Dominique Auzou-Riandey et Bernadette Moussy (2015) ; *Travailler en crèche, un métier ?* de Ghyslaine Marchand Montanaro (2013) ; et le *Guide de l'EJE: éducateur de jeunes enfants*, de Bruno Le Capitaine et Annick Karpowicz (2002/2014). Ceux-ci sont plus détaillés et plus problématisés que de simples guides, ils contiennent tous les quatre une réelle vision du métier, bien qu'il leur arrive de diverger sur certains points.

En outre, je me suis appuyée sur les indications données par une documentaliste d'un centre de formations pour EJE lors d'un entretien informel dans son centre de documentation : me guidant dans les rayonnages, elle m'a fourni de précieux repères quant aux ouvrages faisant référence et aux usages de lecture des étudiantes.

A partir de ces sources premières, j'ai examiné des ouvrages faisant référence pour en tirer des éléments de compréhension de ce qui composait la « culture professionnelle » des EJE, dans le sens d'idées, idéologies et discours auxquels les EJE pouvaient s'identifier pour croire en une « identité » commune.

#### **3.3.1. Le catalogue des savoirs des EJE**

De l'étude des guides présentant le métier d'EJE (en particulier, Verba, 1993/2014, Auzou-Riandey & Moussy, 2015) se dégagent deux types de savoirs propres aux EJE dans leur articulation : un savoir psychologique de la construction de l'enfant de 0 à 7

ans ; un savoir pédagogique des méthodes actives ayant été expérimentées et théorisées par des « grands pédagogues » et psychologues de l'enfant (Maria Montessori, Célestin Freinet, Johann Heinrich Pestalozzi, Friedrich Fröbel, John Dewey, Ovide Decroly, Édouard Claparède, Henri Wallon, Jean Piaget, Carl Rogers, Roger Cousinet, Alexander Sutherland Neill, Fernand Deligny, Fernand Oury, Paulo Freire<sup>18</sup>...). Les centres de formation au métier d'EJE sont souvent colorés d'un ancrage particulier dans une pédagogie ou d'une orientation plus ou moins psychanalytique, par exemple, ce qui fait que selon le passage d'une EJE dans tel ou tel centre, elle aura des points d'appui théoriques légèrement différents d'une collègue formée ailleurs. Cependant, les diplômes d'EJE sont des diplômes d'Etat et toutes les EJE disposent d'une formation à la pédagogie et à la psychologie de l'enfant.

Nicolas Murcier a engagé un travail similaire à ce que je me propose de présenter, à partir des textes de référence des EJE, pour développer son argument d'une centration de la formation des EJE sur la relation entre mère et enfant, excluant le père. Il me semble complémentaire du mien, et c'est pourquoi j'en rappelle cette idée saillante. L'auteure la plus fréquemment citée par les étudiantes EJE, d'après un constat que Murcier partage avec Verba (ce dernier s'appuyant sur des données d'enquête, ayant notamment administré des questionnaires à environ 500 EJE, en 1991), serait Françoise Dolto, suivie ensuite par des psychanalystes ou psychologues dont Murcier note qu'ils sont tous préoccupés par « la dyade et les interactions mère/enfant » (Murcier, *in* Guichard-Claudic, Kergoat & Vilbrod, 2008, p. 221). Dolto étant tout de même celle qui a théorisé le « stade génital oblatif » (Dolto, 1971), c'est-à-dire l'amour « oblatif » comme stade ultime de la sexualité féminine, on peut mesurer combien la référence à cette auteure est convergente avec une vision centrée sur le lien mère-enfant, même si c'est également Dolto qui a envisagé la nécessité d'une séparation entre la mère et l'enfant afin d'éviter la fusion, d'où son invention de la Maison-Verte<sup>19</sup>. Son usage des « stades » peut également évoquer une vision développementale de l'enfant, partagée par de nombreux psychologues de l'enfance.

---

<sup>18</sup> Je me permets à mon tour un inventaire des auteurs cités, sans hiérarchie ni tentative de classification : c'est ainsi qu'ils sont présentés dans les ouvrages étudiés.

<sup>19</sup> Voir à ce sujet Neyrand, 1995, qui propose une contextualisation socio-historique de la création de la Maison-Verte.

### 3.3.2. Une vision développementale de l'enfant

Je peux donner à titre d'exemple représentatif du type de savoirs mobilisés par les EJE l'ouvrage de Bernard Golse (1985), *Le développement affectif et intellectuel de l'enfant*. Il m'a en effet été présenté par une documentaliste de centre de formation au métier d'EJE comme « la Bible » des EJE, lors d'un entretien informel non enregistré.

Cet ouvrage est un manuel synthétisant et rendant accessible les principaux auteurs ayant contribué à la théorisation du développement de l'enfant ; il est composé de trois grandes parties : l'« exposé des principales théories », la « mise en relation des différentes théories du développement affectif » et la « mise en relation des théories du développement affectif et des théories du développement cognitif ». Dans la première partie, les auteurs considérés comme principaux sont les suivants : pour le développement affectif, Sigmund Freud, Anna Freud, René Spitz, Mélanie Klein, Donald W. Winnicott, Margaret Mahler, Wilfred R. Bion, Frances Tustin, Donald Meltzer, Heinz Hartmann, Ernst Kris, Rudolph Loewenstein, John Bowlby et Jacques Lacan ; pour le développement cognitif, Jean Piaget. L'ancrage est donc fortement psychanalytique, avec cependant, comme le titre de l'ouvrage l'indique, une conception développementale de l'enfant, par stades entendus comme descripteurs chronologiques. L'auteur « tire » les références mobilisées vers une psychologie développementale de l'enfant, comme en témoigne le passage suivant : « Même s'il n'a pas méconnu les interrelations étroites (et notamment énergétiques) entre le développement intellectuel et le développement affectif, Freud nous a surtout donné une description chronologique du développement affectif » (Golse, 1985, p. 17).

Or, comme l'a notamment rappelé Laurence Gavarini, « Freud et ses continuateurs plus encore envisagent [...] cette notion de stades d'une façon originale qui les éloigne, malgré l'idée même de stade, du modèle génétique : il convient de se représenter ces stades non pas comme une évolution temporelle et linéaire [...] mais comme un processus de maturation de l'enfant dans ses relations à l'objet de la libido. Il ne s'agit donc pas tant d'évoquer des étapes génétiques qui scanderaient une temporalité normale et un développement observable chez l'enfant, que de rendre compte de divers degrés

d'organisation du psychisme et d'opérations psychiques inconscientes » (Gavarini, 2001, p. 89-90).

De fait, c'est une psychanalyse très normative qui est présentée dans cet ouvrage. Ainsi, Golse va trouver chez Freud matière à théoriser l'identité sexuelle, même s'il admet que ce n'est pas Freud lui-même mais des « auteurs post-freudiens qui [ont] développé la conceptualisation de l'identité sexuelle » (Golse, 1985, p. 34). Si l'on pense aux discussions que cette question a suscitées au sein de la communauté psychanalytique et au-delà, cette position paraît pour le moins à interroger.

Golse qualifie Mélanie Klein de « sûrement l'une des plus grandes figures de la psychanalyse après Freud » (Golse, 1985, p. 63), ce qui indique, avec la place donnée aux théories bionniennes et winnicottiennes, ses propres préférences pour une psychanalyse anglo-saxonne. Sa présentation de l'œuvre de Lacan en témoigne également, plus critique que celle d'autres auteurs, voire comportant des imprécisions ou des inexactitudes : « tout au long de son œuvre, Lacan s'est attaché à lutter contre l'illusion qui nous fait confondre le Moi (aliéné) avec le Soi (vrai) et à lui attribuer une certaine réalité » (Golse, 1985, p. 172). Cette position attribuée à Lacan est assez éloignée de son vocabulaire même, puisque s'il employait le terme de « Moi », il n'utilisait guère celui de « Soi », encore moins pour le qualifier de « vrai ».

Ainsi, si Golse reflète le socle théorique des EJE en matière de développement psycho-affectif de l'enfant, c'est bien une conception développementale du jeune enfant qui se dégage de sa lecture. Cette conception irrigue le positionnement professionnel et la construction d'une professionnalité.

### **3.3.3. Un modèle de professionnalité se dégage de la lecture des textes fondamentaux**

D'autres grands classiques de lecture pour les EJE mériteraient d'être présentés ici, mais ils représentent généralement un point plus précis du parcours intellectuel des EJE, comme *Les enjeux de la parentalité*, sous la direction de Didier Houzel (1999), *Jeu et*

*réalité* de Donald W. Winnicott (1975), ou les ouvrages de Myriam David (1956, 1960) sur le jeune enfant ou de la même, avec Geneviève Appell, sur la crèche et la pédagogie Loczy (David & Appell, 1973). Notons que la collection « 1001 BB » aux éditions Erès constitue une mine pour les EJE qui trouvent là des ouvrages souvent courts mais bien faits sur des thématiques variées autour du bébé.

On trouve une typologie des savoirs nécessaires au travail auprès des jeunes enfants d'après Bosse-Platière, Dethier, Fleury et Loutre-Du Pasquier qui regroupent des « savoirs liés au développement de l'enfant » (la vie psychique du bébé, les processus de socialisation), « les savoirs liés à l'importance de la relation parent-enfant et à l'aménagement des séparations et des retrouvailles », « des savoirs liés à la connaissance des familles » (c'est-à-dire les situations de famille considérées comme risquées pour l'enfant, telles les familles monoparentales, ou fragilisées par le chômage... ou dont on est censé repérer les signes de maltraitance), « des savoirs liés aux pratiques » (l'observation et le respect de l'enfant), enfin, « des informations concernant les différents services de la petite enfance », car « se renseigner, s'informer, c'est être un membre actif de ce dispositif, car c'est saisir toute la complémentarité des lieux d'accueil, de prévention et de soins, savoir les utiliser et les faire progresser » (Bosse-Platière *et al.*, 1995, p. 151-158).

Cette typologie dessine les contours de la professionnalité et du domaine d'expertise de l'EJE : d'abord, le développement de l'enfant – et ici, on pense à Bernard Golse et à Françoise Dolto, deux références majeures des EJE en la matière. Ces savoirs permettent de juger de la pertinence de chaque acte pédagogique ou éducatif en fonction de l'âge de l'enfant ; un exemple tiré de mes observations permet de mieux entrevoir comment le savoir sur le développement de l'enfant peut être mis en œuvre dans la pratique : une éducatrice faisait remarquer à une auxiliaire qu'il ne fallait pas formuler une interdiction à un enfant de dix-huit mois avec la justification « ce n'est pas bien », mais plutôt « ce n'est pas possible »<sup>20</sup>, car l'enfant de dix-huit mois ne serait pas en capacité cognitive et affective de comprendre la valeur du bien et du mal énoncée dans la première proposition. Au-delà de la question de la pertinence de l'intervention de

---

<sup>20</sup> Dans une autre crèche observée, une crèche parentale, c'était la formule « *Je ne suis pas d'accord* » qui était en vogue, aussi bien parmi les enfants que les adultes.

l'éducatrice (ou de la solidité de son savoir), cet exemple illustre la manière dont le savoir peut être directement investi dans la pratique. Il sera développé en résonance avec d'autres observations dans la deuxième monographie présentée ici, dans la troisième partie de cette thèse.

Dans la typologie de Bosse-Platière, Dethier, Fleury et Loutre-Du Pasquier, on peut rapprocher le premier item, portant sur le développement de l'enfant, du quatrième, intitulé « des savoirs liés aux pratiques » : ces derniers en effet peuvent se trouver en contradiction avec les premiers, puisque les savoirs liés aux pratiques, que les auteures développent comme portant sur la capacité d'observation et de respect de l'enfant, sont des savoirs en situation, des savoir-faire de l'inédit, face à l'individualité singulière de l'enfant. L'enfant singulier ne suivant pas forcément très respectueusement les stades de développement décrits pour lui, l'EJE peut se trouver tiraillée entre la normativité de ses savoirs sur l'enfant et la situation singulière qu'elle rencontre. La description, harmonieuse, des différents savoirs pêche donc par son déni de cette conflictualité : le choix en cas de conflit se portera-t-il vers la pathologisation de l'enfant ou vers la remise en cause des savoirs normatifs ?

Les autres types de savoirs proposés par les auteures peuvent être critiqués comme porteurs d'une teinte idéologique évidente : l'importance de la relation parent-enfant, la question de la séparation, renvoient à des théories psychologiques bien identifiées.

Ainsi, pour Sandrine Garcia, les EJE se sont forgé une place de « monopole de la compétence éducative » (Garcia, 2014) dans les crèches parentales, en introduisant des savoirs psychologiques qu'elles étaient seules à maîtriser : se posant en expertes de l'attachement et de la séparation pour affirmer leur professionnalité, elles se distinguent des autres professions dominées par le savoir médical ou hygiénique. Cet argument confortant une supposée domination des EJE sur les autres professionnelles, est, pour le moment, essentiellement valable dans les crèches parentales, car dans les crèches collectives municipales ou associatives, l'isolement des EJE et la tension permanente créée par l'absentéisme récurrent des professionnelles aboutit plutôt à la minorisation de l'impact de ce savoir sur les pratiques des professionnelles, ce qui engendre beaucoup de frustration de la part des EJE. Cependant, pour montrer l'actualité de l'idéologie de l'attachement et du problème de la séparation à la fois dans le champ de la psychanalyse

et le secteur de la crèche, voici un extrait tiré d'un article de la psychanalyste Nathalie Rizzo-Pignard : « La séparation fait partie du quotidien de la vie de la crèche. [...] C'est une affaire de mère surtout, de mère et d'enfant, accompagnés et soutenus par le père, mais pas toujours. Chacun va venir jouer sa partition à l'abri de la crèche, lieu d'accueil mais aussi de transit, de passage entre la maison, c'est-à-dire un espace d'intimité entre la mère et l'enfant, et l'école, où c'est la loi du père qui présidera » (Rizzo-Pignard, 2013, p. 284). Cet extrait témoigne de la position d'une certaine psychanalyse lacanienne qui conçoit les rôles symboliques maternel et paternel de manière très proche des rôles sociaux de sexe<sup>21</sup>.

Ensuite, les savoirs liés aux familles peuvent être rapprochés de deux thèmes importants dans la formation des EJE, les ancrant dans le travail social : la prévention et le soutien à la parentalité. Ce dernier thème sera examiné dans le chapitre sur les compétences des EJE.

Enfin, les « informations concernant les différents services de la petite enfance », qui ne sont pas nommées « savoirs », apportent la dimension du partenariat qui témoigne du virage dans la formation des EJE, accentuant leur appartenance au secteur du travail social.

Tous ces savoirs et compétences sont réinvestis dans la professionnalité des EJE. Celles-ci se sont également dotées de modèles *in situ*, dans des institutions marquées par une méthode particulière : ainsi, l'ouvrage de Myriam David et Geneviève Appell sur la pouponnière Löczy à Budapest peut surtout être pris en modèle de professionnalité, comme le montre la manière dont il est cité dans l'ouvrage sur la professionnalisation de l'accueil du jeune enfant (Bosse-Platière *et al.*, 1995), à la fois par la référence à la théorisation de Myriam David et par celle aux pratiques décrites par l'équipe même de la pouponnière de Löczy :

---

<sup>21</sup> Pour une critique plus complète des conceptions normatives, voire réactionnaires, de certains courants psychanalytiques, concernant notamment les femmes, les mères, voir la thèse de doctorat en sociologie de Tiphaine Besnard-Santini, en particulier son chapitre IV-1 « Les bonnes femmes : l'accouchement c'est leur service militaire » (Besnard-Santini, 2015, p. 73-81).

« Il y a une multitude de savoirs très riches sur la vie des enfants en collectivité. Ces savoirs actuellement sont surtout oraux, échanges entre professionnels au cours de stages ou de rencontres plus informelles. Rares sont les équipes comme celle de Löczy (pouponnière à Budapest) qui ont écrit sur ces pratiques. C'est un travail à venir... » (Bosse-Platière *et al.*, 1995, p. 156).

Le type de professionnalité requis et mis en valeur dans cet ouvrage est lisible dans le passage suivant :

« Tout est fait pour que le personnel s'engage dans une relation réelle mais consciemment contrôlée dans laquelle l'adulte ne fait pas peser sur l'enfant sa propre affectivité et ses attentes personnelles ; toutes ses attitudes sont dictées par le respect de la personnalité de l'enfant et procèdent d'une compréhension intelligente de ses besoins. » (David & Appell, 1973, version en ligne 2008)

Les affects de la professionnelle ne sont pas censés « peser » sur l'enfant et l'attention portée sur lui est fortement référée à des principes appuyés sur une observation et une « compréhension intelligente » de l'enfant. La qualité de la relation entre adulte et enfant, ainsi que le plaisir partagé, sont souvent soulignés dans l'ouvrage, mais ne semblent en aucun cas liés à de la spontanéité. La parole accompagnant les soins donnés à l'enfant, commentant et expliquant chaque geste, encourageant l'enfant à participer, est, par exemple, devenue un geste professionnel courant chez les EJE, voire une obligation professionnelle synonyme de respect de l'enfant, voire même une norme éducative s'imposant aux parents. Elle se trouve dans cet ouvrage théorisée et appliquée.

Quelques lignes fortes se dégagent donc de cet examen des sources de la construction identitaire professionnelle des EJE. On les retrouve matérialisées dans des compétences.



## **Chapitre 4. Les compétences des EJE : un discours professionnel contribuant à la production d'identité professionnelle**

Le « référentiel fonction / activités » de tout métier, au-delà de sa forme synthétique et de son langage très normé, de son vocabulaire bureaucratique, peut être considéré comme un véritable discours sur une profession<sup>22</sup> : son existence même est le signe d'une forme d'institutionnalisation et son contenu porte les traces des choix faits par le groupe professionnel lui-même ou par d'autres décideurs comme les pouvoirs publics, traces des négociations, des victoires et des échecs.

Aujourd'hui, le référentiel fonction / activités des éducateurs de jeunes enfants comprend quatre grandes fonctions :

<b>1) Etablir une relation, élaborer et mettre en œuvre le projet éducatif en direction du jeune enfant :</b>
Favoriser le développement global de l'enfant et viser l'insertion sociale et scolaire de tous les enfants
Développer des pratiques d'accueil et d'accompagnement
Se positionner dans une démarche de prévention précoce
<b>2) Etablir une relation, élaborer et mettre en œuvre le projet éducatif en coopération avec les parents :</b>
Accueillir les familles dans leurs singularités, travailler les liens et les relais avec les parents ;

---

<sup>22</sup> Je ne distinguerai pas ici les termes de « métier » et « profession », bien que je n'ignore pas combien la sociologie des professions a fondé une grande part de sa théorisation sur cette distinction.

Reconnaître et faciliter au quotidien la place et la responsabilité des parents. Valoriser ou soutenir les compétences parentales
<b>3) Concevoir et conduire l'action éducative au sein d'une équipe pluri-professionnelle :</b>
Inscrire l'action éducative dans les réalités et contraintes de l'établissement ou du service ;
Assurer avec l'équipe la cohérence de l'action éducative auprès des jeunes enfants en coopération avec les parents ;
Concevoir et mettre en œuvre des actions de prévention sur les questions d'éducation et de santé.
<b>4) Elaborer l'action éducative et sociale en lien avec les cadres institutionnels, partenariaux et les politiques de la famille et de l'enfance :</b>
Inscrire l'action éducative dans les réalités et exigences propres aux problématiques des structures et des services de l'enfance ;
Participer à l'action sociale territorialisée et à la synergie des compétences des différents acteurs ;
Exercer une fonction d'expertise socio-éducative « petite enfance » en tant qu'acteur des politiques sociales.

(Arrêté du 16 novembre 2005 relatif au diplôme d'Etat d'éducateur de jeunes enfants, Bulletin Officiel, <http://www.sante.gouv.fr/fichiers/bo/2006/06-01/a0010075.htm>)

On peut mettre ces fonctions en regard des « cibles » de l'acte professionnel, ou publics, suivants : le jeune enfant ; la famille, les parents ; l'équipe ; les partenaires.

La première « cible » est traditionnelle, elle peut être qualifiée de « cœur de métier » de l'EJE ; la deuxième est aussi historique, au sens où l'EJE s'est trouvé à l'avant-garde de la nouvelle place donnée aux parents dans les crèches en participant au mouvement des crèches « sauvages », puis « parallèles », puis « parentales ».

L'équipe et les partenaires, en revanche, sont des cibles nouvelles de son expertise, qui correspondent aux évolutions plus récentes de la profession, à la fois plus ancrée dans le travail social et dans la direction d'équipe. Ces deux cibles sont en effet communes à

tous les métiers qualifiés du social : assistant de travail social, éducateur spécialisé et les métiers d'encadrement de ce secteur.

#### **4.1. Les enfants tels que définis par le milieu professionnel : accueil, animation, séparation**

Vis-à-vis des enfants, le positionnement des EJE peut être décrit de la manière suivante : leur première fonction est la fonction d' « accueil », terme dont il faut dater l'apparition dans la décennie 1980 et qui change le regard porté sur les structures collectives comme les crèches, sous l'influence de plusieurs publications et de la création de la Maison Verte par Françoise Dolto (Neyrand, 2000, p. 181-199). C'est aussi le rapport Bouyala-Roussille au Secrétaire d'Etat chargé de la Famille, commandé par le gouvernement socialiste en 1982, qui contribue au changement d'appellation des structures jusqu'alors « de garde » qui deviennent des structures « d'accueil » de la petite enfance, et insiste sur la fonction d'éveil et de socialisation de ces structures (Fagnani, 2001).

##### **4.1.1. Accueillir**

Que signifie cet « accueil », aujourd'hui ? Pour Bruno Le Capitaine et Annick Karpowicz, professionnels dans le secteur de la formation aux métiers de la petite enfance et auteurs d'un *Guide de l'EJE*, « la notion d'accueil aspire [...] à désigner les diverses circonstances où se produit la rencontre entre l'éducateur de jeunes enfants, l'enfant et, moins fréquemment, ses parents » (Le Capitaine & Karpowicz, 2002/2014, p. 101). Chaque contact, chaque interaction de l'EJE avec l'un de ses interlocuteurs sont donc tournés vers l'accueil. Le Capitaine et Karpowicz décrivent ainsi les qualités « requises à ces occasions [qui] vont de la bienveillance à l'empathie, en passant et en s'attardant du côté de l'écoute et de l'observation » (*Idem*). Cette proximité et cette attention portée à l'autre sont cependant délicatement nuancées par la conscience de l'asymétrie des places entre adulte et enfant, dans le cadre d'une relation éducative,

« l'éducateur se pla[çant] en position d'équilibriste, oscillant entre l'identification à l'enfant, dont il cherche à se rapprocher suffisamment près pour se laisser atteindre par les affects qui l'assaillent et l'aider à s'en dégager, et la distanciation, qui l'enjoint à définir clairement le cadre de la rencontre afin que chacun des protagonistes puisse y trouver et préserver ses marques » (*Idem*).

L'EJE serait donc dans une posture d'accueil permanente plutôt que dans des gestes précis, techniques.

Accueillir signifie également estomper les effets de la séparation avec les parents en veillant à la « permanence, continuité, stabilité, routine » (*Ibid.*, p. 105) pour les enfants, en tenant compte de la « force du lien » maternel, sa « primauté » - ces formulations rejoignent les constats faits par Nicolas Murcier et par Sandrine Garcia sur l'impact encore grand des théories de l'attachement et de la dyade mère-enfant sur le métier d'EJE : si le premier a une analyse en termes de rôles genrés (le primat de la mère sur le père), la seconde pense cette situation dans le cadre d'une sociologie des professions qui rend compte des stratégies collectives du groupe professionnel pour s'assurer une légitimité et une place dans le secteur (par l'expertise des savoirs psychologiques et psychanalytiques).

L'éducateur doit « accepter que cet autre qu'il accueille ait des intérêts différents des siens, des atouts, des faiblesses, des rêves, des projets, des rythmes qui lui sont propres » (Le Capitaine & Karpowicz, 2002/2011, p. 138) : une injonction à l'ouverture à l'altérité est lisible dans cette déclinaison de l'accueil.

On peut en conclure que l'accueil est, dans cette optique, corrélé à la distinction identitaire : accueillir l'autre, c'est aussi être conscient d'en être différent, c'est peut-être même en partie créer son altérité. L'enfant de la psychologie développementale est fondamentalement altérisé : il doit d'ailleurs être « éveillé ».

#### **4.1.2. Eveiller**

La deuxième fonction de l'EJE est une fonction d' « éveil » de l'enfant : entre une « attention bienveillante » qui serait en soi « stimulante » et une « stimulation volontariste » pour « maintenir constantes et performantes les conditions de l'éveil social et culturel » (Le Capitaine & Karpowicz, 2002/2014, p. 108), les EJE ont la compétence psychopédagogique pour faire autorité sur la question.

Ces fonctions trouvent à se réaliser dans le cadre d'un « projet éducatif » que l'EJE est en charge de coordonner : « les EJE y proposent les conditions relationnelles et pédagogiques propres à favoriser la dynamique évolutive de l'enfant dans tous les aspects de son développement » (Auzou-Riandey & Moussy, 2015, p. 75).

L'EJE porte ainsi son attention sur l'enfant individuel, sa dynamique propre, sa temporalité, dans un contexte où l'enfant est en permanence en groupe et où les conditions de vie de l'enfant dans la crèche sont pensées pour le collectif. Il existe une tension permanente entre les dimensions individuelle et collective en crèche, l'enjeu étant de « socialiser » l'enfant, donc de favoriser l'insertion de l'individu dans le collectif. Les professionnelles comme les formateurs insistent tous sur l'observation en tant que qualité unanimement reconnue comme indispensable à l'exercice de ce métier : cela se justifie par l'exigence de passer d'une dimension à une autre, donc d'avoir un regard qui à la fois « balaye » le collectif et est capable de s'arrêter à chaque individu qui en manifesterait le besoin.

#### **4.1.3. Animer et socialiser : l'enfant, les enfants, les groupes**

L'animation des groupes d'enfants est considérée par l'EJE en fonction de ses connaissances sur le développement de l'enfant. L'EJE acquiert lors de sa formation une connaissance des moyens mis à sa disposition pour adapter les activités proposées aux enfants à leurs besoins et compétences. Ainsi, les EJE disposent de connaissances portant sur les jeux, les jouets (à secouer, à voir, à attraper, à sucer, à jeter...), les activités et jeux moteurs, les activités et jeux de manipulation développant la motricité

fine ou la créativité, les activités de modelage et de pétrissage, les jeux d'eau, les jeux symboliques (la poupée, le coin-cuisine...), les activités d'expression artistique et d'éveil musical, les jeux cognitifs et de langage, la littérature enfantine... Les différents usages de ces outils sont explicités et mis en relation avec les stades de développement psychomoteur et psychoaffectif de l'enfant.

C'est à l'EJE que revient la tâche d'organiser matériellement l'espace accueillant les enfants, proposant ainsi d'installer un « coin-cuisine » pour les plus grands dans telle partie de la pièce et un toboggan dans le jardin ou une pataugeoire dans le couloir.

Toutes ces tâches et compétences autour de l'accueil et de l'éveil de l'enfant participent à l'altérisation de l'enfant en tant que catégorie ontologiquement séparée de l'adulte que produisent les sciences humaines, comme le dit Laurence Gavarini : elle pointe « la résurgence de l'altérité de l'enfance dans la période contemporaine et ses possibles racines dans la "science de l'enfant" au 19e siècle qui, en spécifiant scientifiquement l'enfance dans le développement humain, a été fabricatrice d'altérité » (Gavarini, 2006, p. 91). On peut considérer que le « soutien à la parentalité » poursuit la même entreprise : une altérisation catégorielle, cette fois des parents, vis-à-vis des professionnelles.

## **4.2. La parentalité et le soutien à la parentalité**

La « parentalité », néologisme dont Gérard Neyrand a retracé l'origine, ce dont je rendrai compte dans un premier temps, est envisagée comme un discours dont il faut produire l'analyse car ce discours de la parentalité domine actuellement la sphère de la petite enfance, le soutien à la parentalité s'introduisant en effet jusque dans les référentiels de compétences et les fiches de poste. Il s'agit ainsi d'identifier l'émergence puis le succès de la notion pour comprendre comment s'en saisissent les différents professionnels de crèche ; puis d'analyser les représentations qu'ont les professionnelles des parents, mettant en lumière le « parent idéal » jamais rencontré et la fonction que celui-ci peut remplir pour les professionnelles.

#### 4.2.1. « Soutenir et contrôler les parents »

L'ouvrage de Gérard Neyrand sur la question du « soutien à la parentalité » constitue un point de repère important pour moi, car ses analyses s'appuient sur un argument auquel je suis particulièrement sensible : le soutien à la parentalité y est analysé comme un « dispositif de parentalité » pensé sur le modèle du « dispositif de sexualité » de Foucault (1976).

La première étape du raisonnement de Neyrand consiste dans la reconnaissance que le terme de « parentalité », apparu dans les années 1990, « correspond bien sûr à l'importance croissante donnée par la société au fait parental » (Neyrand, 2011, p. 7), mais aussi au changement de regard porté sur ce fait, devenu « une des références majeures de l'action sociale en direction des publics précarisés, mais plus encore de la gestion publique de l'ensemble de la société » (*Idem*).

Les mutations de la sphère familiale depuis les années 1960-1970, dont il faut souligner notamment « l'autonomisation de la parentalité, toujours susceptible d'être déglagée du conjugal » (*Ibid.*, p. 8) du fait de la montée numérique des séparations et divorces, se sont accompagnées de discours promouvant toujours plus l'amour conjugal et parental et d'une centration sur l'enfant (Gavarini, 2001). Parallèlement à ces changements, les politiques publiques se trouvent tiraillées entre « deux conceptions de l'intervention sociale en direction des familles et des difficultés rencontrées par les individus dans leur vie privée ; une conception privilégie le soutien aux populations tandis qu'une autre pose la sécurité publique comme principe de gestion et de contrôle social » (Neyrand, 2011, p. 9). Cela se traduit pour la gestion sociale de la famille par « d'un côté la problématique de la coéducation et ses mots d'ordre de participation, accompagnement, prévention prévenante... ; de l'autre, la dénonciation de la démission parentale, les stages parentaux, l'idée de redressement et la prévention prédictive... » (Neyrand, 2011, p. 11). Je m'attacherai à la question de la « coéducation » un peu plus loin, car elle me

semble constituer une formule néologique<sup>23</sup> bien commode pour les professionnelles de la petite enfance et peut-être une euphémisation du « soutien à la parentalité ».

### ***Origine et développements du terme « parentalité » : la création du dispositif***

Revenant sur l'émergence du terme « parentalité » que l'on trouve d'abord employé dans le champ de l'anthropologie (en traduction rivale de la « parenté » pour le terme anglais « *parenthood* » ou en distinction d'avec cette notion) puis surtout psychanalytique, Neyrand rappelle qu'au-delà de sa définition commune – renvoyant aux « *relations parents / enfants au sein des rapports de parenté* » (Neyrand, 2011, p. 39), la parentalité prendra, sous l'inflexion notamment de Paul-Claude Racamier, le sens d'un « processus psychique d'élaboration d'une position parentale interne au sujet, qui accompagnerait le déroulement des différentes étapes de prise en charge de l'enfant de sa conception à son indépendance, tout en inscrivant l'enfant dans une généalogie » (*Ibid.*, p. 43), ou, pour reprendre la définition de M. Lamour et M. Baracco citée par Neyrand : « La parentalité peut se définir comme l'ensemble des réaménagements psychiques et affectifs qui permettent à des adultes de devenir parents, c'est-à-dire de répondre aux besoins de leur(s) enfant(s) à trois niveaux : le corps (les soins nourriciers) ; la vie affective ; la vie psychique. C'est un processus maturatif » (Lamour & Baracco, 1998, cités par Neyrand, 2011, p. 43).

Cette définition de la parentalité cache donc, on le voit bien ici, une définition normative du parent, aussi bien que biologisante, comme le note également Neyrand. Celui-ci, continuant l'histoire de la notion, conclut, avec la définition de Catherine Sellenet, en montrant le passage « d'une définition de la parentalité en termes de fonctionnement psychique et de transformations subjectives internes à une nouvelle définition qui, outre cette dimension de processus psychique, inclut désormais des pratiques parentales, renvoyant à des catégories de pensée en rapport avec la parenté, la différence des sexes et la génération » (Neyrand, 2011, p. 46). Enfin, l'apparition du

---

<sup>23</sup> Frédéric Jésus s'inscrit en faux contre cette idée puisqu'il a trouvé une définition de la « coéducation » dans le *Larousse* de 1929 (Jésu, in Rayna, Rubio & Scheu, 2010, p. 37). Il me semble néanmoins que le succès actuel du terme est à rapprocher de celui de « parentalité » ou de « soutien à la parentalité ».

terme de « parentalité » dans le champ de la sociologie l'ancre encore un peu plus dans une conception normative des systèmes de parenté, qui prend malgré tout acte des mutations de la famille, puisque cette apparition est conjointe à l'essor de travaux sur les familles « monoparentales » : ces mutations mettent en crise la parentalité en tant qu'aspect central de la filiation, puisque les situations de disjonction entre relations de filiation symbolique et position parentale (avec parentalité psychique) se multiplient.

Un discours de la « parentalité », servant des logiques politiques et médiatiques, voire populistes car stigmatisant les formes non traditionnelles de la famille, est mis au jour par Neyrand : désormais le terme de « parentalité » sera fréquemment associé aux questions de délinquance (familles monoparentales ou démission parentale et délinquance juvénile, en particulier).

### *Fonctions et effets du dispositif de parentalité*

Mais au-delà de la seule dimension discursive, c'est un véritable « dispositif de la parentalité », dans la continuité du « dispositif de sexualité », au sens que lui a donné Foucault, que voit se déployer Neyrand. Un dispositif est en effet un réseau entre les éléments d'un « ensemble hétérogène » qui se compose, outre de discours, d'« institutions, des aménagements architecturaux, des décisions réglementaires, des lois, des mesures administratives, des énoncés scientifiques, des propositions philosophiques, morales, philanthropiques » (Foucault, 1977/2001, p. 299). Neyrand insiste sur la dimension de « fonction stratégique dominante » que comporterait le dispositif, d'après Foucault, pour justifier son emploi dans le contexte de la parentalité et de son contrôle. Dès lors que « le couple conjugal peut se délier du couple parental », la parentalité « va s'élaborer comme question sociale sous l'influence de sa quadruple implication dans les champs de l'anthropologie, de la clinique psychanalytique, de la sociologie et du politique » (Neyrand, 2011, p. 100).

En effet, le parent se trouve pris dans des discours de sources très variées : pédiatre, puéricultrice de la PMI, professionnelles de la crèche, pédopsychiatre lorsque l'enfant rechigne à manger ou lorsqu'il dort mal, psychomotricienne pour s'assurer qu'il n'a pas de retard de développement ; mais aussi, les nombreuses publications à son adresse, les

sites Internet, les forums, mines d'informations ; tandis que les aspects non discursifs du dispositif de la parentalité sont plus discrets, face à cette manne discursive, mais non moins efficaces : les aménagements architecturaux<sup>24</sup> et mobiliers des crèches seraient à ce titre intéressants à étudier, même si ce n'est pas ici mon objet. Par exemple, les meubles qui séparent les espaces dans les pièces des crèches peuvent se substituer à des discours à l'adresse des parents, les décourageant d'entrer plus avant dans la section et les assignant ainsi à une certaine position vis-à-vis de leur enfant et des professionnelles auxquelles ils le confient.

Mais ce qui m'intéresse davantage encore au sujet du soutien à la parentalité, conçu, ainsi que l'a identifié Gérard Neyrand, comme un aspect du dispositif de parentalité, est la constitution par ce dispositif d'une forme de lien, naturalisé tout en étant totalement contrôlé et normé, entre parent et enfant. C'est la relation même entre parent et enfant qui est visée, et à travers elle, les catégories « parent » et « enfant » qui s'en trouvent resignifiées. Le « parent » est chargé de nouvelles significations dans ce discours, de même que l'« enfant ». Le « parent », comme le « père » et la « mère », existe désormais sur une modalité identitaire, essentielle, puisqu'à chaque nomination correspond des représentations et des attentes sociales particulières. C'est en effet la mère qui est le plus souvent visée dans le soutien à la parentalité, et sa responsabilité qui est engagée la première en cas de problème, comme le montre notamment la sociologue Coline Cardi, qui insiste sur la répartition des rôles fortement sexués des parents « maltraitants » ou « irresponsables », dans un article traitant de la criminalisation des familles populaires, cette dernière reposant d'abord sur la « mauvaise mère » comme « figure féminine du danger » (Cardi, 2007).

Dans un autre secteur, le secteur hospitalier, les sociologues Jérôme Camus et Nathalie Oria, s'entretenant avec des professionnels hospitaliers et des jeunes mères dans une maternité, ont mis à jour des modalités discursives différenciées selon l'appartenance sociale des mères : ce qu'ils appellent « discours fort » et « discours faible » (Camus & Oria, 2012), le premier véhiculant des prescriptions (d'hygiène, de soin) explicites à

---

<sup>24</sup> Je rappelle ici la référence donnée plus haut à un inventaire des crèches départementales de Seine-Saint-Denis qui suggère que « l'architecture induit l'organisation et les aménagements de la crèche » (Couronné *et al.*, 2003), j'ajouterai « et sans doute les pratiques ».

l'adresse des femmes de classe populaire, le second, d'inspiration psychologique ou psychanalytique, s'adresse plutôt aux femmes situées plus haut dans la hiérarchie sociale et privilégie le thème du lien affectif entre mère et enfant. Une concurrence des savoirs entre les tenants de l'hygiénisme et ceux d'une « éthique de la relation » associant « l'idée de santé à celle de bien-être » (*Ibid*, p. 74) existe à l'hôpital – comme à la crèche, ajouterai-je – et se cristallise dans des discours qui diffèrent par leur intensité et par leurs contenus.

Les auteurs ne mentionnent pas le « soutien à la parentalité » mais parlent d'éducation des mères. On peut néanmoins établir un rapport serré entre leur description et ce qui est présenté comme une mission des professionnelles de la petite enfance, le soutien à la parentalité. En effet, à la maternité, le discours « faible », psychologique ou psychanalytique, s'appuie sur les mêmes références et se manifeste de la même manière que le soutien à la parentalité en crèche, tandis que pour le discours « fort », les savoirs et normes mobilisés sont pour l'essentiel identiques, et pour cause : les professionnelles en contact direct avec les mères et leur enfant ont pour la plupart la même formation que celles des crèches (on retrouve à l'hôpital les infirmières puéricultrices, les auxiliaires de puériculture, quelques éducatrices également, parfois, en plus des médecins et des sages-femmes). Mais à la maternité, considérant le nouveau-né dans sa fragilité et sa dépendance, les prescriptions peuvent se situer sur un registre plus « vital », plus urgent, qu'à la crèche où la santé de l'enfant est moins surveillée et où les mères sont considérées comme ayant fait la preuve de leur capacité à donner les premiers soins à leur enfant.

Au-delà des différences entre maternité et crèche, on peut voir la continuité de l'une chez l'autre, dans une même logique d'imposition de normes aux parents, en particulier aux mères. En plus de contraindre les gestes et attitudes, cette éducation des mères produit des effets de subjectivation chez celles-ci, et inscrit la relation des parents et des enfants d'emblée dans un contrôle social serré, encadré par des savoirs scientifiques (médecine et sciences humaines), tout en assignant les uns et les autres à des positions fondées sur un plan identitaire, puisque l'un des enjeux du savoir transmis est de situer le transmetteur vis-à-vis du récepteur.

Un raisonnement similaire traverse en effet l'article de Liane Mozère sur la « prévention » à la crèche (Mozère, 2002), où elle relie la catégorie de l'enfance comme « organisateur social » distribuant les rôles entre parents et professionnels à un « dispositif qui pérennise un dire sur le faire des autres et qui crée par là même une asymétrie structurelle dans les actions entreprises » (*Ibid.*, p. 18) : « Dire sur le faire des autres suppose de produire l'incompétence des acteurs, d'occulter leur savoir-faire et intelligence propres, de les rendre dépendants au lieu de libres et de créer une dissymétrie radicale au fondement de la relation » (*Ibid.*, p. 20). D'après elle, ce dispositif de prévention repose sur une analyse de l'enfance comme « problème » : tout écart par rapport à une moyenne érigée en norme pose « problème », donc suppose rectification.

Je montrerai plus loin comment cela s'articule plus précisément à la professionnalisation du secteur de la petite enfance. Mais avant cela, il me faut exposer comment ce secteur s'exprime sur le soutien à la parentalité comme mission professionnelle.

#### **4.2.2. Les parents dans la littérature professionnelle : l'accueil des parents ou le soutien à la parentalité ?**

Le « soutien à la parentalité » peut être employé au sens fort d'un syntagme renvoyant à un ensemble de pratiques cohérentes, ou dans un sens plus allusif, où le « soutien » reprend sa signification courante et ne fait plus que signe vers le syntagme. Il me semble que dans la proposition suivante, extraite de l'ouvrage sur les EJE précédemment cité, on trouve un exemple représentatif de ce dernier cas :

« Les EJE apportent aux parents le soutien dont ils ont réellement besoin et mettent en place ce qui est nécessaire pour cela. Ils cherchent à apaiser leurs inquiétudes et à leur permettre de découvrir les bienfaits de la séparation d'avec leur enfant » (Auzou-Riandey & Moussy, 2015, p. 69).

Le soutien « dont ils ont réellement besoin » ? Cette formulation euphémise l'expression de « soutien à la parentalité » en la ramenant d'une part à un sens commun (appui, aide, secours...), d'autre part à une simple réponse à un besoin réel. Les « inquiétudes » parentales sont un véritable lieu commun, normatif, qui fonctionne ainsi comme une évidence et, ainsi que tout lieu commun, comme une représentation imaginaire très évocatrice. Derrière cette formulation, à peine cachée, se trouve la « mère angoissée et fusionnelle » qui pleurera quand elle se séparera pour la première fois de son bébé. En effet, le soutien dont il est ici question est aussi en lien avec la question de la séparation.

Pour Sandrine Garcia qui a surtout enquêté sur les EJE en crèches parentales, « étant donné leur place relativement marginale dans les structures collectives et leur position ambiguë dans la structure sociale (relativement diplômées par rapport aux autres salariées de la petite enfance, mais sans disposer pour autant concrètement de la reconnaissance d'une profession intermédiaire), les éducatrices de jeunes enfants vont trouver dans les crèches parentales, qui sont présidées par des parents (usagers de la crèche et participant à l'accueil des enfants), des conditions qui leur permettent davantage d'affirmer la spécificité de leur identité professionnelle ». En effet, les EJE vont s'appuyer « sur des savoirs psychanalytiques qu'elles recyclent en les transformant en prescriptions à la fois adressées aux autres professionnelles et aux parents » (Garcia, 2014, p. 57).

Spécialistes de la séparation, les EJE soutiennent donc les parents (les mères) qui, tout « naturellement » de ce point de vue, ont des difficultés à se séparer de leur enfant.

#### **4.2.3. Quel vacillement possible dans le soutien à la parentalité ? Un petit point lexical**

On soutient quelqu'un qui vacille... Mais toutes les « parentalités » ne sont-elles pas vacillantes, tremblotantes, trébuchantes ?... Ne faut-il pas tomber sur un obstacle, se casser le nez, se relever tout seul ou avec l'aide d'un passant et faire quelques pas

hésitants dans un sens ou dans un autre, au cours de son parcours de parent ? Pourquoi empêcher le vacillement ?

D'après moi, le problème majeur du « soutien à la parentalité » est qu'il institue un type de relations tout à fait commun dans l'espace social en « geste professionnel ». Ce faisant, il confisque ces relations communes à tous pour les « privatiser » (paradoxalement, puisqu'il s'agit sur un certain plan de pratiques privées dont on pourrait dire au contraire qu'elles sont « socialisées » et spécialisées) et en faire une spécificité professionnelle. Une fois transformé en geste professionnel, le « soutien à la parentalité » existe désormais dans une relation asymétrique : une action menée par un professionnel sur un patient, usager, bénéficiaire... C'est un « faire faire », qui renvoie à la définition de Foucault du pouvoir (1982) : l'action de faire faire quelque chose à quelqu'un : ici, faire tenir debout au lieu de laisser vaciller, par exemple. Mais c'est également une action qui oblitère la possibilité de résistance, qui ne se résume d'ailleurs pas à ne pas faire, mais également à « faire faire » différemment le professionnel. Cette interaction, elle, n'est pourtant pas qualifiée de « soutien à la professionnalité ».

Ces relations communes de conseils, observations d'autrui, discussions dans le couple parental, entre parents, etc. pourraient être théorisées comme une « fonction de soutien à la parentalité » dans les échanges si cette fonction était rapprochée de la « fonction thérapeutique » du Collectif chez Jean Oury (1986/2005). En effet, pour que la « fonction thérapeutique » fonctionne, il faut qu'elle soit détachée des rôles et des statuts et non pas monopolisée par le Médecin. Les rôles et statuts de psychiatre, psychologue, infirmier, etc. sont qualifiés par Oury de « petite propriété » que l'on cherche à délimiter. Formulation qui permet aisément de faire le lien avec la question identitaire : une limite territoriale est en jeu. Mais c'est aussi un attribut (un diplôme, un statut) que l'on possède, et une place que l'on tient. Dès lors, « on voit bien que tout ceci, le diplôme, le statut, colle à la personnalité et a quelque chose à voir avec ce piège imaginaire que représente le moi. » (Oury, 1986/2005, p. 202)

La « fonction thérapeutique » peut être exercée par un Malade, une Femme de ménage, etc. Dans ce sens, la « fonction de soutien à la parentalité » (mais faut-il vraiment garder le terme de « soutien » ?) pourrait être exercée par tout un chacun ; le professionnel de

la petite enfance ou le « psy » est-il vraiment légitime à se mettre en travers en exigeant le monopole ?

#### **4.2.4. La « coéducation », une illusion des professionnelles ?**

On pourrait penser que la « coéducation », évoquant l'éducation à plusieurs, règle le problème posé par le soutien à la parentalité : elle ne renvoie en effet plus à un déséquilibre hiérarchique de statuts et de pouvoir – point de luttes de territoire ni de recherche de monopole ici -, mais à des positions complémentaires, de pairs (le « co » de coéducation signifie « avec » et implique « réciprocité et ouverture à l'altérité », d'après Sylvie Rayna et Marie-Nicole Rubio, 2010, p. 17).

Mais, d'abord, elle est en fait souvent associée au « soutien à la parentalité », comme le reconnaissent les auteures de l'introduction à l'ouvrage *Parents-professionnels : la coéducation en questions* (Rayna, Rubio & Scheu, 2010, p. 9). Elle en prend le caractère ambigu, alors même qu'elle s'inscrit de manière volontariste dans le registre politique de la démocratie, de la participation et de l'égalité :

« Le consensus s'établit [...] peu à peu sur le fait que la qualité de l'éducation des jeunes enfants n'est pas une notion objective, statique, pouvant être fixée par tel responsable ou tel expert, mais une notion subjective, à définir et redéfinir avec toutes les parties prenantes, y compris les parents... et les enfants. Nous sommes là au cœur d'une vision démocratique de la qualité, une vision qualifiante des savoirs professionnels, des savoirs parentaux et des savoirs enfantins » (Rayna & Rubio, 2010, p. 20).

Cette « vision démocratique de la qualité », pour moi, ressemble peut-être aussi à une vision non conflictuelle des rapports sociaux, elle semble prétendre à l'écoute égalitaire des différents acteurs, comme si les mécanismes de classification hiérarchique pouvaient être évités par la bonne volonté de tous. De même, le point de vue suivant me paraît idéalisé : « l'approche coéducative aide en effet, tout simplement, à accueillir plus sereinement, à penser plus ouvertement et à harmoniser plus systématiquement les

multiples interactions de proximité développées au quotidien entre les adultes – parents, habitants, professionnels, etc. –, les enfants et les jeunes » (Jésu, *in* Rayna, Rubio & Scheu, 2010, p. 38). L’harmonie semble pouvoir être atteinte, bien que l’auteur soit dans une optique programmatique et qu’il ne néglige pas l’aspect politique de son « programme » : « la coéducation peut constituer la base conceptuelle et opérationnelle d’une resocialisation et même d’une repolitisation du champ éducatif » (*Ibid.*, p. 39). Mais, comme l’auteur le reconnaît lui-même, la « coopération » et la « coéducation » sont « lestées de lourdes contraintes historiques et culturelles dans le domaine de l’accueil institutionnel de la petite enfance » (*Ibid.*, p. 41).

Dans un article qui se penche sur la « coopération » des parents et des professionnels de crèche, Catherine Bouve commence par évoquer le mouvement historique d’ouverture des crèches aux parents, depuis la création des premières crèches en 1844, de la disqualification absolue des savoirs parentaux à l’entrée progressive des parents dans les crèches, après les expérimentations des crèches sauvages de 1968 (Bouve, 2007), notant l’importance de deux ouvrages, celui d’Hélène Larrivé sous-titré « Des enfants à la consigne » (Brahic-Larrivé, 1978) et celui du psychanalyste Jacques Hassoun, *Entre la mort et la famille : l’espace-crèche* (Hassoun, 1977), pour la médiatisation des questions de participation parentale. Puis elle rend compte d’une enquête effectuée auprès de parents d’enfants fréquentant la crèche, à partir de laquelle elle a établi une typologie synthétisant « les différentes figures de la relation parents-professionnels » (Bouve, 2007, p. 65), suivant les axes des modalités d’échanges et de la force d’adhésion des parents pour la crèche. Le modèle de « coopération » est qualifié de « point d’équilibre optimum de cette typologie », renvoyant à une « proximité symbolique avec les valeurs de la crèche, soutenue par une proximité relationnelle qui domine ce modèle » (*Ibid.*, p. 67-68).

En prenant en compte le point de vue des parents, elle nuance ainsi la possibilité d’une « coopération » dans l’éducation, voire d’une « coéducation », puisque la coopération ne correspond qu’à l’un des modèles possibles d’implication des parents. Il me semble en effet que le « soutien à la parentalité » comme la « coéducation » s’appuient sur la croyance des professionnelles en une action sur les parents, que l’on pourrait intéresser, pousser à s’investir, inviter à s’impliquer, à participer, à coopérer, sans forcément

envisager la réciprocité : que les parents aient de leur côté une action sur les professionnelles ou sur l'institution qui les abrite.

La « coopération » est également devenue un terme managérial, dont les éducatrices peuvent user dans leurs rapports à leur équipe et aux partenaires. Je suis assez pessimiste quant à l'éventualité de sa subversion, tant les logiques gestionnaires et managériales sont puissantes dans leur capacité à contaminer les autres champs.

### **4.3. Le tronc commun du travail social comme analyseur des questions identitaires**

Le mouvement de transversalisation des formations au travail social répond à des logiques à la fois économiques et de reconnaissance des métiers : comme je le rappelais plus haut, les EJE ont pu s'appuyer sur la refonte et la promotion du diplôme d'éducateur spécialisé pour réclamer un changement similaire et une reconnaissance accrue. Cependant, ce changement s'est accompagné d'une mise en transversalité des formations que certaines EJE redoutent : les domaines de formation (DF) 3 et 4, intitulés « Communication professionnelle » (250 heures) et « Dynamiques institutionnelles, interinstitutionnelles et partenariales » (250 heures), correspondent à cette transversalisation et représentent à eux deux un tiers des heures de formation. Le premier inclut les apports théoriques et méthodologiques sur le travail en équipe, l'organisation de travail, la communication ; tandis que le second permet d'acquérir une connaissance du secteur de l'accueil de la petite enfance, aussi bien du côté des différentes institutions que du cadre législatif ; plus largement, il touche à des notions générales telles les administrations en France, la différence entre droit public et droit privé ou les politiques familiales en France.

En termes de compétences, après avoir suivi le « domaine de formation 3 » sur la « communication professionnelle », les EJE sont censées, notamment, savoir animer une réunion, connaître et savoir choisir entre les différents supports et techniques de communication (par exemple, faut-il dans tel ou tel cas mettre en place une réunion d'information ou afficher une directive sur le tableau d'affichage ? Quelles données

doivent-elles figurer dans le « cahier d'équipe » ? Comment produire un « projet pédagogique » auquel toute l'équipe se réfère et adhère ?...).

Le « domaine de formation 4 » sur les « dynamiques institutionnelles » positionne l'EJE en « expert de la petite enfance » : il doit lui permettre de faire valoir cette expertise auprès des décideurs et financeurs de l'accueil de la petite enfance mais aussi de tenir compte des conditions sociales, économiques, territoriales des « usagers » pour mettre en place des actions, concevoir un « projet social », se conduire donc en travailleur social.

Plusieurs aspects sont à relever en tant que conséquences actuelles ou enjeux à venir de cette mutation du métier et de la formation.

D'abord, les formatrices et formateurs œuvrant dans les centres de formation destinés aux futures EJE sont majoritairement des anciennes jardinières d'enfants ou EJE, la plupart ayant complété leur formation par un cursus universitaire : au minimum doté-e-s d'un Master (en sciences de l'éducation, psychologie, sociologie, philosophie...), souvent d'un Doctorat, ils et elles ont tou-te-s aussi un « métier » à transmettre, peut-être plus encore que des savoirs. Des psychologues, psychanalystes, assistantes sociales et des éducateurs spécialisés complètent généralement l'équipe de formation, mais rares sont encore les universitaires « purs » - c'est-à-dire sans métier autre que celui de la recherche et de l'enseignement – à intégrer l'équipe permanente, comme je le notais de manière plus anecdotique dans le premier chapitre.

Ces anciennes EJE ou jardinières, formées des années auparavant sur un modèle très différent et devenues formatrices d'EJE, découvrent à partir de 2005 de nouveaux domaines de formation et les centres de formation sont contraints, d'une part, d'encourager la formation et la qualification de leurs formateurs-trices (pour celles et ceux qui n'étaient pas encore titulaires d'un Master), d'autre part, de faire appel à des vacataires, extérieurs au secteur et, pour certains, universitaires, pour assurer les formations dans les nouveaux domaines. Pour le dire autrement, le métier ayant changé, les formatrices et formateurs se voient transmettre une « identité professionnelle » plus ou moins dépassée, assortie de contenus de formation qui leur sont étrangers, et ils

doivent accepter une relative externalisation de la formation, en puisant dans les ressources de formateurs vacataires dont ils ne peuvent maîtriser totalement les interventions. La montée en qualification des EJE n'a donc pas eu que des effets positifs, du point de vue des centres de formation défendant le « cœur de métier ».

Ensuite, les EJE, collectivement, ne renient pas leur appartenance au secteur du travail social, mais revendiquent également leur spécificité et leur appartenance à la filière « petite enfance » qui comprend, elle, des professions du soin, de la santé, de l'éducatif et du social, formées dans le cadre législatif de trois ministères : la formation des puéricultrices et des auxiliaires de puériculture dépend du Ministère de la santé, celle des EJE du Ministère des affaires sociales, celle des CAP Petite enfance du Ministère de l'éducation nationale.

Ce double ancrage (travail social, petite enfance) les place dans une position complexe lorsqu'elles prennent position dans les débats publics, lors des changements de législation. Ainsi, l'un des derniers communiqués du collectif « Pas de bébé à la consigne »<sup>25</sup>, reprend l'audition du 6 novembre 2015 auprès du Ministère des familles, de l'enfance et des droits des femmes, avec les interventions de Birgit Hilpert (EJE) et Véronique Tiberge (directrice du centre de formation L'Horizon), et pose la question du tiraillement des EJE entre ces deux secteurs :

« Une inquiétude actuelle se rajoute à l'ensemble : en même temps que le Secrétariat d'Etat chargé de la famille, des personnes âgées et de l'autonomie travaille sur une filière petite enfance cohérente, le Ministère des affaires sociales et la DGCS notamment produisent un plan d'action pour le travail social et le développement social, qui pose spécifiquement question pour l'avenir du métier d'éducateur de jeunes enfants, seul métier socio-éducatif de qualification

---

<sup>25</sup> Ce collectif est né de l'opposition au décret Morano de 2010 et a donné lieu à une première pétition en avril 2009, lors de la préparation de ce décret. Il est composé de professionnelles de la petite enfance, formateurs-trices, psychologues, psychanalystes, psychiatres, universitaires... On trouvera plus d'éléments sur ce mouvement dans l'article de Eve Meuret-Campfort, centré sur le syndicalisme des auxiliaires de puériculture, qui détaille les organisations syndicales à l'origine du mouvement (Meuret-Campfort, 2014, p. 98).

supérieure aujourd'hui encore inscrit (et formé) dans la prise en charge directe des jeunes enfants et des familles, dans le secteur de la petite enfance.

Les EJE sont ainsi identifiés, avec justesse en tant que travailleurs sociaux-éducatifs, dans le secteur social donc inclus d'office dans la réforme de la filière sociale... mais en tant qu'EJE, ils appartiennent également de fait à une filière petite enfance sanitaire, éducative, culturelle, et sociale qui est elle-même en train de se « reformer » (Réforme du CAP petite enfance, passage des auxiliaires de puériculture au niveau IV...). Est-il matériellement possible qu'ils soient identifiés dans les deux filières dans une spécificité reconnue auprès des jeunes enfants et des familles, quels que soient les champs d'exercice? » (Collectif « Pas de bébés à la consigne », 2015).

Ce doute exprimé par Birgit Hilpert et Véronique Tiberge vient conforter l'argument selon lequel la proposition d'un « socle commun et partagé entre travailleurs sociaux », qu'elles qualifient de « socle identitaire », ne peut que restreindre la portée du métier d'EJE, manquer sa spécificité : je pense qu'on peut tirer de cette affirmation l'idée que l'« identité » professionnelle des EJE serait d'après elles moins commune aux travailleurs sociaux qu'aux travailleuses de la petite enfance.

Certains revendiquent d'ailleurs la sortie des EJE du secteur du travail social pour rejoindre un secteur de la petite enfance unifié autour d'une formation unique, renforçant l'aspect éducatif mais comprenant les approches sanitaires et sociales nécessaires au soin du jeune enfant. C'est la position, par exemple, de l'Institut Petite enfance Boris Cyrulnik (IPE) qui souhaite « faire émerger un programme de formation favorisant l'éducatif, pour l'ensemble des professionnels d'accueil des jeunes enfants », d'après la consultation de son site Internet<sup>26</sup>.

L'enjeu identitaire, bien présent dans ces discussions (à quel secteur appartiennent les EJE ? Qui sont-elles ?), pourrait sembler de peu d'envergure s'il ne rejoignait pas celui de la qualité de la prise en charge des enfants. Or, comment celle-ci est-elle définie ? L'accueil doit répondre à « quatre besoins prioritaires » de l'enfant, d'après le collectif

---

<sup>26</sup> <http://boris-cyrulnik-ipe.fr/wp-content/uploads/2014/01/Pr%C3%A9sentation-IPE.pdf>

« Pas de bébés à la consigne », dont le premier est « se repérer dans ses relations : relations dans la famille et dans l'accueil, cela impliquant de reconnaître les différences sans s'y perdre » et le dernier : « se reconnaître dans les liens entre le mode d'accueil et la famille – ce qui renvoie aussi au premier besoin déjà nommé : se repérer dans ses relations : ne pas confondre les deux, mais s'y repérer et se sentir en sécurité ». La distinction entre professionnelles et famille est renvoyée ici non plus à un impératif de reconnaissance des professionnelles (afin de ne pas voir leur activité assimilée à une activité privée, domestique), mais bien à un enjeu d'accueil de l'enfant : c'est au nom du bien de l'enfant (sa « sécurité ») que la différence entre mode d'accueil et famille doit être clairement marquée. Comme on peut confronter cette idée à de nombreuses formes d'accueil moins identifiées (accueil chez les grands-parents, « jeune fille au pair » à domicile et surtout, crèches parentales), dans lesquelles l'enfant ne semble pas souffrir d'un manque de repères, ni ne semble avoir un besoin vital de distinguer employeurs et employés, par exemple, j'aurais tendance à penser que cet argument de la nécessité de la distinction constitue un glissement, voire une confusion, entre les intérêts des professionnelles et ceux des enfants. Cet argument est présent dans d'autres cadres, en particulier dans au moins un ouvrage sur la professionnalisation des personnels de crèches, comme je le développerai plus loin. Il est cependant intéressant de constater la rhétorique consistant à attribuer aux enfants un besoin qui concerne avant tout les professionnelles<sup>27</sup>. Elle témoigne surtout du risque de dépossession et de dilution identitaire dans un grand « tout » du travail social, ressenti par les professionnelles.

### *Effets indésirables de la qualification des EJE*

Enfin, dans le prolongement de la question de la qualité d'accueil, le dernier aspect de cette mutation du métier et de la formation d'EJE, avec l'intégration de nouveaux domaines de compétences, aspect que je veux souligner ici, est celui d'un décalage entre

---

<sup>27</sup> Cette rhétorique est analysée ainsi dans l'article de Meuret-Campfort précédemment cité : « La mobilisation « Pas de bébés à la consigne ! » du printemps 2010 en particulier, scène militante très exposée, défend la cause de l'enfant contre ce que les syndicalistes perçoivent comme un renforcement des logiques de rentabilité dans les établissements. Toute la communication du mouvement est centrée sur la mise en scène de l'importance de l'enfant et de son bien-être et les conséquences concrètes de cette logique de rentabilité sur le travail lui-même sont occultées » (Meuret-Campfort, 2014, p. 99-100).

les revendications pour l'allongement de la durée d'études et la requalification, d'un côté – revendications qui ont abouti -, et d'un autre côté, les conséquences paradoxales de l'obtention de cet allongement. En effet, l'esprit de ces revendications était qu'il était nécessaire d'être bien formé pour s'occuper d'enfants ; or, la requalification du diplôme d'EJE a pour effet leur éloignement progressif des enfants pour prendre des postes de direction, avec une charge administrative, d'animation d'équipe et de travail partenarial accrue. Comme le formulent Birgit Hilpert et Véronique Tiberge, toujours en tant que membres du collectif « Pas de bébés à la consigne », dans le communiqué précédemment cité, le passage des diplômes de niveau III à niveau II pour les EJE correspond à un accès facilité, statutairement, aux fonctions de direction : « Si la valorisation statutaire passe par un changement de statut, ce n'est pas le statut de travailleur social qui est revalorisé, mais plutôt la fonction et le statut de directeur qui est rendu « plus accessible » » (Collectif « Pas de bébés à la consigne », 2015). Cela signifie, d'après elles, qu'il n'y aura plus de niveau III auprès des jeunes enfants, et que l'on assiste donc à une « déqualification du secteur au regard de la prise en charge des publics » (*Idem*).

Les mutations du métier d'EJE sont donc critiquées par ces professionnelles en raison de l'abandon de leur cœur de métier, ayant pour conséquence une déqualification du secteur, qu'elles semblent associer à un retour à la naturalisation des compétences :

« Les organisations professionnelles se sont battues aussi et d'abord sur cet axe de la qualité en demandant un passage à trois ans de la formation des EJE : parce que l'éducation des jeunes enfants et l'accompagnement des familles mérite une formation de qualité, complète, longue, laissant une place importante à l'apprentissage d'une réflexivité essentielle et d'une mise à distance (ou mise au travail) des affects nécessaires à une prise en charge de qualité des bébés et des jeunes enfants et du lien aux familles » (*Idem*).

On voit ici combien la qualité de la formation des EJE est associée à la « mise à distance des affects », ce que je développerai dans la partie suivante, sur la professionnalisation des EJE, mais aussi dans le chapitre consacré à la féminisation de ce secteur. En effet, on assiste bien là à un argumentaire propre à la profession : les EJE, expertes de la petite enfance, « intellectuelles » du secteur, ne se laissent pas guider par

leurs affects (comme pourrait le faire une mère), ou pire, leur « instinct maternel », mais agissent après observation, réflexion, et confrontation avec les savoirs psychologiques dont elles sont dotées. La professionnalisation permet ce recul réflexif, ce décalage d'une position maternelle : peut-être est-ce même son principal objet ?



## **Chapitre 5. La professionnalisation des éducatrices de jeunes enfants, productrice d'identité professionnelle**

Après avoir montré dans le chapitre précédent quelques enjeux de la professionnalisation des EJE et comment celle-ci se cristallise dans des compétences, la question centrale posée par ce chapitre est la suivante : comment se constitue l'expérience aboutissant à des processus identificatoires et en dernier lieu, à un sentiment d'identité professionnelle ?

Pour y répondre, il me faut faire un détour par les théorisations de la professionnalisation, puisque celles-ci font découler l'identité professionnelle de la professionnalisation.

### **5.1. Quelles conceptions de la professionnalisation ?**

Se repérer dans la conceptualisation de la professionnalisation permet d'articuler cette notion avec celle d'identité professionnelle qui sera problématisée dans le chapitre suivant.

#### **5.1.1. Une conception dominante en sociologie et en sciences de l'éducation : une professionnalisation produisant de l'identité professionnelle**

Les sociologues français ayant travaillé sur la professionnalisation sont souvent les mêmes que ceux qui travaillent sur l'« identité professionnelle ». Ils se situent dans la lignée des sociologues américains fonctionnalistes et surtout interactionnistes (Hughes, 1958/1996), et définissent la professionnalisation 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). Richard Wittorski (2008) 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 » (*Ibid.*, 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.

Elle a des effets sur la formation qui se veut elle aussi « professionnalisante », c'est-à-dire plus efficacement articulée au marché du travail.

Mais surtout, la professionnalisation est considérée comme une socialisation professionnelle, au cours de laquelle les professionnel-le-s ou futur-e-s professionnel-le-s troquent des « représentations sociales » des métiers contre des « représentations professionnelles », fortement contextualisées et indissociables de leur implication dans la profession, d'après Jean-François Blin (1997, p. 171).

### **5.1.2. Une conception minoritaire, la professionnalisation dans les métiers « relationnels » ou « humains » : place faite aux affects et à l'élaboration psychique du professionnel**

Cependant, la conception « majoritaire » peut être critiquée comme une théorie idéale jamais réalisée, comme le formule Gilles Monceau qui propose de l'envisager différemment : « La démarche est donc d'aborder la professionnalisation à partir de ses

manifestations de terrain. Il s'agit de développer une posture qui permette d'être à l'écoute des remaniements des pratiques et des conceptions sur les lieux mêmes où ils s'actualisent. C'est aussi voir la professionnalisation autrement que comme une théorie idéale toujours trahie par le réel » (Monceau, 2009). La professionnalisation est alors plutôt conçue comme les changements des pratiques, sous l'influence de changements idéologiques, sur les terrains des pratiques.

De même, Richard Etienne critique le point de vue de « Bourdoncle et les Anglo-Saxons », c'est-à-dire du sociologue de l'éducation Raymond Bourdoncle, sous l'influence des sociologues interactionnistes américains, qui « nous proposent une version idéalisée de la profession : corps caractérisé par ses savoirs savants et qui se *professe* (le *magistère*), donc, en théorie, bénéficiaire d'un code professionnel et d'une autogestion de sa formation » (Etienne, 2008, p. 2) ; il dénonce l'ambiguïté du terme de « professionnalisation », « aussi bien descriptif que prescriptif » (*Ibid.*, p. 3) et lui préfère la « professionnalité » et le « développement professionnel ».

Suivant la même logique, la conception du travail portée par la logique professionnalisante majoritaire est contredite notamment 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), ainsi que sur la dimension collective du travail (Lhuilier & Litim, 2010). Je développerai dans le chapitre 8 la position de Dejours concernant l'identité, mais je voudrais déjà relever une critique de celui-ci à l'égard de Sainsaulieu, rapportée par Pascale Molinier, critique portant précisément sur le concept d'« identité professionnelle » chez Sainsaulieu, auquel Dejours aurait reproché, dès le milieu des années 1980, « de faire l'impasse sur la singularité du sujet » (Molinier, 2006, p. 134-135). Molinier insiste en effet sur le travail comme « processus de subjectivation », c'est-à-dire que le travail est une activité sociale dans laquelle le sujet est engagé et négocie sa singularité auprès d'autres.

La conception du travail portée par les tenants de la professionnalisation productrice d'identité professionnelle est aussi contredite par les travaux cliniques d'orientation psychanalytique, socio-cliniques et de la clinique institutionnelle mettant l'accent sur une professionnalisation des « métiers de l'humain » par une prise en compte et une

élaboration de la dimension affective de l'activité. Ces travaux prennent souvent pour objet les métiers de l'enseignement. Ils s'interrogent ainsi sur les moyens de former les enseignants sans que ceux-ci aient à dénier, sous prétexte de professionnalité, les plaisirs et souffrances qu'ils éprouvent dans l'exercice de leur métier.

Ainsi, le travail d'accompagnement clinique des enseignants par les groupes d'analyse des pratiques<sup>28</sup> mis en place par Claudine Blanchard-Laville fait la part belle à l'affectivité dans la professionnalisation :

« À mes yeux, conseiller à un enseignant en formation sans autre forme de procès d'avoir une réponse « professionnelle » quoi qu'il se passe, au sens de non dictée par des sentiments personnels, c'est le mettre sur une fausse piste. L'éradication de ses mouvements personnels, dans une logique volontariste, ne le conduira à terme qu'à des impasses, car c'est risquer de renforcer des clivages mutilants et, du même coup, faire le lit d'une irruption intempestive du registre personnel sous forme de motions d'amour ou d'agressivité non élaborées. J'insiste. Le véritable apprentissage professionnalisant est tout au contraire de pouvoir se reconnaître partie prenante dans la tonalité émotionnelle de ce qui s'échange dans un espace d'enseignement et de travailler cette part de nous-mêmes qui est sollicitée sur la scène professionnelle ». (Blanchard-Laville, 2012, p. 58-59)

Claudine Blanchard-Laville s'oppose ici à une injonction à la professionnalité qui serait synonyme de rejet ou de mise à distance des affects, injonction commune chez les enseignants comme dans la plupart des professions « de l'humain », pour reprendre l'expression de Mireille Cifali (1994). Elle est en effet bel et bien agissante chez les éducatrices de jeunes enfants, comme je l'ai déjà évoqué. Rejetant cette conception de la professionnalité, Blanchard-Laville fait valoir au contraire une professionnalisation

---

<sup>28</sup> Je n'entrerai pas ici dans le détail des appellations de dispositifs plus ou moins proches : analyse des pratiques professionnelles, analyse de la pratique professionnelle, groupes Balint ou d'inspiration Balint... bien que ces appellations renvoient à des filiations théoriques et à des pratiques différentes. Je retiens leur orientation clinique et leur ancrage théorique dans la psychanalyse comme point commun suffisant pour mon présent propos et utiliserai indifféremment les différentes expressions.

par la prise de conscience de la part de soi, de la part émotionnelle, dans tout acte professionnel. C'est bien un modèle alternatif de professionnalisation qui est proposé, avec l'analyse des pratiques comme outil.

De même, bien qu'ancrée dans un autre courant de la clinique (qu'elle nomme orientation psychosociale clinique), Clarisse Lecomte donne à voir dans son article sur l'accompagnement des enseignants débutants les effets d'étayage et de formation qu'opèrent les dispositifs d'analyse de la pratique sur eux : « l'étayage que constitue l'analyse des pratiques d'orientation clinique favorise la subjectivation au travail, garante du sens de l'action et du développement de l'autonomie » (Lecomte, 2010, p. 101). Elle souligne la place à accorder à la plainte : « Chez ces jeunes enseignants la plainte est fréquente, tout comme la crainte, mais force est de constater que donner une véritable place à cette plainte et à cette crainte ouvre à une disponibilité psychique qui permet d'identifier et de traiter les problèmes qui se posent à eux » (*Idem*).

La place offerte à la plainte et à la crainte dans le dispositif décrit par Clarisse Lecomte est le signe d'une conception de la construction professionnelle très tournée vers les ressentis et les processus de subjectivation des professionnels. La construction du sens de l'action par celui qui agit y est plus centrale que l'acquisition de gestes et de techniques considérés par la profession comme ayant fait la preuve de leur efficacité.

Dans le champ de la petite enfance, des chercheurs se sont interrogés sur l'analyse des pratiques comme modalité de formation (Denoux et Pueyo, 2012). Ils indiquent que la place du praticien (le professionnel ou futur professionnel) « au cœur du processus d'analyse des pratiques, que cela mette en travail une position métacognitive ou les investissements psychiques » produit un déplacement en termes de rapport à l'activité prescrite<sup>29</sup> : « S'y trouvent convoqués l'intelligence, la réflexivité, l'engagement et les savoirs mobilisés dans l'exercice du métier », ce qui implique un écart et une distanciation de la part du professionnel avec les catégories construites par les institutions. Mais le passage d'une analyse portant sur « la mobilisation de l'auteur des pratiques » et non plus sur « la production de savoirs par un expert, dans une démarche positiviste classique », demeure inachevé et de nombreux travaux continuent de

---

<sup>29</sup> On retrouve ici les thèmes et outils analytiques de la psychodynamique du travail.

reproduire l'écart entre savoirs issus de l'expérience (celle-ci comportant une dimension affective, et l'activité affective ayant des sources inconscientes) et savoirs experts, académiques.

La formation clinique restant en effet malheureusement minoritaire, et mesurant les effets d'une professionnalisation oblitérant la vie affective, j'entends donc la professionnalisation comme un processus discursif de subjectivation normée (producteur d'une subjectivité normée) pour les professionnelles et futures professionnelles, prises dans l'objectif collectif de reconnaissance de la profession. De plus, une professionnalisation clinique ou permettant la prise en compte de l'engagement subjectif et affectif du professionnel ne garantit pas l'absence de prescription normative. Il peut exister une normativité interne à la clinique, les cliniciens enjoignant le professionnel à une réflexivité dont les effets peuvent être déterminés à l'avance, ou instrumentalisant les dispositifs cliniques pour une efficacité d'imposition des normes plus importante.

Par ailleurs, la ligne de démarcation que je trace ici entre deux types de professionnalisation n'est pas une ligne d'opposition sur tous les points : la professionnalisation « clinique », dont la visée identitaire n'est pas aussi revendiquée que dans le courant sociologique de la professionnalisation, ne porte pas en son sein une position unitaire sur l'« identité professionnelle ». Bien que l'identité ne soit pas un concept psychanalytique et bien que le premier objet de la « clinique » soit le sujet (au sens d'un sujet divisé, sujet de l'inconscient) et non le groupe professionnel ou l'individu cherchant stratégiquement la reconnaissance, des chercheurs en sciences de l'éducation peuvent se référer à un courant psychosocial clinique se situant à la jonction entre sociologie clinique et psychanalyse, et s'autorisant l'usage du concept d'« identité » comme le fait par exemple Florence Giust-Desprairies (1996).

Cependant, la référence à la psychanalyse dans le courant clinique de la professionnalisation opère tout de même comme organisateur : il ne peut être question, comme dans la conception sociologique de la professionnalisation, de stratégies collectives sans que ne se glisse le sujet et ses écarts singuliers. De ce fait, la conception « clinique » de la professionnalisation est utile comme contre-point à ce qui peut être analysé en termes de processus de normalisation.

## 5.2. La professionnalisation est une normalisation

La professionnalisation peut en effet être comprise comme un dispositif (au sens de Foucault) de mise en normes, notamment discursive, des pratiques professionnelles (en conformité, en cohérence...) pour faire valoir le diplôme et la profession sur la scène sociale, tout en produisant un groupe apparaissant comme homogène, unitaire<sup>30</sup>. C'est un ordonnancement particulier des pratiques qui est en jeu. Mais aussi, une définition des questions jugées importantes pour la profession. C'est par ce biais 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. Ainsi, la professionnalisation confère du sens à l'activité, même si ce sens est imposé, et même s'il ne fait pas forcément sens pour les professionnelles.

Par exemple, chez les éducatrices de jeunes enfants en formation, l'accent est mis sur la mise à distance des affects dans le travail, en particulier « l'amour » : il est particulièrement mal vu de déclarer vouloir faire ce métier parce que l'on « aime les enfants »<sup>31</sup>. 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 professionnelles et de leurs formateurs sont unanimes sur ce point, l'observation des pratiques, en revanche, semble laisser plus de place à l'ambivalence : les éducatrices directement au contact avec les enfants peuvent se laisser surprendre à « jouir » de leurs rapports avec les enfants, ce qui de mon point de vue n'est pas criminel (lorsqu'il ne s'agit pas d'actes sexuels répréhensibles mais bien de jeux et de tendresse), mais les met en difficulté puisqu'elles ne s'y sentent pas autorisées (Ulmann, 2012). Le débat dont j'ai maintes fois été un témoin impliqué, en tant qu'animatrice de sessions de formation auprès d'étudiantes éducatrices, concernant

---

<sup>30</sup> Ce qui, dans la logique politique de la représentation, permet une plus grande visibilité et une plus grande clarté du message porté. C'est la logique des syndicats et des partis politiques.

<sup>31</sup> Voir notamment Vozari, 2014, qui en montre les enjeux pour la sélection des assistantes maternelles candidates à l'agrément, liant ce phénomène à la professionnalisation de ce métier.

le droit ou l'interdiction de faire des « bisous » aux enfants, témoigne aussi de cette ambivalence. Dans divers contextes de cours (cours sur le pouvoir et l'autorité, cours sur les conflits, cours sur l'équipe, cours sur le groupe...), les étudiantes n'avaient de cesse de se saisir de cette question qui les passionnait et les divisait.

Au-delà de la récurrence de ce débat, de même que pour celui qui concernait la maternité personnelle comme atout professionnel (voir plus haut), j'en tire des indications sur des « lieux » faisant limite entre plusieurs discours concurrents au sein d'un discours professionnalisant qui se veut unitaire. Mais aussi, il me semble que la répétition même de ce débat constitue le signe que le débat lui-même pourrait être partie intégrante du discours professionnalisant, en tant que tel : peut-être alors ne serait-il pas la trace d'un véritable conflit mais l'indication de la capacité du discours professionnalisant à contenir ces positions antagonistes (pour et contre les « bisous »), et donc à contenir la maternité, « l'amour oblatif », les qualités « innées », « naturelles », aussi bien que la professionnalité acquise, les compétences, les savoirs et techniques, la réflexivité. Dans l'esprit des professionnelles, en effet, que restera-t-il de ce débat lorsqu'elles auront quitté le centre de formation, et tout au long de leur parcours professionnel ? Ce qui est acquis, n'est-ce pas la possibilité d'adopter l'une ou l'autre des positions, sans que la professionnalité ne soit mise en cause radicalement ? Peut-on en déduire que plusieurs modèles de professionnalité peuvent coexister ? On peut en tout cas avancer que la tension entre maternel et professionnel est constituante de la professionnalité des EJE.

La professionnalisation fait en effet 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 suppose des scories impensées aux destins divers (tabou, secret honteux ou déplacements inconscients...). Mais elle est également nécessaire à la reconnaissance sociale de l'activité professionnelle, en particulier dans le cas de secteurs peu visibles, comme celui de la prise en charge des jeunes enfants en âge préscolaire.

### **5.2.1. La nécessité sociale de la professionnalisation dans le secteur de la petite enfance**

Les professions de la petite enfance ont un besoin vital de reconnaissance de leur professionnalité pour trois raisons qui leur sont spécifiques.

D'abord, il s'agit d'une délégation d'activité domestique et il suffit de comparer le destin d'autres délégations d'activité domestique pour comprendre le risque d'invisibilisation sociale : c'est le cas des femmes de ménage.

Ensuite, les compétences professionnelles sont soumises au soupçon de ne jamais être à la hauteur de la mère (comme je l'ai montré, en lien avec la théorie de l'attachement de Bowlby et l'hospitalisme de Spitz).

Enfin, la tradition philanthropique, puis hygiéniste, des crèches a cédé la place à la relation contractuelle : s'ensuit une perte de pouvoir (moralisation des familles populaires, lutte contre la mortalité infantile) vis-à-vis des parents (moins de classes populaires dans les crèches, plus de classes moyennes et supérieures).

Les infirmières se sont adossées au pouvoir médical pour asseoir leur professionnalité ; les infirmières puéricultrices n'ont plus cette justification dans le contexte actuel des crèches, puisque leurs connaissances médicales ne répondent plus à un besoin vital pour les enfants, ceux-ci n'étant plus soumis au même risque de mortalité que lors de la création des crèches (voir l'histoire des crèches et le fait que la lutte contre la mortalité infantile ne soit désormais plus l'enjeu le plus important des crèches), ce qui permet de laisser une place aux EJE ; mais les compétences éducatives (psychologie, développement psychoaffectif de l'enfant) ne suffisent peut-être pas à la reconnaissance recherchée ; la voie des EJE pour la revalorisation de leur profession passe aujourd'hui par le management d'équipe (accès aux postes de direction, mission de formation des personnels de crèche), dans un contexte plus général de Nouveau Management Public qui domine de plus en plus ce secteur, comme d'autres, ce qui pose certaines questions.

Pour les auteures de l'ouvrage *Accueillir le jeune enfant : quelle professionnalisation ?* (Bosse-Platière *et al.*, 1995), ouvrage défendant le principe d'une professionnalisation

de l'accueil du jeune enfant, « il s'agit de dégager les pratiques, attitudes et représentations qui déterminent l'accueil professionnel du jeune enfant de celles qui fondent le lien privé qui se tisse entre parents et enfants » (*Ibid.*, p. 179) ; l'enjeu de la professionnalisation est la distinction d'avec les parents, celle-ci se fondant sur une « intentionnalité éducative » et une « responsabilité vis-à-vis de tiers que sont les parents d'abord, la société ensuite » (*Idem*). La formation joue ainsi un rôle de construction identitaire qui doit permettre de « déconfusionner » les rôles en mettant en place un « sentiment d'appartenance à un corps professionnel et l'identification d'un questionnement professionnel commun sur les pratiques » (*Idem*). La visée de la professionnalisation est la qualité de l'éducation. La rivalité entre mère et professionnelle est censée disparaître ou au moins s'atténuer par la conscience de la juste place de la professionnelle, bien distincte de celle de la mère, donc dans l'identité professionnelle.

J'avais déjà indiqué plus haut cette idée impliquant la distinction entre professionnelles et parents comme condition d'un accueil de qualité. Je vais m'y arrêter afin d'examiner plus précisément sur quels arguments elle se fonde. Il me semble que l'enjeu principal pourrait être la lutte contre la rivalité présumée entre mère et professionnelle. Mais celle-ci, même lorsqu'elle est avérée, observée ou rapportée par des entretiens, ce qui ne doit pas donner lieu à une généralisation du phénomène, n'est envisagée que sous l'angle de la proximité, de la confusion, comme si la rivalité ne pouvait se déployer qu'entre deux personnes similaires. La similarité qui est supposée entre mère et professionnelle repose, elle, principalement sur le genre (ce sont des femmes) et sur des actes communs : les soins prodigués à l'enfant. Or cette similarité ne disparaîtra pas sous l'action magique de l'identité professionnelle. Ce qui peut disparaître, si l'on continue l'idée des tenants de la professionnalisation, ce sont des affects gênants : aimer un enfant dont on s'occupe professionnellement, ce serait éprouver un sentiment interdit, car réservé à la mère.

Mais, ayant déjà beaucoup parlé d'« identité professionnelle », il est temps d'examiner ce qui se cache derrière cette expression : qu'entendent par là les sociologues des professions, qu'entendent les formateurs et formatrices, les centres de formation, mais

aussi comment l'« identité professionnelle » peut-elle s'articuler à une identité genrée, que l'on pourra alors rapprocher de la théorisation *queer* de l'identité ?



## **Chapitre 6. L'« identité professionnelle » des EJE : état de la question et perspectives critiques**

Plusieurs champs disciplinaires, académiques, se saisissent de l'identité : les identités personnelle, collective et sociale, sont discutées dans les champs de la psychologie sociale, la sociologie, l'anthropologie, mais aussi récusées, refondées, critiquées, déclarées obsolète, réhabilitées... Les sciences de l'éducation, irriguées par ces champs, sont aussi le théâtre de ces controverses disciplinaires dont Brubaker, notamment, a rendu compte dans son article sur l'identité dans les sciences sociales (Brubaker, 2001). S'il n'existe pas de consensus au sujet de l'identité, on peut voir des lignes de force traverser les champs scientifiques et dessiner des appartenances, des affiliations et des influences. La proximité avec la psychanalyse peut faire signe – ou non – d'une position vis-à-vis de la notion d'identité, comme je le développerai plus bas. Si une véritable tendance à nier l'utilité de cette notion (une tendance « anti-identitaire », pourrait-on dire) existe – en particulier pour ce qu'elle dénote d'une conception essentialisante de l'humain -, la tendance inverse est également puissante et ce sont ses effets que je souhaite examiner, plutôt que de discuter de la « réalité » ou de la « vérité » de l'identité : je postule l'identité comme irréaliste en elle-même.

Mais, dans au moins deux champs – celui de la formation professionnelle et celui de la sociologie des professions (un champ professionnel, de pratique et un champ scientifique), l'expression d'« identité professionnelle » existe bel et bien, remplissant des fonctions et produisant des effets, désirés ou non.

Mon-ma lecteur-trice aura peut-être le sentiment d'un retour en arrière argumentatif car les sociologues ayant théorisé la professionnalisation, que j'ai présentés dans le chapitre portant sur ce point, seront pour certains à nouveau présents dans ce chapitre : c'est un nouveau pan de leur théorisation qui est discutée ici et de nouveaux effets sur les processus de subjectivation professionnelle qui sont étudiés.

Je voudrais en premier lieu souligner comment, d'un point de vue épistémologique, contrairement à la notion de « professionnalisation » qui est récente et se laisse plus aisément circonscrire et polariser selon les courants qui la travaillent, l'« identité professionnelle », pouvant s'appuyer sur la notion d'« identité » qui s'ancre dans une histoire longue, se trouve dans un enchevêtrement théorique qu'il est délicat de démêler : toute une sédimentation de controverses scientifiques rend la tâche très malaisée de clarifier et de définir, voire de conceptualiser cette notion. Les positions dans le champ scientifique ne sont pas toujours tranchées et l'usage même du terme n'est pas toujours scientifique, problématisé et situé. Ce flou est en lui-même producteur d'effets, d'après moi.

### **6.1. En sciences de l'éducation, l'« identité professionnelle » renvoie à des niveaux de réalité divers**

Dans le champ des sciences de l'éducation, l'« identité professionnelle » est appliquée aux professions éducatives, enseignantes, du travail social ou du soin.

Dans *L'identité de l'éducateur spécialisé*, ouvrage faisant référence en sciences de l'éducation, le psychologue Paul Fustier initie son avant-propos par cette question : « Je me suis souvent demandé si je n'avais pas eu tort de proposer une réflexion concernant l'identité de l'éducateur » (Fustier, 2009). Il continue immédiatement en explicitant ses doutes : « C'est une notion dans laquelle s'engouffrent des discours justificatifs ou revendicatifs ». Les doutes de l'auteur me paraissent en effet légitimes. Il est d'autant plus étrange qu'il ne réponde pas, par la suite, à la question qu'il pose : pourquoi l'identité ? La suite de son avant-propos ne contient plus la moindre référence à cette notion. Il y parle en revanche de la « posture » et des « pratiques » de l'éducateur. Cela laisse entendre qu'il y aurait un lien implicite mais serré entre « posture », « pratiques » et « identité ».

Cet exemple n'est pas isolé : l'usage de « l'identité professionnelle » dans de nombreux articles ainsi que dans des mémoires de Master en sciences de l'éducation est rarement problématisé, il semble bien plutôt qu'il recouvre par une force d'évidence une multiplicité de sens différents. On peut tout à la fois décrire des pratiques, des

108

positionnements, des intentions, une culture professionnelle (et qu'est-ce qu'une culture?), ou, comme chez Fustier, des positions psychiques...

De fait on trouvera différentes conceptions selon les auteurs envisagés : de quoi parle-t-on ?

Au sujet des EJE, Auzou-Riandey et Moussy utilisent le terme au pluriel, accolé aux « pratiques personnelles » : elles mentionnent « la liberté de pensée indispensable à la constitution des identités professionnelles et des pratiques personnelles des futurs éducateurs » (Auzou-Riandey & Moussy, 4<sup>e</sup> éd. 2015, p. 19).

Qu'entendre lorsqu'une étudiante en sciences de l'éducation veut faire porter son mémoire de Master sur son « identité professionnelle attaquée par les nouvelles directives » ?

Ou lorsqu'une autre regrette d'avoir laissé deviner à son interviewé (dans le cadre de sa recherche de Master) quelle était son « identité professionnelle » ?

Tirée vers l'identité individuelle ou vers l'identité collective, l'identité professionnelle prend des « couleurs » et des sens très variés : utilisée comme défense d'un corps professionnel ou ressentie comme l'une des faces de l'identité personnelle, elle n'est pas perçue ni appréhendée de la même manière.

Cependant, il existe un courant au carrefour des sciences de l'éducation et de la sociologie des professions qui théorise et problématise « l'identité professionnelle ».

## **6.2. La socialisation et l'identité professionnelle à l'intersection de la sociologie des professions et des sciences de l'éducation : une conception interactionniste de l'identité**

Je ne reprendrai pas le détail de l'histoire du concept de socialisation, mais je pointerai l'articulation entre identité, professionnalisation et socialisation : l'identité professionnelle est le résultat de la professionnalisation, celle-ci étant une forme de socialisation secondaire. Elle concerne les groupes professionnels, et n'atteint les individus qu'à travers ceux-là.

Mon objectif est de reprendre de manière critique les principaux éléments de l'argumentation sous-tendant les travaux sociologiques de la socialisation et de l'identité professionnelle afin d'en montrer les limites et mes propositions pour dépasser ces limites.

« Parler d'identités professionnelles, c'est reconnaître aux champs des activités professionnelles la capacité de construire des identités spécifiques à des groupes au cours de processus de socialisation significatifs des domaines considérés », affirme Jean-François Blin (Blin, 1997, p. 178) : c'est donc dans le champ professionnel que s'exerce cette socialisation, processus construisant des identités collectives, s'appliquant à des groupes.

Pour ne citer que quelques auteurs illustres parmi ceux qui ont travaillé ces questions, il faut indiquer le sociologue Claude Dubar (1991/2010 et 2000/2010) pour la socialisation et ses processus de construction d'identité ; en sciences de l'éducation, Richard Wittorski (2008a et b) pour la professionnalisation et les identités collectives ; et, relevant de la sociologie, Renaud Sainsaulieu (1977/2014) pour les identités au travail.

Il faut ainsi accorder à Renaud Sainsaulieu (1977/2014) le mérite d'avoir souligné l'importance de la socialisation secondaire, constituée d'une culture et d'une expérience professionnelle, dans la construction de l'identité. Sa théorie de l'identité au travail est très consciente de la conflictualité et des différentes positions de pouvoir dans les organisations, elle n'évacue pas cette dimension et permet de penser l'identité de manière à la fois culturelle et transactionnelle.

Les sociologues interactionnistes américains ont exercé une grande influence sur la sociologie des professions française et sur les sociologues des sciences de l'éducation travaillant sur les professions et la professionnalisation. On en retient l'apport de Merton sur « la socialisation professionnelle » que Dubar rapproche de sa théorisation sur « l'identité professionnelle » : la « socialisation professionnelle » est formulée comme le « processus par lequel les gens acquièrent sélectivement les valeurs et attitudes, les intérêts, capacités et savoirs, bref la culture qui a cours dans les groupes dont ils sont ou cherchent à devenir membres » (Merton, 1957).

Ces approches se référant aux théories de la socialisation 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. Comme le dit Jean-Marie Barbier, ancien professeur de sciences de l'éducation au CNAM,

« La notion d'identité est d'abord une construction mentale et discursive que les acteurs sociaux opèrent autour d'eux-mêmes ou autour d'êtres sociaux avec lesquels ils sont en contact, dans une situation ayant pour enjeu immédiat dominant la relation qu'ils entretiennent » (Barbier, 1996, p.12).

Le discours identitaire (ici pris de manière générique, individuel comme collectif) est donc adressé à autrui, dans un cadre relationnel. Notons la dimension « immédiate » de l'enjeu relationnel : si j'émetts une réserve sur l'aspect « construit » (non que je la crois « naturelle » pour autant) de l'identité, comme je le développe plus bas, je suis en accord avec l'idée selon laquelle ce discours se produit dans l'« ici et maintenant » et qu'il n'a pas un caractère définitif, ni même obligatoirement pérenne.

Richard Wittorski insiste sur sa fonction, dans son article « La notion d'identité collective », c'est-à-dire à quel besoin celle-ci répond :

« La constitution d'une identité collective pour un groupe semble répondre d'abord au besoin de se défendre vis à vis des contraintes qui lui sont imposées, mais aussi de revendiquer une définition autonome de son propre projet d'existence et enfin d'être reconnu dans l'espace social » (Wittorski, 2008, p. 1-2).

L'identité collective se construit en réaction à des attaques et a pour enjeu la reconnaissance. C'est une approche très pragmatique, descriptive, non ontologique qui se déploie dans ces théorisations sociologiques autour de l'identité : une identité dont les acteurs « se dotent » mais aussi qu'ils intègrent à leur mode de pensée réflexive, par le processus de socialisation.

Claude Dubar produit une synthèse critique des approches culturelles et fonctionnelles de la socialisation avant d'en proposer une définition constructionniste et interactionniste : les approches culturelles et fonctionnelles proposent une vision de la « formation des individus » comme « **incorporation** des manières d'être (de sentir, de penser et d'agir) d'un groupe, de sa vision du monde et de son rapport à l'avenir, de ses postures corporelles comme de ses croyances intimes » (Dubar, 1991/2014, p. 79, *je souligne*) ou comme **intériorisation** de valeurs, normes et dispositions. « Mais ces approches », ajoute Dubar, « souffrent d'un même présupposé qui les conduit à réduire la socialisation à une forme ou une autre d'intégration sociale ou culturelle unifiée reposant largement sur un conditionnement inconscient. Ce présupposé est celui de l'unité du monde social soit autour de la culture d'une société « traditionnelle » et peu évolutive, soit autour d'une économie généralisée imposant à tous les membres des sociétés « modernes » sa logique individualiste de maximisation de ses intérêts matériels ou symboliques » (*Idem*).

S'écartant de ces approches, il place « l'interaction et l'incertitude au cœur de la réalité sociale ainsi définie comme confrontation entre des « logiques » d'action foncièrement hétérogènes » (*Idem*). Pour cela, il s'appuie sur Hegel pour définir l'« identité du moi » comme « ce qui, en chacun, relève de l'espèce (universel) et [...] ce qui ne relève que de lui-même (singulier) » (*Ibid.*, p. 81), ce qui l'amène à formuler une socialisation conçue comme « processus de construction et de reconnaissance de l'identité personnelle » (*Idem*). Relisant Max Weber et des auteurs constructionnistes tels que Peter Berger et Thomas Luckmann ou interactionnistes comme Erwin Goffman, Dubar met en avant les transactions négociées entre individu et social pour aboutir à la création d'une identité dont il refuse de distinguer les dimensions individuelle et collective pour « faire de l'identité sociale une articulation entre deux transactions : une transaction « interne » à l'individu et une transaction « externe » entre l'individu et les institutions avec lesquelles il entre en interaction » (*Ibid.*, p. 103). Je reviendrai sur ce qu'il déduit de cette identité à double face, à double transaction, qu'il décrit en termes d'« identité pour soi » et « identité pour autrui ».

Pour finir, selon Dubar, « l'identité n'est autre que le résultat à la fois stable et provisoire, individuel et collectif, subjectif et objectif, biographique et structurel, des

divers processus de socialisation qui conjointement construisent et définissent les institutions » (Dubar, 1991/2015, p. 105). Cette définition très ample de l'identité mérite que l'on s'arrête sur plusieurs de ses points.

D'abord, sur la « stabilité » de l'identité : qu'elle soit provisoire, certes, mais en quoi est-elle stable ? N'est-ce pas justement la limite de cette conception de l'identité que de l'envisager comme une « construction », donc « stable », comme le pointe Ian Hacking ? Celui-ci s'interroge en effet sur la pertinence du modèle de la « construction sociale » (Hacking, 1999/2008). Reprenant les arguments de Judith Butler, sans d'ailleurs sembler vraiment la suivre dans son raisonnement, il permet d'envisager le point de rupture entre une approche constructionniste et une approche de la « performance » : la performance indique la nécessaire répétition d'une opération discursive produisant l'invisibilisation de ses propres effets, tandis que la construction renvoie à une solidité, une stabilité de l'entité « construite ».

C'est pourquoi il me semble qu'il faut aller plus loin à partir de l'idée du discours, car ce que les théories de la socialisation ne permettent pas à mon sens de saisir, ce sont les effets performatifs de la catégorisation elle-même.

Mais, avant de développer l'argument de la performativité des catégorisations identitaires, l'autre point de la définition de Dubar à envisager est la question des institutions. Un rapport très serré est fait entre institution et identité : l'identité est le résultat de la socialisation (des socialisations) qui construit et définit les institutions, si l'on reprend, simplifiée, la phrase de Dubar. La socialisation a des effets à la fois sur les identités et sur les institutions, à moins que les identités ne soient des institutions. Du moins peut-on dire qu'elles sont instituées et que c'est ainsi qu'elles sont efficaces, qu'elles s'imposent aux individus.

C'est là que le recours à Gilles Monceau et à l'analyse institutionnelle est très utile : il permet d'envisager de plus près le rapport de l'individu à l'institution, que Dubar semble concevoir comme étant un rapport identitaire. Pour Monceau, ce n'est pas le cas, dans le courant définissant l'institution comme « étant la trame cachée des rapports sociaux qu'il s'agit de faire apparaître dans le travail analytique » (Monceau, 2008).

### **6.3. Identité professionnelle ou implication ? Une alternative pour penser le rapport du professionnel à sa profession**

En effet, Gilles Monceau propose, dans son article « Entre pratique et institution » qui fait le tour des concepts mobilisés par l'analyse institutionnelle des pratiques professionnelles (Monceau, 2008), le recours à la notion d'« implication professionnelle » en place de l'« identité professionnelle ». Le premier argument avancé est celui d'une moindre « positivité » institutionnelle de la vision charriée par « l'implication » : « les praticiens sont en effet professionnellement impliqués dans les situations qu'ils vivent et les institutions auxquelles ils appartiennent, ceci même lorsqu'ils s'y engagent ou s'y investissent peu, voire pas du tout » (*Idem*). L'identité professionnelle implique une forme d'investissement volontaire que ne postule pas l'implication. Si « l'institution ne peut [...] être perçue que dans les effets qu'elle produit sur les individus et les collectifs » (*Idem*), le rapport de l'individu à l'institution est complexe, en partie insu, en tout cas inaccessible à la conscience dans une immédiate évidence, puisque l'institution est plus une catégorie analytique qu'une entité observable. La question de la « positivité » rejoint la critique que Monceau émettait contre la « professionnalisation » conçue comme un idéal toujours déçu : comme je l'ai déjà indiqué, dans une certaine mesure, « identité professionnelle » et « professionnalisation » appartiennent au même ensemble théorique. Si la professionnalisation est appréhendée comme une montée en compétences assortie d'une reconnaissance accrue du groupe professionnel, on peut dire que la production d'une identité professionnelle rejaillit alors de manière positive sur les individus, d'une part, et d'autre part que les individus s'investissent positivement dans cette identité professionnelle. C'est une vision idéalisée que je ne partage pas et il me semble pouvoir m'appuyer sur les critiques de Monceau pour affirmer ma position.

Le concept d'implication professionnelle, mobilisé ainsi en place de celui d'identité professionnelle, touche, sous un autre angle que ce dernier, la professionnalité, les actes professionnels, mais il nécessite le cadre conceptuel de l'institution : je lui préfère celui

des discours performatifs. En effet, traversant les institutions, les discours, leur performativité et leur force de subjectivation me paraissent un niveau d'analyse plus pointu et pertinent pour les objets de ma recherche, puisque je m'intéresse toujours aux sujets, au sens psychanalytique et au sens de sujet-objet des discours.

#### **6.4. Performativité de la catégorie et de la catégorisation : un enjeu épistémologique autant qu'éthique pour le-la chercheur-se**

La performativité chez Judith Butler, concept emprunté au philosophe du langage J. L. Austin, est utilisée pour rendre compte de l'effet de la catégorie de genre sur le sexe : c'est le discours du genre, naturalisant, qui produit la distinction, la « différence des sexes », organisant les différences, la variété, la diversité des sexes et des sexualités, dans un clivage entre deux et seulement deux sexes et dans un rapport prescrit entre ces deux sexes supposés essentiellement différents. Mais les discours sont discontinus et instables, l'organisation de la différence des sexes n'est pas produite une fois pour toutes, elle doit être réitérée pour être efficace. Ainsi, Foucault (qui constitue une référence importante pour Butler) nous incite à admettre « un jeu complexe et instable où le discours peut être à la fois instrument et effet de pouvoir, mais aussi obstacle, butée, point de résistance et départ pour une stratégie opposée » (Foucault, 1976, p. 133). Il donne l'exemple de l'homosexualité qui, une fois posée au centre d'un discours, a pu se saisir elle-même du discours pour produire ses propres énoncés. Ainsi, « le discours véhicule et produit du pouvoir ; il le renforce mais aussi le mine, l'expose, le rend fragile et permet de le barrer » (*Idem*). Butler continue cette idée par son concept de performativité : « l'acte de nommer est performatif, il crée linguistiquement ce qu'il nomme » et, toujours au sujet de l'homosexualité, elle ajoute : « en un certain sens le discours agit et, plus généralement, [...] le discours produit à propos de l'homosexualité fait partie de la constitution sociale de l'homosexualité telle que nous la connaissons » (Butler, 1997/2004, p. 194-195). S'appuyant sur Derrida, elle parle d'un discours d'autant plus efficace qu'il est référentiel et lui oppose l'acte discursif du *coming-out* comme non référentiel mais performatif, au sens cette fois d'acte de résistance, performant de nouvelles potentialités, contre le pouvoir définitionnel du discours référentiel. Il y a donc une double face des discours, une double face de la

performativité : produisant du pouvoir, mais aussi de la résistance, celle-ci n'étant d'ailleurs pas extérieure au pouvoir. On retrouve ici, sous un autre angle, les revendications identitaires pointées par Wittorski comme fonction de l'identité.

Avant de continuer dans la direction proposée par Butler et de tirer les conséquences d'une performativité de genre – je reviendrai d'ailleurs plus bas sur la production d'identité en relation avec la performativité -, on peut appliquer le raisonnement de la performativité au discours scientifique, à propos de catégories considérées comme moins « naturelles » que la catégorie de genre.

Les sociologues Marco Martiniello et Patrick Simon ont rappelé à quel point le travail du sociologue était tendu entre acceptation et refus des catégories administratives, connaissant le pouvoir d'assignation de la catégorisation. Ils pointent la « responsabilité particulière des chercheurs en sciences sociales », qu'ils qualifient à la fois d'« observateurs et performateurs du monde social » (Martiniello & Simon, 2005, p. 2), performateurs en tant que producteurs et importateurs de catégorisation.

Or, « la catégorisation doit s'entendre ici non seulement dans sa dimension technique d'élaboration de catégories administratives ou statistiques par lesquelles les individus sont désignés ou décrits, mais également dans ses dimensions cognitive et pratique par lesquelles les individus sont pensés et perçus. Ainsi, la catégorisation est une activité exercée par de nombreuses instances, dont les pouvoirs d'assignation sont variables, et qui se traduit par une mise en forme plus ou moins contraignante et aboutie des identités collectives » (*Idem*). On notera l'articulation faite entre catégorisation et production des identités collectives.

De même, au sujet des catégories « raciales » ou « ethniques », la sociologue Maryse Tripier (2008) nous rappelle les « relations de porosité, de circularité » entretenues par les catégories du « sens commun » avec les catégories « officielles », « scientifiques » et administratives. Elle ajoute que ces catégories « peuvent, ou non, refléter les auto-définitions que les personnes et les groupes ainsi ethnicisés souhaitent promouvoir », suggérant ainsi le caractère non évident de la relation entretenue par les personnes concernées avec les catégories dans lesquelles elles se trouvent placées.

L'idée de l'effet des catégories ou classifications sur le sujet est également développée par l'épistémologue Ian Hacking (1999/2008, p. 217) qui propose la métaphore de l'« effet de boucle » opéré par la classification, une interaction dynamique entre celle-ci et les individus et comportements qu'elle classe : celle-ci modifie les individus, ce qui doit en retour modifier la manière de les classer. En effet, si un individu est conscient d'être classé dans une catégorie sociale ou nosographique à laquelle on a attribué des caractéristiques de comportement, ses propres comportements en seront altérés et l'observation de ses comportements altérés par la classification fera évoluer la classification. Cette observation suit le raisonnement développé déjà par Erwin Goffman dans *Stigmate* (Goffman, 1963/1975), dont Hacking reconnaît l'influence : il y a un effet du stigmaté sur le stigmatisé, une identification au stigmaté ou une inversion, ou une appropriation, incorporation du stigmaté par celui-ci et de ce fait, un effet du stigmaté sur la catégorie à laquelle il appartient. De même que selon Becker, le « déviant », qui est celui sur lequel un jugement de déviance est porté et non intrinsèquement un déviant, est désigné comme tel pour une raison particulière (par exemple, il fume de la marijuana), mais sera considéré comme déviant au-delà de cette raison, ce qui produira des effets de déviance et de marginalisation : on ne lui donnera pas de travail, ce qui le conduira à voler pour subsister, ce qui le placera dans une nouvelle catégorie de déviance (Becker, 1963/1998). Dans ce dernier cas, le rapprochement entre drogue et délinquance par des observateurs, pourrait n'être qu'un effet de boucle de la catégorie de « drogué ».

La distinction produite par Dubar (1991/2010) entre « identité pour soi » et « identité pour autrui », bien qu'elle introduise une forme de duplicité dans cette relation aux catégories, ne suffit pas, à mon sens, à rendre compte de la multiplicité des investissements que chacun peut opérer sur les identités assignées et sur les identités en résistance, ni de la conflictualité à la fois intrapsychique et sociale en œuvre à cette occasion. Qui plus est, elle me paraît moins précise que le terme utilisé par Tripier dans le passage cité précédemment : celui « d'auto-définition », qu'utilise également Eve Kosofsky Sedgwick dans *Épistémologie du placard* (1990/2008) et qui a le mérite de

mettre en valeur à la fois l'enjeu épistémologique (définitionnel) et l'aspect dynamique, adressé à autrui comme à soi-même, de la formulation sur soi.

A prendre une position d'extériorité descriptive, ainsi que le font les sociologues des professions, on ne perçoit plus que l'identité se construit non pas uniquement dans un contexte de domination ou de transactions interpersonnelles, mais surtout dans de multiples relations de pouvoir. Or, si l'on suit Michel Foucault (1982), les relations de pouvoir comprennent toujours aussi de la résistance, il n'y a pas de pouvoir sans résistance. Cette résistance qui peut être très peu consciente, qui peut être très subie, ne peut être appréhendée que dans une position de proximité et d'écoute avec les sujets résistants. Il faut pouvoir entendre par-delà les catégorisations et théorisations dont le chercheur est lui-même porteur, les formes très diverses et inédites de résistance élaborées par le sujet, voire par des collectifs dans des moments historiques (c'est-à-dire pris dans une forme d'historicité, ponctuels et non atemporels).

Le chercheur, s'il campe sur sa position – une position de savoir-pouvoir (Foucault, 1976) –, risque fort de ne rien entendre des tentatives, de la part du sujet qu'il rencontre, d'échapper à une objectivation catégorisante.

## **6.5. Identité *queer* : contre la naturalisation des catégories sociales et des discours**

C'est pourquoi je me réfère plutôt aux théories élaborées par les militantes théoriciennes féministes et *queer*, qui prennent comme point d'appui pour leurs études leurs propres tentatives d'échapper aux théories qui les assignent à une certaine place.

Ce que touche la nomination (tu es une femme ; tu es homosexuel ; tu es noir...), c'est sa propre auto-définition. Car chaque nomination ou interpellation est aussi une assignation à caractère identitaire, si l'on suit Judith Butler (1997/2004). Mais pour chaque femme, « être une femme » ne renvoie pas à la même chose. Les processus de subjectivation sont si multiples et complexes qu'ils ne produisent des entités homogènes que lorsque des femmes se rassemblent pour revendiquer une identité commune dans la

lutte contre une définition de l'extérieur. Cette entité homogène est à la fois un leurre et une construction fragile dont la légitimité théorique ne peut s'appuyer que sur une légitimité politique. Il s'agit bien là pour les sujets définis par leur catégorie de tenter de s'emparer du pouvoir de définition de leur propre catégorie (qu'est-ce qu'une femme ? Qu'est-ce qu'un homosexuel ? Qu'est-ce qu'un Noir?), afin de faire vaciller les lignes de démarcation entre catégories ; rendre visible ce qui préside à l'acte de catégoriser ; voire remettre en cause les catégories telles qu'elles existent.

La formulation de Butler de l'identité comme « totalisation provisoire [du] *je* » (Butler, *in* Rubin, 1991/2001, p. 146) permet de penser à la fois l'identité personnelle et l'identité collective, les deux ayant partie liée puisque ce *je* va se définir, dans l'exemple de Butler, comme *lesbienne*, cette catégorie excluant autant qu'elle rassemble : « Dans l'acte censé révéler la teneur vraie et complète du *je* [ c'est-à-dire la révélation de l'identité lesbienne, la sortie du « placard »], opère une dissimulation aussi certaine que radicale. Car on ne sait jamais très bien ce qu'on signifie quand on invoque le signifiant lesbienne, sa signification reste toujours quelque peu hors contrôle, et sa spécificité ne peut se démarquer que par des exclusions, qui, en retour, perturbent ses prétentions à la cohérence. Les lesbiennes ont-elles quelque chose à partager et, dans ce cas, quoi ? » (*Ibid.*, p. 146).

La question revient en effet à celle du commun et de l'identique dans une catégorie. Qu'auraient donc en commun « les femmes » entre elles, ou « les éducateurs de jeunes enfants » entre eux ? La lesbienne de Butler a peut-être du moins en commun avec d'autres lesbiennes l'expérience de la sortie du placard, mais le manque radical de spécificité de sa signification interne, ontologique, ne peut se corriger que par l'artifice d'un acte de discours volontaire, à l'adresse d'autres que l'on exclut.

Butler écarte en effet toute ontologie et tout noyau de l'être, y compris situé dans le corps, comme le note Elsa Dorlin dans son commentaire de l'œuvre de Judith Butler : « Le genre constitue ainsi le corps en identité intelligible au sein de la matrice hétérosexuelle, produisant un mode d'intelligibilité de *son* corps propre, et partant de *soi* » ce qui enjoint les sujets à se reconnaître dans un « idéal normatif » qu'ils déclarent et qu'ils s'approprient. « Cela a, en outre, pour fonction d'invisibiliser toutes les stratégies d'incorporation de cette discipline, tous les mécanismes sociaux

d'intériorisation des identités de sexe, de genre et de sexualité », ajoute Dorlin. Elle pointe la reprise de Foucault par Butler qui voit dans le genre une discipline et un « ensemble de pratiques régulatrices, discursives et physiques, qui produit une « corporéité significative » de l'identité personnelle « viable », de la personne, *en tant que personne intelligible parce qu'un genre l'habite*. Le genre est ainsi pensé comme instrument et effet » (Dorlin, 2008). Le corps n'est donc qu'un discours significatif, faisant partie de l'identité intelligible de la personne.

Ces réflexions peuvent être appliquées à « l'identité professionnelle » si l'on admet que toute catégorie, toute identité groupale se constitue en opposition binaire à un autre groupe (celui-ci pouvant être « le reste du monde »), « toute consolidation d'identité exige[ant] un dispositif de différenciations et d'exclusions » (Butler, *in* Rubin & Butler, 1991/2001, p. 152). Dans le cas de « l'identité professionnelle », il s'agirait d'une série d'oppositions binaires, variant selon les contextes et les jeux d'alliance, mais mon hypothèse est que la structure même du processus identitaire comporte cette dimension binaire. Et c'est le mérite des études foucaaldiennes et post-foucaaldiennes que d'avoir mis en relief cette dimension et cherché des voies de dépassement. Le « je suis éducatrice de jeunes enfants », pour continuer l'analogie avec le « je suis lesbienne » de Butler, suppose un « tu » à qui elle s'adresse, lequel « accède maintenant à une nouvelle zone d'opacité. De fait, le lieu de l'opacité s'est simplement déplacé : avant, on ignorait ce que *je* était, maintenant on ne sait pas ce qu'il signifie » (*Ibid.*, p. 147), la relation au « tu » n'étant pas stabilisée.

En termes méthodologiques, on peut appliquer cette réflexion à mon objet d'étude en se posant systématiquement les questions : à qui et à quoi s'opposent les EJE ? Où entend-on de la conflictualité, signe de résistance ?

Mais avant tout, y a-t-il du commun et de l'identique, en interne, dans l'« identité professionnelle » ? Peut-on parler d'une « identification » professionnelle ?

### 6.5.1. Identités et identifications des EJE

Commençons par examiner le concept d'identification, tel que Freud l'a conçu, afin de le distinguer de l'identité. Freud y consacre un chapitre dans *Psychologie collective et analyse du moi* (Freud, 1921) et y voit « la première manifestation d'un attachement affectif à une autre personne », une manifestation cependant ambivalente dès le début, pouvant être « orientée aussi bien vers l'expression de la tendresse que vers celle du désir de suppression ». C'est un phénomène plus primitif que le choix d'objet. L'identification peut être partielle, ne se borner qu'à un seul trait de la personne élue comme modèle : la personne aimée tousse, je prends ce trait et tousse à mon tour.

Mais elle peut également porter sur le trait sans que la personne arborant le trait ne soit investie libidinalement, comme dans l'exemple que donne Freud des élèves d'un pensionnat de jeunes filles : c'est le trait de la sentimentalité excessive qui est reconnu par les camarades de la jeune fille hystérique et c'est lui qui provoque l'identification ainsi que la contagion de l'hystérie, et non l'amitié ou l'affection particulière pour la jeune fille. Freud nomme ce dernier cas « identification par le symptôme », le symptôme constituant le point commun entre les « moi ».

Comme le remarque l'auteur de l'article « Identification » dans le *Vocabulaire de la psychanalyse* (Laplanche & Pontalis, 1967/2007), on distingue deux mouvements dans l'identification, l'un où « c'est le sujet qui identifie sa personne propre à une autre », l'autre « où le sujet identifie l'autre à sa personne propre » ; et surtout, « dans les cas où les deux mouvements coexistent, on serait en présence d'une forme d'identification plus complexe parfois invoquée pour rendre compte du « nous » » (*Ibid.*, p. 188). Ce sont bien ces cas qui nous intéressent pour avancer sur l'« identité professionnelle » du groupe des EJE.

Freud donne une définition de l'identification (*Identifizierung*) dans sa *Traumdeutung* qu'il nous faut reprendre pour comprendre les enjeux de ce concept pour la question identitaire : « l'identification n'est donc pas simple imitation, mais elle est appropriation sur la base de la même revendication étiologique ; elle exprime un « de même que » et se rapporte à un élément commun qui demeure dans l'inconscient » (Freud, 1899/1900/2010). Dans le *Dictionnaire international de la psychanalyse* (de Mijolla,

2002), se référant à une autre traduction de l'œuvre freudienne, la citation mentionne un « tout comme si » au lieu de l'expression « de même que ». En tant que germanophone, je n'ai pas de préférence nette pour l'une ou l'autre traduction : le mot allemand « *gleichwie* », utilisé par Freud, renvoie à l'analogie qui peut être exprimée par « de même que » et par « comme si », mais il me semble important de noter que le terme « *gleich* » fait partie d'un couple d'adjectifs traduits en français par un seul adjectif : « même » ; le premier évoque plus la ressemblance que l'identité, contrairement au deuxième, « *selb* », qui renvoie à l'objet même, c'est-à-dire non pas à celui qui présente les mêmes caractéristiques, mais bien celui qu'on a déjà rencontré plus tôt, ailleurs.

Ces précisions linguistiques me paraissent utiles car elles permettent de relativiser l'identité, le caractère identique que l'on pourrait tirer de la définition freudienne par la traduction en termes de « même ». Il y a plus d'analogie, de similarité, de ressemblance, que d'éléments identiques dans l'identification. On peut en déduire que c'est le sujet qui reconnaît et organise la ressemblance, que c'est lui qui voit du commun là où un autre, peut-être, n'en verrait pas : la responsabilité du sujet est donc engagée dans l'identification. Le concept d'« identification imaginaire » dans la théorie de Lacan rend compte du caractère de leurre et de l'effet aliénant de ce type d'identification « sous la dépendance de l'image du semblable » (de Mijolla, 2010, p. 818), une identification dont il a montré le mécanisme ainsi que la dimension narcissique, notamment dans « Le stade du miroir » (Lacan, 1936, 1949/1999). C'est à un semblable désirable, investi positivement, que l'on s'identifie, comme l'enfant s'identifie à une « meilleure » version de lui (moi idéal), unifiée et non plus morcelée, à la plus grande maîtrise motrice, lorsqu'il s'identifie à son image spéculaire.

Si les EJE ont des pôles d'identification forts, à commencer par les centres de formation, nul ne peut présager de l'interprétation toute personnelle qu'ont chacune des EJE de ce qu'elles apprennent au centre. Il faut envisager le processus identificatoire ayant lieu lors de la formation des étudiantes EJE comme d'un côté, un objet (une idée, une figure) proposé par les centres de formation, dont ils ne peuvent qu'espérer qu'il fonctionnera

comme « Idéal (du moi)<sup>32</sup> professionnel », et de l'autre côté des étudiantes s'identifiant à ceci ou à cela, à une formatrice, à un trait qu'elles discernent, à un geste, des étudiantes dont on ne peut donc pas contrôler les processus d'identification, puisque, d'abord, ils sont inconscients d'elles-mêmes.

Au sein des processus identificatoires des EJE en formation, les points de conflictualité internes portent notamment sur la part d'infantile et de maternel qu'elles charrient dans leurs relations avec les très jeunes enfants, en les déniaient très fréquemment pour cause de « mise à distance des affects » et pour être « professionnelles ».

Sans doute croient-elles en partie à une identité commune, et sans doute s'en servent-elles également dans leurs revendications pour plus de reconnaissance, mais cette identité collective est tout aussi instable, conflictuelle, parfois contraignante, aliénante, que l'identité de femme, ou d'homosexuel, ou de Noir. Elle tire cependant sa force pour les EJE d'une part, de sa proximité relative à un idéal professionnel (ce serait la face « symbolique » de l'identification, pour suivre Lacan) ; d'autre part, de son côté imaginaire, aliénant, confortant un narcissisme s'appuyant sur un leurre (la face « imaginaire » de l'identification, toujours en m'inspirant de Lacan).

Pour plusieurs raisons qu'il faudrait éclaircir, mais qui touchent sans doute pour beaucoup au manque de reconnaissance des métiers de la petite enfance, la modalité d'existence discursive, sur la scène sociale, de l'identité professionnelle des EJE se caractérise par un discours « négatif », en creux : l'identité est ici pensée plus comme un « je ne suis pas » que par un « je suis ».

On pourrait résumer à quatre grandes déclarations les « non-identités » revendiquées par les éducatrices : « Je ne suis pas une auxiliaire de puériculture », « Je ne suis pas le

---

<sup>32</sup> L'Idéal du moi, qu'il ne faut pas confondre avec le Moi idéal, désigne pour Lacan « cette instance de la personnalité dont la fonction sur le plan symbolique est de réguler la structure imaginaire du moi, les identifications et les conflits qui régissent ses rapports à ses semblables » (Chemama & Vandermersch, 2007, p.180). Pour Freud, l'idéal du moi se différencie du surmoi « dans la mesure où [cette instance] essaie de concilier les exigences libidinales et les exigences culturelles, ce en quoi elle intervient dans le processus de la sublimation » (*Idem*). Certains auteurs, Claudine Blanchard-Laville par exemple, transposent l'instance subjective dans le registre professionnel, créant l'expression « idéal du moi professionnel », pour désigner les exigences intériorisées par le professionnel afin de correspondre à une image idéale de lui-même (voir notamment, Blanchard-Laville & Nadot, 2005).

parent » (déclaration qu'elles ont en commun avec les autres professionnelles), « Je ne suis pas un enfant », et « Je ne suis pas infirmière puéricultrice ».

Si les deux premières déclarations sont très explicites et réitérées, les deux dernières sont implicites et plus ambivalentes. Je montrerai cependant, dans la partie empirique, que toutes jouent dans leurs relations avec chacun des groupes ainsi constitués.

Pour finir sur la question de l'identité professionnelle confrontée à l'identité *queer*, j'aimerais distinguer deux aspects de la question : un enjeu politique et un enjeu théorique.

D'abord, la question suivante se pose : comment faire dialoguer le point de vue selon lequel il faudrait réussir à penser les êtres humains en dehors des catégories homme / femme pour ne pas réitérer l'aliénation inhérente à ces catégories et celui consistant à défendre « l'identité professionnelle » des EJE soumise aux attaques de ces professions<sup>33</sup> ?

Du point de vue théorique, l'identité, ainsi que Fustier le souligne, pose la question du « qui suis-je ? » (Fustier, 2009, p. 1). Depuis longtemps l'on sait que la question est impossible, qu'elle est un piège, un leurre aussi bien par l'image reflétée à l'inverse par le miroir que par la tension indépassable entre « moi et les autres ». « Qui suis-je ? » face à autrui revient à tracer des lignes de démarcation, autant de micro-frontières plus ou moins arbitraires et toujours assorties de dispositifs de pouvoir. L'affirmation identitaire exclut de fait l'autre, pointe les différences dans une tentative de distinction.

En effet, la question toute en intériorité, voire existentielle, du « qui suis-je ? » revient régulièrement à une question posée de l'extérieur, dans la relation sociale : « qui es-

---

33 Avec le décret « Morano » de 2010, la tendance de fond dans le secteur de la petite enfance est à une déqualification des professionnels au contact avec les enfants, les raisons invoquées étant budgétaires : le taux de professionnels les plus qualifiés (puéricultrices, auxiliaires de puériculture et éducateurs de jeunes enfants) a diminué au profit de professionnels peu qualifiés (CAP petite enfance, BEP sanitaire et social ou contrats d'insertion). L'institutionnalisation des métiers de la Petite enfance passe par une division accrue du travail, les plus diplômés occupant des fonctions d'encadrement des équipes, les moins diplômés les fonctions éducatives auprès des enfants. Les EJE dans leur majorité appréhendent ces changements de manière critique, bien qu'elles bénéficient par ce biais de perspectives de progression professionnelle (accès à des postes de responsabilité) qui leur étaient jusqu'alors barrées.

tu ? », elle assigne à une réponse qui nous situe par rapport à d'autres ; je suis moi, qui me distingue d'autrui par une série de traits collectifs assemblés de manière singulière ; je suis homme / femme, jeune / vieux, en couple / célibataire, j'exerce une profession / j'élève mes enfants / je suis chômeur... ; tous ces traits sont affectés de valeurs plus ou moins positives, hiérarchisées, et par conséquent ils ne sont pas mis en avant de la même manière selon la valeur qui leur est attribuée socialement.

La distinction créée par l'identité groupale d'une catégorie professionnelle est à étudier à la fois dans ses effets, effets de création d'autres catégories et de contraintes relationnelles avec ces catégories, et dans ses causes, que l'on peut faire remonter à la professionnalisation. Celle-ci est prise dans des enjeux particuliers du fait de la féminité des professionnelles du secteur.

La « performance » identitaire constitue ainsi, peut-être, la voie de traverse à la fois politique et théorique que l'identité *queer* nous offre.



## **Chapitre 7. La « féminité » des métiers de la petite enfance : comment penser la dimension relationnelle sans renvoyer à l'identité féminine maternelle ?**

Si l'on s'attache à l'histoire des femmes et du travail ainsi qu'aux rapports actuels entre hommes et femmes au travail, on peut avancer l'idée que le « professionnel », en tant que catégorie cognitive, 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 Nicolas Murcier dans sa recherche sur les hommes professionnels en crèche (Murcier, 2005).

C'est un mouvement comparable que décrit Marlaine Cacouault (2003) lorsqu'elle montre les transformations des attentes auxquelles doivent se conformer les directrices d'école de filles avec l'arrivée de la mixité dans l'Education nationale et qui ont pour effet une diminution de l'effectif féminin aux postes de direction. Les circulaires décrivant le candidat idéal aux fonctions de direction mettent en scène des qualités attribuées aux hommes, ce que ne fait qu'accroître le tournant des fiches de postes et des référentiels de compétences accompagnant l'avènement du Nouveau Management Public : Cacouault nomme ce phénomène la « masculinisation qualitative » des personnels dirigeants au sein de l'Education nationale.

Cependant, les conséquences ne sont pas identiques dans le cas de l'Education nationale et de la crèche : dans le premier cas, si le candidat idéal aux fonctions de direction est un homme, la conséquence en est un moindre accès des femmes à ces fonctions ; dans le deuxième, on n'observe pas de réel changement de recrutement et le métier reste toujours aussi féminisé. La seule conséquence similaire est que les rares hommes du secteur bénéficient d'une évolution professionnelle plus rapide que les femmes. Néanmoins, le nombre d'hommes du secteur ne permet pas de remplir tous les postes de direction existants, loin s'en faut, les femmes y accèdent donc encore...

Mais quels sont les autres effets d'un discours « masculinisant » sur la professionnalité des professionnelles de la petite enfance ?

Il me semble qu'il s'agit d'effets de trouble dans l'ordre normatif qui définit une forme de professionnalité et une seule, à laquelle les professionnelles ne peuvent s'identifier complètement mais doivent tout de même s'identifier ; comme un effet de « double contrainte » qui, en même temps, laisserait le champ à de nombreuses interprétations et petits déplacements subjectifs.

### **7.1. L'injonction à une posture de professionnelle dans un environnement féminin**

Dans le contexte d'une professionnalisation généralisée des métiers de la petite enfance (avec notamment les assistantes maternelles – ex- « nounous »), l'injonction à être « professionnelle » est courante dans ces métiers. La ligne de partage entre professionnalité et vie privée est donc en jeu, en particulier sur la place à donner aux « affects », comme je l'ai déjà montré à plusieurs reprises.

La professionnalisation fait aussi circuler une représentation du professionnel idéalement masculin (ou d'un universel neutre présentant certains traits « masculins »), même si la réalité statistique ne rencontre pas, et de loin, cet « idéal ». De fait, la figure du professionnel masculin est la plus à même de lutter contre le « maternel » assimilé au « féminin ».

Cette idée rejoint l'analyse menée par Anne-Marie 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 ?

### 7.1.1. Sociologie du travail et études de genre : quelle articulation ?

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 de 2014, Elsa Galerand et Danièle 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 », 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 et Kergoat, 2014, p. 1). La référence à Judith Butler pour ce courant est explicite.

Il me semble qu'au contraire, l'apport critique des théories *queer* peut être extrêmement fructueux, appliqué à la question du travail.

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.

Cependant, le recours aux théories *queer* ne suppose pas une exclusion des théories féministes classiques. Si certaines de ces dernières rejettent parfois avec violence les apports de Butler pour cause d'accent mis sur l'identité – qui renvoie aussi aux débats ayant déchiré le féminisme français des années 1970 entre féministes maoïstes et féministes matérialistes sur la question du corps, de la sexualité et de la différence des

sexes (Fougeyrollas-Schwebel, 2005), l'animosité n'est pas réciproque, bien que *Trouble dans le genre* (Butler, 1990/2006) pointe les impasses d'un discours féministe pris dans la représentation d'une « catégorie cohérente et homogène » des femmes (Butler, 1990/2006, p. 64).

Pour ma part, aucun dogmatisme ne me fera renoncer à une approche multiple de la question du travail des femmes et je considère ces théories, dans l'ensemble et pour ce qui m'occupe, comme largement complémentaires.

### **7.1.2. Travail féminin et maternité**

En ce qui concerne le travail des femmes dans le secteur de la petite enfance, ces métiers de la petite enfance peuvent être considérés comme se situant dans le lieu exact du conflit entre travail féminin et rôle de la mère.

Cherchons à développer la dynamique à l'œuvre dans cette idée. D'abord, le féminisme s'est opposé à la naturalisation de la femme, à l'idée d'éternel féminin (Beauvoir, 1949), puis à celle de la mère et au collage effectué entre femme et mère ; c'est la thèse principale de l'ouvrage d'Elisabeth Badinter, *L'amour en plus* (1980). En tant que mouvement politique, les féministes n'ont cessé de lutter pour l'accès égalitaire des femmes au marché du travail. Mais cela signifiait à la fois la chute de la maternité comme unique destin de la femme, et, dans une perspective plus matérielle, des aménagements pour rendre compatibles travail et vie de famille. Quel projet politique en effet pour la femme ? Doit-elle renoncer à procréer ? Doit-elle partager à part égale avec l'homme la charge de l'éducation des enfants ? Doit-elle déléguer cette charge à des professionnels ?

Si certaines féministes comme Simone de Beauvoir ont renoncé à la maternité, ce ne pouvait constituer qu'un choix personnel, bien que motivé politiquement, et non un projet de société. Ainsi, le développement de l'accès au marché du travail pour les femmes s'est accompagné de revendications pour une prise en charge institutionnelle des enfants et pour un partage plus équitable des tâches inhérentes au soin et à

l'éducation de ces enfants. Celles-ci se sont trouvées paradoxalement endossées à nouveau par des femmes, au capital économique et social inférieurs à celui des mères qu'elles suppléaient, des subalternes, comme l'écrit Anne-Lise Ulmann : « Au vu de leurs activités tenues pour négligeables, ce que font ces professionnelles reste peu considéré et les maintient socialement dans une position subalterne [Ulmann renvoie ici à Tronto, 1993]. Leurs fonctions suscitent peu d'intérêt, sauf du point de vue des politiques d'emploi, parce qu'elles ouvrent aux mères la possibilité de pratiquer une activité professionnelle. » (Ulmann, 2012). De plus, comme je l'ai souligné plus haut, les compétences requises pour exercer ces métiers sont souvent perçues comme des qualités affectives innées, naturelles, féminines.

L'accès privilégié des femmes à ce segment particulier du marché du travail s'accompagne donc d'une dévalorisation de leur activité, considérée comme « infra-professionnelle ».

## **7.2. La dimension relationnelle du travail**

La dimension relationnelle est présente dans toutes les branches du travail féminin déqualifié, comme le montre le dossier de la revue *Nouvelles questions féministes* sur les métiers de service (Benelli, Le Feuvre, Rey, 2012). Les coordinatrices de ce dossier et auteures de l'éditorial, Nicky Le Feuvre, Natalie Benelli et Séverine Rey, pointent l'assimilation de la dimension « relationnelle » du travail au travail féminin déqualifié et l'absence de cette dimension dans les analyses des métiers plus prestigieux. L'exemple du métier de masseur-kinésithérapeute est donné pour illustrer la place du « relationnel » dans les récits des salarié-e-s : si les hommes comme les femmes masseurs-kinésithérapeutes admettent l'importance de la dimension relationnelle dans leur métier, ils et elles ne portent pas le même type de discours sur leurs pratiques et sur les modalités relationnelles mises en œuvre.

Un contre-point à ce constat est apporté par les travaux se référant à la « démarche clinique » ou aux « métiers de la relation », comme je l'ai déjà laissé entendre lorsque j'abordais la « professionnalisation » (voir p. XX), et ainsi que le montre l'ouvrage collectif dont le titre, *Les métiers de la relation malmenés : répliques cliniques*, fait

apparaître une volonté de répondre (Cifali & Périlleux, 2012) : à quoi répliquent les contributeurs ? Il ne semble pas à première vue qu'il s'agisse d'une réponse à la dévalorisation de la dimension relationnelle, ni à la place de la femme sur le marché de l'emploi. Ils répliquent à une redéfinition de la fonction sociale des « métiers de la relation », redéfinition qui les « malmène » : aux attaques contre la « liberté créatrice dans le métier », contre les « collectif et équipe de travail », réplique à la perte de « repères symboliques des métiers, places et engagements », et au « contexte politique liberticide » (*Ibid.*, p. 10-11). Ils dénoncent la dérive gestionnaire, valorisant l'efficacité et la flexibilité, dans un contexte de « professionnalisation », opposant à ce contexte la logique des métiers : une articulation entre « ce qu'il y a de commun à un collectif » et « ce qu'il y a de singulier à chacun de ses membres » (*Ibid.*, p. 181). Les « métiers de la relation » sont identifiés : le soin, l'éducation, l'enseignement, la thérapie, de même qu'en 1994 Mireille Cifali précisait que son ouvrage, *Le lien éducatif*, « s'adress[ait] en priorité à ceux qui œuvrent sur le terrain des métiers de l'humain : enseignants, parents, éducateurs, soignants... » (Cifali, 1994, p. 9). En ceci, le point de vue diffère de celui des auteurs du numéro de la revue NQF sur les métiers de service (Benelli, Le Feuvre, Rey, 2012) dont le champ d'investigation est plus large que celui des cliniciens, incluant ainsi les secrétaires et les caissières de supermarché, mais interrogeant ces métiers du point de vue de la dimension relationnelle du travail : « or, à notre connaissance, aucune enquête empirique n'a permis de vérifier que le travail d'une caissière de supermarché ou d'une hôtesse de l'air est intrinsèquement et nécessairement plus relationnel que celui d'un·e informaticien·ne, d'un·e garagiste, d'un·e enseignant·e ou d'un·e avocat·e », pointent-elles ironiquement dans leur édito (Benelli, Le Feuvre, Rey, 2012, p. 6). Cette ironie marque la différence de positionnement des deux champs scientifiques qui ont à lutter contre des ennemis théoriques en partie différents. Mais en ce qui concerne les éducatrices de jeunes enfants qui sont au cœur de ma thèse, il est utile de faire appel aux deux champs, en tenant compte des points aveugles de chacun d'entre eux. Si les cliniciens ne remarquent pour certains pas la féminité des métiers sur lesquels ils se penchent – et parfois pour cause, puisque tous ne sont pas aussi féminisés que l'accueil de la petite enfance –, les féministes manquent de leur côté certains enjeux propres à l'éducation ou au soin, comme la lutte pour la prise en compte de la subjectivité des professionnels comme du public pris en charge, contre une

représentation purement techniciste et « protocolisable » de la relation éducative ou de soin.

### **7.2.1. La reconnaissance des affects et la perspective du *care***

Puisque la dimension relationnelle du travail n'est pas en soi un outil analytique suffisamment puissant, étant donné qu'on peut objecter que tout travail est relationnel – c'est une activité sociale -, on peut envisager à présent la possibilité de lui substituer la perspective du *care*, qui qualifie peut-être avec plus de précision ce dont il est question. Rappelons que Daniel Verba, dans sa dernière édition du *Métier d'éducateur de jeunes enfants* (Verba, 1993/2014), s'est tourné vers les théories du *care* pour analyser la position du métier d'EJE dans le marché du travail.

D'un point de vue descriptif, le « *care* combine les corvées les plus humbles, répétitives ou désagréables, avec tous ces petits riens, ce travail intangible du regard, du sourire, de la présence » (Molinier, 2013, p. 10) C'est un travail de subalternes : des femmes, souvent racisées. La position des éducatrices est à ce titre ambiguë : elles ne sont pas les plus subalternes, ni les plus racisées de leur secteur, puisque les auxiliaires de puériculture et, à plus forte raison, les personnels non qualifiés que sont les agentes auprès des enfants, sont moins qualifiées, moins bien payées, moins reconnues qu'elles. Mais le secteur lui-même de l'accueil de la petite enfance est un secteur de *care* : organisé autour du souci d'autrui, non productif, il est globalement pensé comme l'activité de soin que prodigue la mère à son enfant, que l'on peut considérer comme une activité typique du *care*.

Il peut aussi s'agir, comme l'indique Pascale Molinier, de « mieux comprendre comment théoriser ensemble le domaine de la subjectivité et des affects avec celui du travail », en s'appuyant sur les théories du *care* et sur la psychodynamique du travail (Molinier, Laugier & Paperman, 2009, p. 233). Pascale Molinier avance en effet une articulation peu mise en avant, celle du travail et de la sexualité – articulation que Christophe Dejours évoque également (Dejours, 2009) -, et plus précisément l'articulation du travail de *care* et de la sexualité. En effet, toujours d'après Molinier, les soins donnés au bébé par l'adulte représentent le *care* originel (originel du point de vue

du bébé). Ils associent donc immédiatement travail et sexualité, dans la mesure où l'adulte touchant le corps du bébé projette sur lui des fantasmes et désirs inconscients.

L'exemple pris par Molinier des aides-soignantes et infirmières peut être rapproché du cas des auxiliaires et éducatrices, professions encore plus féminisées que les premières (84% de femmes infirmières, 91% de femmes aides-soignantes, d'après Molinier, contre 98% de femmes dans le secteur de la petite enfance, quel que soit le métier envisagé). Mais c'est surtout la description des tâches qui peut être rapprochée : les « activités répétées de manutention » sont communes aux deux secteurs, bien que les corps soulevés et manipulés soient plus légers dans le secteur de la petite enfance ; la confrontation quotidienne « avec le corps et ses diverses productions naturelles : urines, excréments, sueurs, odeurs, déjections de toutes sortes » est elle aussi en commun, bien que, sans doute, les corps enfantins suscitent socialement moins de dégoût que les corps vieillissants, malades ou mutilés. Dans cette comparaison entre les métiers donnés en exemple par Pascale Molinier et ceux de la petite enfance, deux aspects se dégagent : le caractère répétitif renvoie à la « routine » dont se plaignent les auxiliaires et éducatrices ; et la confrontation avec les déjections constitue une ligne de partage qui fait signe dans le secteur de la petite enfance d'une conception plus ou moins hiérarchisée du travail d'équipe : les éducatrices peuvent assumer ces tâches ou non, selon qu'elles cherchent à faire valoir leur distinction statutaire sur ce plan ou non. En effet, certaines éducatrices mettront en avant qu'elles ne changent pas les couches de la même manière que les auxiliaires ; d'autres qu'elles n'ont pas à le faire du tout. Mais les « soins » à l'enfant, c'est-à-dire pour l'essentiel en crèche le change des couches, représentent en effet une ligne de démarcation éventuelle entre les deux métiers, avec la possibilité d'en faire pour les éducatrices une « délégation du sale boulot » à la manière dont la concevait Hughes (1996).

Cependant, ces réflexions sont des descriptions de mécanismes mis à jour par la sociologie des professions dont Hughes est un représentant, interactionniste, et c'est surtout sur la question affective que le *care* permet de se pencher : « Un certain nombre de préconisations adressées aux travailleuses du *care* (dans le travail social, auprès des enfants) leur demande [...] de "ne pas s'attacher". Est-il possible de réaliser un travail de *care* sans s'attacher ? » (Molinier, Laugier & Paperman, 2009, p. 246) ; répondant à

cette question par la négative, Molinier ajoute : « Dénier l'attachement inhérent au *care*, préconiser un *care* sans attachement, croire que le professionnalisme implique le détachement, c'est se protéger de savoir de quelle chair, vulnérable, excitée, excitable, est fait cet attachement et en quoi cet attachement modifie les décisions éthiques » (*Idem*). Dans *Le travail du care*, Molinier fait un pas de plus, assumant de reprendre le vocabulaire même des travailleuses du *care*, et avance la question de « l'amour » des travailleuses pour le public dont elles prennent soin, qui vaut aussi bien dans le secteur de la petite enfance, bien qu'interdit par la professionnalisation, que dans celui décrit par Molinier, la gériatrie (Molinier, 2013, p. 26-27). Je suis sensible à l'argument de la connaissance située, de la théorie du point de vue, comme je le préciserai dans la partie suivante, qui permet à Pascale Molinier de revendiquer la reprise du vocabulaire dans lequel se situe le savoir des subalternes. Cependant, « l'amour » est certes mal vu dans le champ professionnel, il est en revanche et dans le même temps un opérateur discursif puissant dans la société dans son ensemble : qu'il réapparaisse dans les interstices du discours de celles qui ne sont généralement pas entendues ne me paraît pas la preuve de son efficacité explicative, ni conceptuelle, pour le travail, ni pour les motivations des travailleuses, du *care*. Il me semble bien plutôt une émanation un peu transformée de « l'amour maternel » qui pèse sur ces secteurs et au-delà, ou encore de l'amour chrétien de son prochain. Il peut également constituer une rationalisation de l'attachement, celui-ci comportant la dimension d'excitabilité de la chair dont parlait Molinier plus haut. Ces questions ne sont pas récentes, le *care* a en effet suscité des réactions similaires dès son apparition en France, comme en témoigne la question posée, ouvrant la controverse, par Nicole Mosconi et Marion Paoletti : « s'agit-il d'un concept subversif, capable de transformer radicalement notre vision de la morale et du monde social et politique ou au contraire d'un concept dangereusement conservateur, véhiculant une morale faible, une morale d'appoint, toujours susceptible de durcir et d'essentialiser les "différences" entre les femmes et les hommes ? » (Mosconi & Paoletti, 2011, p. 173). Je signale cependant que les auteures répondent à la fin de cet article en indiquant leur positionnement multiple et nuancé vis-à-vis du *care*. Elles distinguent le *care* comme projet, qui « apparaît bien comme porteur d'un projet égalitaire (entre sexes, entre individus, entre femmes) », du *care* comme éthique, comme pratique sociale et secteur d'emplois, comme secteur et objet d'intervention publique :

« Souligner l'importance morale et politique du *care* permet sans doute de mettre en évidence les points aveugles des théories universalistes de la justice, même si la reconfiguration des théories de la justice à laquelle prétendent les théories du *care* apparaît aujourd'hui incertaine, laissant ouverte la question de l'articulation (ou non) à ces théories. Comme pratique sociale et secteur d'emplois, le *care* rencontre la plupart des inégalités qui traversent la société. Comme secteur et objet d'intervention publique, le *care*, plutôt que de lutter contre les inégalités (entre femmes et hommes et entre femmes), a plutôt tendance à les renforcer » (*Ibid.*, p. 177).

Cette ambiguïté contribue à faire en sorte que mes préférences aillent aux théories *queer*, plutôt qu'à celles du *care*, qui pourtant renvoient plus directement au secteur d'activités que j'étudie : il y a une proximité qui fait parfois confusion, dans le *care*, entre des représentations et valeurs communes, genrées, et la théorie : entre le souci d'autrui comme morale « féminine » inculquée et l'éthique du *care* comme reprise intellectuelle et politique de cette morale. Pour le dire autrement, je suis un peu mal à l'aise d'avoir été subjectivée de telle manière (comme femme, et sans doute par la morale chrétienne que mes parents ont véhiculée auprès de moi sans le vouloir, et sans me transmettre de religion) que le *care* semble représenter mes valeurs ; et je ne suis pas certaine qu'il me permette réellement d'interroger ces valeurs et leur origine.

Il y a aussi une potentialité politique dans les théories *queer*, subversive (bien que ce mot soit, paraît-il, galvaudé), de reprise des discours pour les inverser, les déplacer, insidieusement les resignifier, dont j'apprécie le tranchant. Avant de réaffirmer avec conviction des valeurs (de vie, d'humanité, de justice sociale...), mêmes contraires aux valeurs dominantes (de productivité, d'efficacité, de rendement, de flexibilité, de compétition...), il me semble intéressant d'examiner d'où elles viennent, par quels discours elles sont façonnées, quels usages inattendus on peut en faire.

S'il était possible de distinguer travail et éthique du *care*, je garderais les outils descriptifs et catégoriels du « travail du *care* », mais ne reprendrais pas à mon compte « l'éthique du *care* ». Il me semble cependant important de faire dialoguer *care*, *queer* et études féministes du travail : Fabienne Brugère s'attèle aux deux premières, justifiant son articulation par l'argument selon lequel « interroger la sollicitude avec l'œuvre de

Judith Butler, c'est tenter de comprendre comment on peut lui donner un contenu en dehors des identités, en particulier sexuées » (Brugère, 2009, p. 70), tandis que le *care* a été, grâce notamment à Pascale Molinier, rapproché de la psychodynamique du travail, qui se penche en particulier sur la souffrance au travail.

### **7.3. « Féminité » des métiers de la petite enfance et souffrance au travail**

La principale question qui se pose si l'on cherche à articuler féminisation d'un secteur et souffrance au travail peut être formulée ainsi : est-ce que le manque de reconnaissance inhérent au travail féminisé engendre une souffrance particulière, différente et spécifique ?

Mais si l'on suit Nicky Le Feuvre, ce n'est pas l'unique question : « Pour qui a l'habitude de penser l'accès des femmes au marché du travail comme une condition indispensable à leur émancipation [Le Feuvre renvoie à Guillaumin, op.cit.], il y a quelque chose de troublant dans la multiplication actuelle des travaux sur les "souffrances au travail" au sein des sciences sociales, et dans l'accroissement de leur visibilité médiatique » (Le Feuvre, 2014, p. 111). En effet, les féministes ayant revendiqué et continuant de revendiquer un accès égalitaire au marché du travail pour les femmes, ont pris appui sur une conception du travail comme vecteur *d'émancipation* : comment peuvent-elles envisager le travail *aliénant*, et le travail producteur de *souffrance* ? C'est toute une tradition de pensée que Le Feuvre voit bousculée à l'occasion des travaux sur la souffrance au travail.

Le Feuvre pointe ainsi le « statut désormais hégémonique de *l'idée* selon laquelle l'égalité des sexes et l'épanouissement personnel des femmes devraient passer par leur accès à un salaire personnel de survie et donc par leur présence continue et plutôt à temps plein sur le marché du travail » (*Ibid.*, p. 110), et, distinguant l'idée de sa réalisation, elle met en lumière une nouvelle norme de genre, celle de la « citoyenne travailleuse » (*Idem*).

La thèse que je soutiens tout au long de mon travail est que c'est la norme qui produit de la souffrance, par les impensés qu'elle engendre dans les processus de subjectivation et d'intériorisation des catégories cognitives correspondant aux normes et par la pression que le sujet subit pour s'y conformer. Suivant Le Feuvre, ce serait donc une souffrance particulière que vivrait la femme soumise à la norme d'épanouissement par le travail : une souffrance née de l'inadéquation entre cet idéal et le vécu du travail (ou du non-travail), de la négation de l'épuisement professionnel comme du travail invisible, non salarié, domestique ou de *care*. Si la pénibilité du travail ne peut se dire (se penser ?) en crèche, devient-elle alors source d'une plus grande souffrance ?

## **Chapitre 8. La dimension identitaire : cause ou remède à la souffrance au travail ? Une lecture psychodynamique et clinique**

L'ouvrage ayant largement diffusé l'expression de « souffrance au travail », au-delà de la sphère académique, est celui de Christophe Dejours, *Souffrance en France* (Dejours, 1998/2009). L'approche de la psychodynamique du travail que Dejours défend fonctionne avec la thèse d'une centralité du travail dans le social, une centralité « encore largement sous-estimée » si l'on suit Pascale Molinier qui en 2006 écrivait *Les enjeux psychiques du travail*. Dans cet ouvrage se présentant comme une introduction à la psychodynamique du travail, celle-ci y est définie comme « l'analyse psychodynamique des processus intersubjectifs mobilisés par les situations de travail » (Molinier, 2006, p. 54). La centralité du travail est en effet une thèse nécessaire à l'idée selon laquelle « c'est par la médiation de la souffrance au travail que se forme le consentement à participer au système » (Dejours, 1998/2009, p. 16), autrement dit, c'est du fait que l'homme consent à subir et à faire subir la souffrance au travail (qu'il « tolère l'intolérable »), qu'il fait le lit de la domination dans la société, dans le contexte d'une « guerre économique », d'une injustice sociale qui pourraient être refusées, renversées politiquement. Dans les lignes qui suivent et qui composent ce chapitre, j'aurai à plusieurs reprises l'occasion de présenter les théories de la psychodynamique du travail en reprenant, principalement, les propos de Pascale Molinier et de Christophe Dejours. Ce dernier peut être considéré comme l'un des fondateurs de ce champ de recherche, tandis que Pascale Molinier, qui a travaillé étroitement avec lui, a infléchi de son côté son orientation théorique et ses intérêts vers le travail « féminin » et les théories du *care*. Il y a donc des convergences, mais aussi des spécificités et des critiques dans les travaux de ces deux chercheurs.

La souffrance au travail peut aussi se dire « pénibilité », si l'on essaie d'appréhender dans le même temps les souffrances psychiques et physiques, dans une logique syndicaliste par exemple. C'est le cas d'un article d'Eve Meuret-Campfort sur la « pénibilité du travail en crèche » (Meuret-Campfort, 2014) : elle y fait un premier tour des aspects pénibles de l'activité des professionnelles en crèche.

La manutention (porter les enfants, les postures), le bruit, la répétition des tâches et des enfants, sont les aspects relevés pour les auxiliaires (Meuret-Campfort, 2014, p. 82). Il me semble que ces contraintes s'appliquent pleinement aux éducatrices sur le terrain, et moins, en effet, aux puéricultrices et éducatrices à des postes de direction. Meuret-Campfort cite un rapport d'un médecin du travail sur la pénibilité du travail en crèche, produit en 2001, mentionnant « les pathologies liées au travail [...] recensées et les plaintes comptabilisées : 43 % des agents se plaignent de maux de dos, 33 % de troubles musculo-squelettiques ; 27 % présentent des troubles psycho-pathologiques. Dans la conclusion, il est rappelé que la "charge physique de travail" est ressentie comme problématique par 9 % des agents et la "charge mentale : stress, bruit, agitation, mouvement" par 6 % des agents » (*Ibid.*, p. 93).

J'ajouterai à ces aspects celui pointé par Pascale Molinier, consistant à s'occuper du corps des enfants, de leurs déjections, ainsi que des petits maux physiques dont ils peuvent souffrir (petites maladies dermatologiques, vomissements, blessures et plaies peu appétissantes...), contraintes propres aux métiers les moins qualifiés du *care*.

La souffrance au travail touche « la libido, le corps et la cognition », elle s'attaque « à la dignité, à l'honneur, aux racines mêmes de l'humanité dans l'homme » (Molinier, 2006, p. 59).

Dejours identifie plusieurs causes de souffrance : la crainte d'être incompetent qui accompagne les échecs du « travail réel » ; la contrainte à mal travailler ; et le manque de reconnaissance. Concernant cette dernière cause, elle est pour Dejours intimement liée à la construction identitaire du sujet : « la reconnaissance du travail, voire de l'œuvre, le sujet peut la rapatrier ensuite dans le registre de la construction de son

identité. [...] Alors le travail s'inscrit dans la dynamique de l'accomplissement de soi. L'identité constitue l'armature de la santé mentale » (Dejours, 1998/2009, p. 41).

### **8.1. L'identitaire comme investissement subjectif**

Ainsi, comme on l'a vu, pour Dejours, l'identité individuelle est à la fois le socle de la santé mentale et ce qui doit être consolidé dans le travail, par la reconnaissance. Comme le formule Pascale Molinier, toujours dans son ouvrage d'introduction à la psychodynamique du travail qui rend également compte des apports de Dejours, « l'identité est indexée au réel » (Molinier, 2006, p. 139), c'est-à-dire que le lien entre le réel et le corps s'éprouve au travers d'actes qui, authentifiés et objectivés, permettent au sujet d'éviter la folie. « La reconnaissance du travail par autrui joue ainsi un rôle majeur dans la consolidation de l'identité personnelle », explique Pascale Molinier (*Ibid.*, p. 139-140). Elle passe par deux types de « jugements », le « jugement de beauté » (faire du bon boulot, y compris être capable de créativité au travail) et le « jugement d'utilité » (l'utilité sociale, économique et technique de ce que produit le travailleur), le premier administré par les pairs et le second par la hiérarchie.

Par le mensonge, la honte ou la contrainte à mal faire son travail, l'organisation du travail entame le sujet dans son identité et c'est ainsi que la souffrance est administrée. Toute l'œuvre de Dejours tend à montrer combien le sujet engage de lui-même dans le travail : combien il engage de sa libido, de sa soif de reconnaissance, de son besoin d'identité, de sa créativité, de son intelligence (y compris de l'intelligence de son corps). Pour lui, le travail « colonise toute la subjectivité » (Dejours, 2009/2013, p. 40) et « travailler, ce n'est pas uniquement produire, c'est aussi se transformer soi-même » (*Ibid.*, p. 66).

Pour Molinier, mettant en lumière la manière dont l'identité a été théorisée par le courant de la psychodynamique du travail, « l'identité est [...] cette partie du sujet qui n'est jamais définitivement stabilisée et qui nécessite une confirmation, réitérée chaque jour, sans laquelle peut survenir une crise – d'identité – au cours de laquelle le sujet ne parvient plus à se reconnaître lui-même et sent sa propre continuité menacée »

(Molinier, 2006, p. 132). Il est intéressant de mettre cette définition en regard de celles des théories *queer*, en ceci que le caractère instable et réitérable de l'identité en est un point commun. Mais les conclusions que les uns et les autres tirent de ce constat sont fort éloignées : pour la psychodynamique du travail, la « crise d'identité » est une menace redoutée, elle constitue un danger peut-être mortel pour le sujet, tandis que pour les *queer*, la performance identitaire est l'autre face de la performativité de l'identité assignée et c'est bien dans l'instabilité discursive que réside la marge de liberté du sujet face à sa mise en discours social.

Rappelant les principes de la théorie de l'identité en psychodynamique du travail, Molinier souligne que c'est le registre intersubjectif, donc relationnel, qui est mis en avant, au détriment du registre intrasubjectif des identifications : les « autres externes » plutôt que les « autres internes » (Molinier, 2006, p. 133). Cela a pour conséquence que l'on envisage l'identité selon deux axes, celui de l'appartenance (à un groupe, une classe, etc.) et celui de la distinction (vis-à-vis d'autrui) : « en psychodynamique du travail, le choix a donc été fait de privilégier le concept d'identité personnelle par différence avec celui d'identité sociale » (*Ibid.*, p. 134).

Dejours précise sa conception de l'identité psychologique ainsi : elle « se définit comme la recherche d'un sentiment *d'unité de la personnalité* (en dépit des pressions d'éclatement exercées sur le sujet par les différents déterminismes qui pèsent sur ses conduites) et comme un *sentiment de continuité* de cette unité, en dépit des contraintes qui tendent à la morceler, que ces dernières proviennent des circonstances extérieures ou des mouvements pulsionnels qui l'affectent de l'intérieur » (Dejours, 2009/2013, p. 152).

Molinier remet en cause ce choix tout en l'expliquant par les contraintes théoriques des années 1980, qui ont vu naître les premiers travaux en psychodynamique du travail, et les risques que ce courant entrevoyait à parler de « sujet » (en oblitérant le social) au lieu d'« identité ». Elle fait en effet le rapprochement avec les théories *gender* et *queer*, et en particulier avec Teresa de Lauretis, qui ont le mérite d'avoir pensé un sujet « qui répond et résiste à la fois aux discours qui l'interpellent » (Molinier, *Ibid.*, p. 136). Ayant suivi un raisonnement semblable à celui que je proposais un peu plus haut, Molinier confronte la précarité de l'identité à ses dangers et à ses potentialités :

« [Teresa de Lauretis] se saisit de la précarité du soi ou de ses vacillations non comme d'un danger d'explosion du moi et de ses certitudes identitaires, mais plutôt comme d'une ressource sans cesse renouvelée à partir de laquelle le sujet (se) travaille et se faisant cherche à desserrer l'étau des identités sociales » (*Ibid.*, p. 138).

D'un point de vue individuel, l'articulation faite par Dejours entre identité et souffrance, sa conceptualisation de l'identité, même, peuvent être critiquées par le recours aux théories *queer*. Mais qu'en est-il de l'identité collective ?

## **8.2. L'identitaire comme défense collective**

C'est en effet aussi du point de vue des collectifs que la dimension identitaire est appréhendée par la psychodynamique et par la clinique du travail.

Pour Dejours, « la constitution d'une identité solide peut permettre d'endurer le conflit qui va ébranler cette identité » ; et « la solitude est soutenable un certain temps seulement. Le problème alors est de trouver des égaux avec qui peut se constituer une action rationnelle de résistance » (Lhuilier & Dejours, 2009, p. 230). La résistance collective à la violence exercée au travail sur le sujet, sur son identité, est la réponse, le remède à apporter à la souffrance au travail.

Dans son article sur le « sale boulot », Dominique Lhuilier avance le risque d'une identification à l'ordure des travailleurs de l'enlèvement des déchets : « le regard de l'autre tend à les assimiler à l'objet sur lequel ils travaillent. Les défenses alors mises en œuvre sont à la mesure de l'intensité de la menace identitaire. C'est ainsi qu'on peut entendre la revendication d'un professionnalisme qui allie compétences techniques et rigueur éthique » (Lhuilier, 2005, p. 81). Ce point de vue est tout à fait applicable aux professionnelles de la petite enfance, assimilées, certes, d'une part aux mères, mais aussi aux bébés (lorsqu'on les soupçonne de passer leurs journées à jouer) ; de plus, les couches à changer, comprenant des déchets corporels, sont de nature, elles aussi, à produire le dégoût et à susciter le type d'identification pointé par Lhuilier. Les mécanismes discursifs, collectifs, d'euphémisation du réel, tels que « déchet » pour « ordure », « excrément » pour « merde » et « dégradation » plutôt que

« décomposition » qui vaut mieux que « pourriture », pour reprendre ses exemples, sont eux aussi présents en crèches puisqu'on ne change pas les couches, on donne ou on fait « un soin » à un enfant.

Les analyses de Lhuilier dépassent le simple cadre institutionnel du travail, puisque dans son article « Travail du négatif – travail sur le négatif », elle pose l'hypothèse de ce qu'elle nomme le « négatif psychosocial », c'est-à-dire ce qui, dans la société, est mis à la marge, ce qui est « rejeté par le corps social » (Lhuilier, 2009, p. 39), mis au rebut : l'envers de nos normes, ce qui nous renvoie à la souillure ou à la transgression, ce négatif psychosocial faisant l'objet d'un pacte dénégatif à l'échelle de la société. Ce qui nous lierait ensemble, serait précisément notre « oubli » commun qu'en nous liant, nous rejetons hors du cercle que nous formons des rebuts : nous aurions besoin des vieux, des pauvres, déments, criminels, etc. pour former un corps social, excluant par le même processus que nous nous lions ensemble (mécanisme s'apparentant à un processus identitaire).

C'est dans son article co-écrit avec Malika Litim que Lhuilier revient sur sa conception du lien social, du ciment des groupes et des collectifs, distinguant d'ailleurs ces deux derniers.

L'un des trois textes dont les auteures soulignent l'importance pour le courant de la psychanalyse de groupe est *Malaise dans la civilisation* de Freud, dont elles retiennent la question du narcissisme : « le narcissisme des "petites différences" délimite l'appartenance, l'identité, la conduite du groupe en le différenciant des autres » (Lhuilier & Litim, 2010, p. 151). Les deux autres textes sont *Totem et tabou* (Freud, 1913) et *Psychologie des foules et analyse du moi*<sup>34</sup> (Freud, 1921). D'après elles, « ces trois textes fournissent, comme le souligne R. Kaës (2009), les bases du développement ultérieur des théories psychanalytiques du groupe assises sur trois hypothèses fondamentales : l'hypothèse d'une organisation groupale de la psyché individuelle (les principaux sous-systèmes psychiques, le Surmoi, l'Idéal du Moi et le Moi Idéal dérivent des identifications et des projections ; l'appareil psychique individuel résulte de

---

<sup>34</sup> Je rappelle les autres traductions concurrentes de celle-ci, pour cet ouvrage : *Psychologie des masses et analyse du moi* ; *Psychologie collective et analyse du moi*.

l'intériorisation de la vie groupale, familiale d'abord, puis ailleurs) ; l'hypothèse que le groupe est le cadre d'une réalité psychique spécifique ; l'hypothèse que la réalité psychique du groupe précède le sujet et est une condition de sa construction » (*Idem*).

Lhuillier et Litim reprennent l'argumentation développée par Christophe Dejours dans *Le travail vivant* (2009) : la coopération dont il parle, qui permettrait de faire œuvre commune en se pliant à des normes, règles, valeurs du collectif, masque l'autre face du collectif : « [cette coopération] peut être au service de processus défensifs via la construction et l'entretien de "stratégies collectives de défense", voire d'"idéologies défensives". » (*Ibid.*, p. 156).

Ainsi, même si les effets d'une identité groupale ne sont pas tous décrits de manière positive – entre les stratégies collectives de défense et les identifications négatives -, le postulat d'un possible appareil psychique groupal<sup>35</sup>, donc d'une entité groupale, me semble attaché à cette théorisation du collectif, à laquelle s'oppose la vision *queer* de l'identité collective : pour les *queer*, c'est une identité vide qu'ils-elles revendiquent, une catégorie vidée de sa signification<sup>36</sup>, que rien de positif ne peut caractériser ; c'est une vision qui s'oppose à celle du lien, en quelque sorte, ou à une idée du commun : rien d'identique ne se retrouve chez les uns et les autres, comme l'on n'est même pas identique à soi-même, fiction imaginaire qu'est l'identité.

Ainsi, j'aimerais pointer les enjeux épistémologiques, voire les incompatibilités théoriques entre les théories *queer* et une approche s'appuyant sur une psychanalyse « groupale », concevant donc un sujet identitaire au sein d'un groupe identitaire, les entités et les niveaux de réalité pouvant être distingués, à la manière dont Anzieu, par

---

<sup>35</sup> Avec leur référence à Anzieu et surtout à Kaës dont elles mentionnent l'apport théorique « et son concept d'appareillage psychique groupal : non réductible à l'appareil psychique individuel, il est un dispositif de liaison et de formation des psychés ; cet appareillage définit la réalité psychique ou la "psyché" de groupe sur la base d'organismes inconscients » (Lhuillier & Litim, 2010, p. 152).

<sup>36</sup> Judith Butler le formule ainsi : « je ne suis pas en train de dire qu'en quelque occasion politique, je refuserai de défiler sous la bannière lesbienne, mais j'aimerais que la signification de cette bannière ne soit jamais ni trop claire ni trop précise » et, plus loin : « avancer que l'invocation de l'identité comporte toujours un risque n'implique pas qu'y résister soit toujours ou seulement un symptôme d'homophobie auto-infligée. Et pourtant, en bonne foucauldienne, je pourrais prétendre que l'affirmation d'"homosexualité" est en soi une extension du discours homophobe » (Butler, *in* Rubin & Butler, 1991/2001, p. 144).

exemple, théorise le Moi-peau (Anzieu, 1985), les limites, le manque de limites, les frontières : comme le formule la psychanalyste et professeure en psychopathologie Dominique Cupa, dans un article portant sur la théorisation d'Anzieu, « le Moi-peau confère le sentiment d'être un être unique, d'"être chez soi". Le manque de cette fonction du Moi-peau se traduit par le sentiment d'"inquiétante étrangeté", l'angoisse de perte de l'identité dans la dépersonnalisation » (Cupa, 2006).

C'est en effet la conception du sujet qui est en jeu, ce sur quoi je reviendrai dans la partie suivante, afin d'explicitier comment j'aborde autrui, les sujets-objets de ma recherche, avec quels outils théoriques je construis mon terrain d'enquête, celui-ci faisant cadre dans mes relations avec les enquêté-e-s.

## Chapitre 9. Conclusion de la première partie

En revisitant les sources d'une histoire non historique et en partie mythifiée, j'ai tenté de montrer, dans cette première partie, comment se construisait un sentiment d'identité attaché au « corps de métier » des EJE. Puis j'en ai montré les incidences sur « l'écriture » du métier en termes de compétences : celles qui portent sur les enfants, sur les parents, sur l'équipe et sur les partenaires.

La dimension identitaire au travail est appréhendée théoriquement par des courants sociologiques dont j'ai exposé les thèses afin d'en indiquer des voies de dégagements : la théorie foucauldienne de l'identité, reprise et développée par les théories *queer*, a trouvé une application dans la critique d'une conception de l'identité collective dont la visée de reconnaissance est idéalisée et les limites ignorées, notamment celles que représentent la performativité des discours catégoriels et identitaires.

J'ai articulé cette critique de l'identité d'une part à la « professionnalisation » et d'autre part au recrutement « féminin » des professionnelles de la petite enfance, montrant les bornes d'une rhétorique de la professionnalité s'opposant à – mais aussi construisant malgré elle - la naturalisation des compétences féminines, assimilées aux qualités maternelles, dans les métiers du *care*.

Enfin, j'ai exploré les théories autour de la « souffrance au travail » afin de proposer une nouvelle piste pour concevoir les liens entre identité et souffrance au travail : au lieu d'appréhender l'identité comme remède à la folie, garante de la santé psychique, je m'appuie sur la « performance identitaire » telle que Butler a pu la théoriser pour envisager les potentialités subversives d'une mise en désordre identitaire au travail, ce qui sera vraiment développé dans les parties suivantes ; je formule également l'hypothèse d'une souffrance *causée* par les politiques identitaires de la professionnalisation.

Cette hypothèse est mise à l'épreuve dans la rencontre avec le terrain, puisque cette thèse constitue le résultat d'une recherche empirique. Un terrain se construit ; et sa construction est loin d'être neutre au regard des hypothèses et du cadre théorique dont on se dote. Pour rendre compte des étapes de cette construction dont l'enjeu est d'être scientifique et non imaginaire, j'invite ma lectrice, mon lecteur, à porter son attention à la partie suivante.

## **PARTIE II**

### **La construction du terrain : réflexions théoriques et méthodologiques**



## **Chapitre 10. Quels outils théoriques pour aborder le terrain ?**

La manière dont le-la chercheur-se s'engage sur le terrain est déterminante pour ses résultats. Il ne s'agit pas uniquement de ses outils méthodologiques, de ses choix de techniques d'enquête : entretien ou observation ? Questionnaires, entretiens directs, semi-directifs ? Quels interviewés, leur représentativité, comment tester la validité de la méthode, des questions posées... ? En effet, toutes ces questions ont, elles aussi, leur pertinence et leur valeur scientifique, mais ce n'est pas par elles que je souhaite engager ma réflexion sur le cadre « théorico-méthodologique » qui soutient ma recherche. Car c'est, surtout, le regard posé sur le terrain par le chercheur qui m'interroge, qui sollicite mon intérêt, qui soulève des difficultés et en a soulevé dès mes premières tentatives de rencontrer un « terrain ». Ce dernier est construit par le chercheur, n'a rien de naturel en soi : une crèche ne devient un terrain que par l'action du chercheur qui la décrit et la codifie comme terrain.

Pour plusieurs raisons qui correspondent chacune à mes affinités théoriques avec des courants de pensée – la clinique d'orientation psychanalytique en science de l'éducation et la question de l'implication et du contre-transfert ; Michel Foucault et sa manière de penser la science, la norme et les relations de pouvoir ; la théorie du point de vue situé ou des connaissances situées chez certaines féministes comme Donna Haraway ; la conception qu'a Lacan du sujet de l'inconscient – pour toutes ces raisons que je vais déplier dans cette partie, je ne peux pas faire l'économie d'une interrogation sur mes propres effets sur le terrain, sur les sujets rencontrés, et plus généralement, sur le mode d'acquisition des connaissances de la recherche empirique.

## **10.1. L'approche clinique d'orientation psychanalytique : quelle approche du terrain ?**

L'approche clinique d'orientation psychanalytique, pour n'être pas une approche majoritaire dans cette discipline, mérite une petite présentation.

Les auteurs de la note de synthèse sur les recherches cliniques d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation (2005) ont souligné la variété de thèmes et de regards portés sur ces thèmes composant la constellation de l'approche clinique, ou, si l'on garde le pluriel du titre de la note, qui me semble avantageux, les recherches cliniques. L'objet de ce chapitre est précisément de situer cette thèse dans ce courant et d'explicitier en quoi je m'y réfère, m'y reconnais et me réclame de sa filiation, tout en contribuant, par une approche que je crois originale, à sa variété. L'enjeu de mon inscription dans ce courant n'est pas qu'institutionnel, il est méthodologique et épistémologique : les points de repères méthodologiques de l'approche clinique m'ont permis de récolter et d'analyser des données de terrain de manière scientifique.

En 2005, Claudine Blanchard-Laville, Philippe Chaussecourte, Françoise Hatchuel et Bernard Pechberty organisaient les recherches cliniques autour de trois champs notionnels : « ceux de l'"infantile", du(des) "rapport(s) au(x) savoir(s)" et du triptyque "groupes, organisations, institution" » (Blanchard-Laville *et al.*, 2005, p. 127). Le premier se décompose en deux thèmes : une « clinique de l'apprentissage et de ses troubles » et « de la construction du soi professionnel chez l'enseignant » ; le second a fait l'objet de nombreuses polémiques, notamment autour du singulier et du pluriel des notions, qui changeaient le sens de l'objet étudié et de sa conceptualisation ; dans le troisième, on trouve les axes intitulés « Les écoles à orientation psychanalytique et la pédagogie institutionnelle », « Les enseignant-e-s et le groupe » et « Formation des enseignants ». Mais si l'on examine les thèses cliniques soutenues en 2008 et recensées pour la revue *Cliopsy* (Yelnik, 2009), par exemple, on constate que le champ de la clinique en sciences de l'éducation s'est considérablement élargi, et que nombre de ces thèses ne se raccrochent que de manière décalée voire pas du tout à ces trois grands axes ou champs notionnels, en particulier lorsqu'elles ne traitent pas de l'école ni de

l'enseignement. Dans des secteurs extérieurs à l'école, le savoir devient informel ou se structure de manière très différente de la situation de transmission que représente l'école. Le décalage est indispensable si l'on envisage une professionnalité construite non plus à l'université ou en institut des maîtres, mais en centre de formation en travail social ou en formation d'adultes. Le rapport au savoir disciplinaire, de même, est beaucoup plus en arrière-plan que dans la formation aux métiers de l'enseignement. Le décalage est également indispensable, pour moi, du point de vue de la « cible » des professionnels envisagés. Si dans les premières recherches cliniques en sciences de l'éducation et dans les travaux à leur suite, la relation considérée était celle des enfants (élèves) et des enseignants, si l'enjeu de cette relation était la transmission d'un savoir institué, si les enjeux de connaissance de la part d'infantile des professionnels portaient sur leur poids dans la relation d'enseignement et sur les jeux de miroirs possibles entre rapport au savoir de l'enseignant et rapport au savoir de l'élève, en revanche, dans le cas de l'étude de la professionnalité des éducateurs-trices dans le champ de la petite enfance, la relation considérée est celle d'adultes professionnel-le-s avec des enfants dont la plupart ne parlent pas encore, voire sont dans une dépendance tout à fait primaire à l'adulte, et les jeux de miroirs concernent des processus très archaïques du fait du très jeune âge des enfants. L'éveil ne répond pas à la même logique que l'enseignement ; le rapport au savoir des bébés, s'il était construit, serait du moins inaccessible à la réflexivité.

Cependant, au-delà de ce décalage que je ne suis pas la première à opérer, tant le champ d'investigation de la clinique en sciences de l'éducation s'est ouvert depuis ses débuts, mes questions et la manière dont je cherche à y répondre s'inscrivent bien dans cette approche.

Ainsi, je peux reprendre à mon compte un certain nombre de repères apportés par l'ouvrage dirigé par Claude Revault d'Allonnes (1989) qui a contribué à fonder la légitimité d'un usage de la psychanalyse hors de la clinique psychanalytique.

Le point central de l'affiliation à la démarche clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation est en effet la référence à la psychanalyse et celle-ci, en elle-même, pose au chercheur et théoricien des questions et des problèmes. Je ne reviendrai pas en détails sur les débats et justifications apportées à l'importation de concepts ou

théorisations psychanalytiques dans d'autres champs que la psychanalyse, mais je renverrai plutôt à la communication de Laurence Gavarini au congrès de l'AREF en 2013, où elle défend et « illustr[e] [le] « plein emploi de la subjectivité » et de la singularité dans la recherche » (Gavarini, 2013), répondant à des critiques toujours actives et à des résistances toujours vives à la psychanalyse en sciences de l'éducation, malgré des réponses à ces critiques élaborées depuis plusieurs décennies.

Il me suffit de mettre en avant le sujet opaque à lui-même, travaillé par des désirs insus, divisé, que la conception psychanalytique promet, pour que les enjeux d'une clinique d'orientation psychanalytique se révèlent : l'opacité du sujet est telle qu'on ne peut aborder un terrain d'investigation, rencontrer des personnes pour les interviewer ou les observer, sans s'interroger sur la part d'imaginaire, de projections, de malentendus, existant entre soi et l'autre. Le recours à la psychanalyse ne résout certes pas la question de l'opacité, puisqu'il ne s'agit pas de s'en servir pour dévoiler tout ce qui était jusque là inconscient, mais elle permet de « faire avec », c'est-à-dire de ne pas être dupe.

Pour la psychosociologue clinicienne Florence Giust-Desprairies, « le sujet de la clinique est un sujet concret, ensemble de représentations, d'affects, d'émotions, de fantasmes, d'idées et d'intentionnalités. Il est un être divisé qui cherche cohérence et sens pour atteindre une improbable unité » (Giust-Desprairies, 2006, p. 169). Je ne suis pas certaine de partager sans réserves une telle conception du sujet – qui d'ailleurs n'est pas vraiment équivalent d'un « être divisé » -, car la supposée recherche d'une « improbable unité » m'évoque par trop la question de l'identité : le sujet, tel que je le conçois, n'est pas dans cette quête, il cherche satisfaction, plaisir et jouissance - et ces trois choses sont rarement compatibles -, il cherche l'amour, dirait peut-être Lacan. Cependant, mon adhésion à l'aspect composite et divisé du sujet altère nécessairement le regard porté sur le terrain : je suis un tel sujet et les personnes que je rencontre en sont également ; que faire avec ce constat ?

Mon objet de recherche est le travail et ses effets sur le sujet, partant de l'hypothèse que chaque activité humaine produit des effets spécifiques, je cherche donc à atteindre, à travers ce qui caractérise le travail des éducatrices de jeunes enfants en crèche et en

ayant au préalable identifié ces éléments caractéristiques, des effets de subjectivation sur elles.

Je peux m'appuyer sur Guy Jobert et son approche d'une « analyse clinique du travail » : « les objets humains et sociaux auxquels s'intéresse le clinicien ne se donnent à voir et ne peuvent donc être constitués comme objets qu'à travers leur fonctionnement et leur développement, leur tentative pour s'adapter aux fluctuations de leurs milieux de vie ou pour infléchir l'orientation de leur devenir » (Jobert, 2006), conception radicalement dynamique, donc ; avec une réserve toutefois sur ma proximité avec Jobert : bien que j'eusse beaucoup aimé me compter parmi les cliniciens construisant des dispositifs de recherche visant à la fois la production de savoirs et le changement social, ce n'est pas tout à fait le cas. Je n'ai pas su travailler en collaboration avec les « sujets-objets » de ma recherche, à la manière dont le font les cliniciens en recherche-action ou ceux qui font de la demande des sujets sur leur terrain un ressort central de la production de savoir.

Cependant, toujours à la suite des travaux des cliniciens pour lesquels les travaux de Devereux (1967) constituent un socle important, je ne peux ignorer la perturbation que ma présence entraîne pour ce que j'étudie : comme le signale Laurence Gavarini, « le chercheur doit accepter de faire partie, provisoirement, par sa présence même, d'une réalité transformée dont il s'emploiera à décoder, à interpréter les effets, sources de connaissances pour lui » (Gavarini, 2013).

Cette transformation de la réalité par la présence du chercheur comprend la part des relations de pouvoir que le chercheur introduit lui-même sur le terrain : le chercheur en tant que représentant du savoir légitime, œil qui voit et voix qui rapporte, entretient des liens particuliers avec les sujets qu'il rencontre, qui peuvent l'investir comme porte-parole mais aussi comme contrôleur des bonnes pratiques ou figure surmoïque de la vision extérieure. Ces différents exemples, non exhaustifs bien entendu, d'investissement de la part des sujets rencontrés sur le terrain, offrent la possibilité d'un point de méthode heuristiquement très riche : le repérage par la chercheuse de la place à laquelle elle est mise par le sujet-objet de sa recherche peut lui permettre un accès à une compréhension plus complète de ce qui se joue, d'une part, dans la relation d'entretien ou d'observation, d'autre part, de ce que le sujet observé rejoue à cette occasion de son

propre positionnement subjectif : dans ce double jeu, de la rencontre entre l'inédit de la situation de recherche et ce que chacun amène de répétitions et de « structure » (même si je n'aime pas beaucoup ce terme psychanalytique, qui me fait penser à une rigidité soit essentielle, soit nosographique). Du moins doit-on admettre que dans les premiers contacts noués par deux sujets, la dimension d'inédit n'est pas seule à agir et que de nombreux déplacements, projections, répétitions et autres interprétations basées sur l'expérience, sont convoqués pour troubler la « pureté » d'une première rencontre. Sans ces informations que chaque sujet a récoltées tout au long de sa vie et qu'il réinjecte dans la situation présente, il faudrait réinventer la communication à chaque nouvelle rencontre. C'est donc d'un cadre autant que d'un trouble qu'il s'agit. De ce cadre et de ce trouble proviennent des malentendus et des complicités, des ententes et des mésententes, des affinités et des antipathies, sur les plans cognitifs, affectifs et inconscients. La prise en compte de cette dimension peut être rapprochée de la situation de la cure psychanalytique, et c'est bien ce que propose le courant de la clinique d'orientation psychanalytique en science de l'éducation avec le concept, importé de la psychanalyse, de contre-transfert.

Là aussi, faire appel à ce concept revient à convoquer de nombreux débats internes à ce courant, mais je n'en rendrai pas compte ici.

En revanche, je voudrais rappeler combien ce n'est pas uniquement le sujet pour lui-même qui est visé par la recherche clinique, mais bien le sujet comme porteur de significations sociales : ainsi, pour Laurence Gavarini, il s'agit de « prendre en considération le rapport social et néanmoins affectif, au sens plein des éprouvés affectant le chercheur dans ses liens à son terrain et aux sujets qu'il y rencontre. Et par ailleurs d'entendre et de considérer la subjectivité d'une part, comme la marque d'une époque et, d'autre part, comme le résultat de processus psychiques et sociaux (que la notion de subjectivation me semble synthétiser), processus portés par des discours et par une activité représentationnelle que je cherche, autant que faire se peut, à situer historiquement pour le Sujet et dans son époque » (Gavarini, 2013). Le sujet pris dans le discours social, dans une « activité représentationnelle », le sujet assujetti, pour reprendre l'expression de Foucault, est aussi un sujet capable de résistance, ce dont je cherche à rendre compte dans ma recherche.

## 10.2. Une « clinique foucauldienne » est-elle possible<sup>37</sup> ?

Comment articuler Foucault et la psychanalyse pour rendre compte à la fois de ces relations de pouvoir entre terrain et science ; des mouvements internes à la chercheuse, en lien avec sa position sur le terrain ; et de la part insue des sujets observateurs et observés, intervieweurs et interviewés ?

M'étant tournée vers Michel Foucault pour aborder la question des relations de pouvoir et de l'identité dans le secteur de l'accueil de la petite enfance, je dus examiner les rapports entretenus entre Foucault et la psychanalyse, afin de ne pas me retrouver écartelée entre des conceptions du sujet trop incompatibles. Derrière cette étude des rapports entre Foucault et la psychanalyse, qui a certes de l'intérêt en soi mais ne constitue pas l'objet de ma thèse, se cache mon ambition de rendre visible ma méthode d'appréhension du terrain, c'est-à-dire ce que je cherche à voir, entendre, percevoir - faut-il appeler cela ma grille d'observation ?

Il me faut donc rendre compte de deux ouvrages parmi de nombreuses contributions issues des champs philosophiques et psychanalytiques sur ce sujet, et pointer les discussions fructueuses ainsi que les impasses de ces discussions.

Le plus récent, *Foucault et la psychanalyse : quelques questions analytiques à Michel Foucault*, sous la direction de Laurie Laufer et Amos Squverer (2015), se situe du côté de la psychanalyse – comment la psychanalyse traite avec Foucault -, tandis que le second, un numéro spécial de la revue *Incidence*, daté de 2008-2009 (Lagrange *et al*, 2009), a un ancrage philosophique et s'interroge de manière philosophique sur les relations entre Foucault et la psychanalyse.

---

<sup>37</sup> Ce titre fait référence à un article de Laurie Laufer qui s'interrogeait ainsi : « Une psychanalyse foucauldienne est-elle possible ? » (Laufer, 2015).

### **10.2.1. Les points d'achoppement de Foucault avec la psychanalyse : comment la lecture de l'œuvre de Foucault peut-elle informer le clinicien ?**

Parmi les points d'achoppement de Foucault avec la psychanalyse, je retiens ce qui suit.

#### *a) Familialisme de la psychanalyse*

D'abord, il faut mentionner chez Foucault la critique de la théorie de la loi constitutive du désir (critique de la juridico-discursivité) à laquelle il oppose une logique stratégique et une théorie des corps et des plaisirs.

Dans la continuité de cette critique, on peut noter le relatif accord de Foucault avec les thèses antifamilialistes défendues par Deleuze et Guattari dans *l'Anti-Oedipe*, dont Foucault a écrit la préface à l'édition américaine et dont il dit dans un texte de 1974 : « Deleuze et Gattari ont essayé de montrer que le triangle œdipien père-mère-fils ne révèle pas une vérité atemporelle, ni une vérité profondément historique de notre désir. [...] Oedipe, selon Deleuze et Guattari, ce n'est pas le contenu -secret de notre inconscient, mais la forme de contrainte que la psychanalyse essaie d'imposer, dans la cure, à notre désir et à notre inconscient. Œdipe est un instrument de pouvoir, est une certaine manière par laquelle le pouvoir médical et psychanalytique s'exerce sur le désir et l'inconscient » (Foucault, 1974/2001, p. 1421-1422). Dans sa préface américaine, c'est un véritable programme théorico-politique que Foucault tire de *l'Anti-Œdipe* : « affranchissez-vous des vieilles catégories du Négatif (la loi, la limite, la castration, le manque, la lacune) » (où l'on reconnaît les catégories mêmes de la psychanalyse lacanienne de l'époque) « que la pensée occidentale a si longtemps sacralisé comme forme de pouvoir et mode d'accès à la réalité. Préférez ce qui est positif et multiple, la différence à l'uniformité, les flux aux unités, les agencements mobiles aux systèmes » (Foucault, 1977/2001, p. 135). « Il considère [l'Oedipe] en tant qu'institution », nous dit Basare de Foucault, « en tant que discours-savoir dont il faut étudier les effets en laissant de côté la teneur de vérité ou la justesse comme pièce centrale de la

compréhension psychanalytique de la vie psychique » (Basaure, in Lagrange *et al*, 2009, p. 197-198).

***b) La « vérité » pour la psychanalyse et pour les chercheurs cliniciens***

Cette manière d'insister sur les régimes de véridiction plutôt que sur la vérité des énoncés le place sur un plan différent de celui de la psychanalyse et dessine une méthode que l'on peut reprendre à son compte indépendamment de la croyance ou non à une permanence des phénomènes psychiques (Oedipe ou autres), puisque cette question est « laissée de côté ». Ainsi, comme le formule Thamy Ayouch (*in* Laufer & Squverer, 2015, p. 99), commentant Basaure, « la critique foucauldienne, ne se centrant que sur le niveau de véridiction, ne saurait se prononcer sur le caractère intrinsèque ou contingent de ces effets [de pouvoir du complexe d'Oedipe] » qui pourraient soit « être à l'œuvre dans la théorie psychanalytique elle-même » soit « le fait d'une certaine version institutionnelle de la psychanalyse ». Mais Ayouch se détourne de la position de Basaure puisqu'il pointe les impasses d'une stricte séparation entre vérité et véridiction, indiquant par là que la critique de Foucault touche de fait, de plein fouet, la théorie psychanalytique ; écorchant alors la psychanalyse en ce qu'elle a d'historique, de normalisateur et en ceci qu'elle masque ses processus de normalisation sous des dehors d'universalité anhistorique (« une psychanalyse oublieuse d'elle-même », pour Ayouch, *in* Laufer & Squverer, 2015, p. 105), il indique que la véridiction est affaire de psychanalyse : si sur un plan collectif, il s'agit en effet de « l'historicité d'un discours comme lieu de son énonciation », sur un plan individuel, la véridiction renvoie à « l'analyse du lieu subjectif d'énonciation d'un discours » aussi bien qu'aux « effets du dire-vrai sur celui qui parle » (*idem*). Dans cette optique, en effet, la cure analytique est le lieu de processus de véridiction et les outils conceptuels de la psychanalyse – Œdipe, typiquement – peuvent être examinés comme des opérateurs lissants, universalisant et normalisant les singularités.

Ayouch ajoute que sa position consiste donc à « prendre au sérieux les critiques de Foucault pour la psychanalyse en lisant, d'un côté, l'opposition de Foucault à la

psychanalyse à la manière d'une critique psychanalytique, et, de l'autre, ce qui de la lecture foucauldienne de la psychanalyse, prise dans ses propres conditions de véridiction, rate certaines spécificités de la psychanalyse » (*Idem*, p. 106).

Je peux reprendre à mon compte cette position et en tirer les enseignements suivants : dans mes observations, je suis sensible aux relations de pouvoir existant aussi bien entre les personnes que j'observe qu'entre elles et moi ; pour en tenir compte, je m'appuie cependant sur une méthodologie clinique attentive aux mouvements intérieurs, déterminés psychiquement. De plus, je ne néglige pas ma position de chercheuse, produisant un savoir répondant à des logiques de véridiction bien précises, qui contraignent le type de savoir produit. Mon écriture de cette production est très normée, elle est universitaire, et je ne méconnaiss pas (tous) les effets de la norme sur moi, ni sur mes lecteurs et lectrices. Enfin, je ne me précipite pas vers des interprétations « familialistes » lorsque j'élabore mes analyses de données, préférant toujours chercher la part sociale et discursive œuvrant dans les phénomènes observés, plutôt que de tenter la mise à jour des déterminants intrapsychiques des sujets, ceux-ci pouvant souvent être rapprochés de problématiques familiales ou s'ancrant dans leur petite enfance.

### *c) Psyché et rapports de force*

Dans un même ordre d'idées, la confrontation opérée par Judith Butler entre Foucault et la psychanalyse amène Butler, d'après Taylan (in Lagrange *et al*, 2009, p. 278) à « pose[r] à Foucault la question de la « psyché », et à la psychanalyse celle des rapports de force ».

Parmi les féministes et *queer* les plus radicales, les critiques à l'égard de la psychanalyse, vue comme machiste ou phallogcentrée, peuvent s'appuyer ponctuellement sur les analyses de Foucault, comme le rappelle Laufer (2014) : « Dans le sillage de Foucault, nombre de penseurs de la *queer* ou de la *gender theory* se revendiquent, sur certains points, franchement "antipsychanalytiques" ». Elle précise les grandes critiques formulées par ces penseurs : « la naturalisation et l'essentialisation de la différence des sexes » ; « l'ahistoricisation de ces notions, qui entraîne une forme d'apolitisme de la psychanalyse et une dépolitisation de son écoute » ; « l'universalisme interprétatif et

l'invariant des concepts » ; et « l'obsession de l'étiologie psychosexuelle et pathologisante » (Laufer, 2014). Ces critiques portent donc sur un évitement de la dimension historique de la culture, sa naturalisation qui mène à l'essentialisation, comme le démontre magistralement Arnold Davidson dans son étude épistémologique et historique de la sexualité (Davidson, 2005) : on peut ainsi penser à des prises de position récentes de certains psychanalystes contre le mariage homosexuel, en raison d'un « ordre symbolique » confondu avec les conditions historiques et culturelles actuelles ; ou aux théories freudiennes de la sexualité très phallogocentrees, ce qu'on peut difficilement reprocher à Freud, étant donné son époque, mais dont on peut en revanche regretter qu'elles soient adoptées encore aujourd'hui sans aucun recul critique par certains psychanalystes. La référence à la psychanalyse n'est donc pas évidente pour les féministes : ainsi la philosophe et féministe Nicole Mosconi explique-t-elle son recours à la psychanalyse dont elle reconnaît le « sexisme » (Mosconi, 1994, p. 15) par les controverses dont la sexualité féminine a très tôt fait l'objet au sein même du milieu psychanalytique. Elle ne fait cependant aucune concession aux théories psychanalytiques dont elle épingle les points aveugles et les tentations essentialisantes (« le freudisme comme biologisation de la culture » figure parmi les arguments qu'elle expose contre la psychanalyse, (Mosconi, 1994, p. 25), le dépassant à l'aide des théories de Gérard Mendel).

Dans un domaine tel que l'accueil du jeune enfant et de sa famille, l'examen critique de la psychanalyse au prisme des études foucaaldiennes et des études de genre me paraît inévitable, tant la psychanalyse a pu irriguer ce secteur sous sa forme la plus normative.

La tentation de classification (« l'étiologie psychosexuelle ») aboutit à la pathologisation des pratiques : cette tendance est vivace dans certains cercles psychanalytiques, bien qu'elle s'apparente plus au fonctionnement de la psychiatrie, dont le modèle de scientificité est médical et biologique.

L'« apolitisme » de la psychanalyse renvoie à un débat ancien et régulièrement renouvelé, dont je ne rendrai pas compte ici.

Cependant, il faut bien noter que ce point d'achoppement n'est pas à proprement parler entre Foucault et la psychanalyse, mais bien plus entre la théorie *queer* et la psychanalyse : un usage de Foucault par les *queer* pour la critique envers la psychanalyse. La théorie *queer* repose sur l'idée d'une production des masculinités et des féminités, indépendamment du sexe, et sans la différence sexuelle. Ce point n'est cependant pas incompatible avec la psychanalyse, si le fameux « roc du biologique » de Freud n'est pas situé à l'endroit de la différence anatomique entre les sexes. Au contraire, on peut affirmer que la psychanalyse elle-même a introduit l'idée de production des sujets sexués ou genrés ; de même, elle a indiqué que le sexe n'était pas inscrit dans l'inconscient (Laufer, 2014).

### **10.2.2. Les points de rencontre entre Foucault et la psychanalyse : quelles convergences pour une approche du terrain ?**

Parmi les points de rencontre entre Foucault et la psychanalyse, je retiendrai ce qui suit.

#### ***a) Les théories des discours de Lacan et Foucault : un point de convergence***

Les rapports entre sujet et social peuvent être conçus de manière convergente en s'appuyant sur Foucault et Lacan, en particulier sur leurs respectives théorisations des discours.

Le psychiatre et psychanalyste Franck Chaumon articule ainsi la théorie des discours lacanienne avec celle de Foucault dans « Sujet de l'inconscient et discours des sciences humaines » (Chaumon, 2010). Prenant avec précaution « les propositions sociologiques concernant des pathologies ou des populations [qui] les font exister comme telles, dans les représentations, la culture, la politique » (*Idem*) et refusant les conclusions tirées par certains psychanalystes à partir de ces propositions, conclusions selon lesquelles le psychanalyste aurait aujourd'hui affaire à un « nouveau sujet » et à de « nouvelles pathologies », il fait valoir le sujet lacanien, qui est tout sauf une substance, « une subjectivité dont on pourrait énoncer les paramètres constitutifs » (*idem*) contre les

représentations du sujet circulant dans les discours des sciences humaines : « si le sujet des sciences humaines ne tient pas debout quant à son fondement logique et n'est donc pas identifiable au sujet de la science, il est par contre tout à fait consistant en tant que fiction moïque, c'est-à-dire en tant que modèle de subjectivité. Or c'est à cet endroit qu'il acquiert une redoutable efficacité, au titre de *discours des sciences humaines*, ce qu'il nous faut commenter » (*idem*). On peut rapprocher la formulation de Chaumon en termes de « fiction moïque » et « modèle de subjectivité » avec celle de Butler en termes de performativité puisque la fiction subjective du moi identitaire est performée par des discours, selon elle. Ainsi, Chaumon met en garde contre la reprise des catégories des sciences humaines qui circulent partout, même chez le psychanalyste, et produisent leurs effets de subjectivation sur les individus catégorisés.

Cette approche conjuguant psychanalyse et discours social, discours des sciences humaines, ou plus précisément s'appuyant sur la psychanalyse pour critiquer des types et usages de discours, amène Chaumon à des conclusions s'appliquant parfaitement à mon propre objet de recherche : « Ainsi en va-t-il de cette construction, moderne par excellence, que l'on nomme « l'enfant » : les « parents » sont littéralement sous tutelle d'un discours prescriptif qui fait de l'éducation et de la santé d'un enfant un véritable labeur sous contrôle. La psychologie se taille ici la part du lion, et balise l'ensemble du parcours ». (*Idem*)

La construction de la catégorie « enfant » ainsi que de celle des « parents » est prise dans un discours psychologique qui surdétermine les relations et les pratiques : c'est bien à cette conclusion qu'arrive aussi Chaumon.

La psychanalyse peut ainsi se faire l'alliée ponctuelle mais objective de Foucault dans le combat contre la psychologisation des rapports sociaux, lorsqu'elle ne se laisse pas elle-même dévoyer par ses tentations à la psychologisation et/ou à la pathologisation. Je me suis dotée de ces points de repères pour éviter autant que possible de tomber dans les travers décrits par Chaumon, ce qui m'apparaissait d'autant plus important que je participe, en tant que chercheuse, à la constitution du discours des sciences humaines.

### ***b) La psychanalyse, normalisatrice ?***

Les points de repères apportés par Foucault sur les questions des normes et du pouvoir peuvent être injectés dans la psychanalyse afin de la réinterroger sur ses propres tendances à la normalisation.

Comme le formule Laurie Laufer, les théories foucaaldiennes contiennent des critiques faites à la psychanalyse dont celle-ci peut se saisir pour se mettre en mouvement, afin de ne pas « s'exclure de l'histoire dans laquelle elle s'inscrit » (Laufer, 2014). En effet, d'après elle, « là où la psychanalyse a été le plus souvent dogmatique et le moins plastique (notamment dans certaines positions visant les femmes et les homosexualités), on a pu assister à l'émergence d'une pensée inventive et vivante en dehors de son domaine (philosophique, littéraire, politique) » (*Idem*). Bien entendu, le risque ou la borne pour la psychanalyse serait sa propre dissolution dans une pensée qui lui fasse perdre sa spécificité : « Dans quelle mesure la pratique analytique peut-elle se trouver éclairée ou infléchie par d'autres discours, y compris le politique, sans y perdre sa spécificité ? », s'interroge Laufer (*Idem*).

Laufer questionne ainsi le pouvoir d'inventivité de la psychanalyse lorsque celle-ci croise les théories *queer* et celles de Foucault. Ces dernières opèrent comme des aiguillons rappelant à la psychanalyse que « l'inconscient et la pulsion rompent avec le cours "normal" et "naturel" des choses » et que « c'est à cet endroit que les biopouvoirs ne veulent rien savoir. La psychanalyse prolifère sur l'excès, sur les restes irréductibles de la norme : à savoir la jouissance » (*Idem*).

Si « ne pas savoir, telle est la position critique de l'analyste ; ne pas savoir, c'est-à-dire s'abstenir de toute catégorisation » (*Idem*), c'est bien parce que les catégorisations se situent inexorablement du côté du discours des sciences humaines et de ses effets performatifs. Pour Tim Dean également, la « critique [de Lacan], d'ordre psychanalytique, de la psychologie du moi et de l'adaptation aux normes sociales possède de nombreuses similitudes avec la remise en cause politique des procédures sociales de normalisation menée par la théorie *queer* » (Dean, 2006, p. 61).

Pour la chercheuse en sciences de l'éducation, ce « non-savoir » correspond peut-être plus à une retenue, à une ouverture à la surprise et à une méfiance systématique et

réflexive vis-à-vis des catégories. C'est un idéal de politique du terrain, difficilement accessible, mais intéressant en tant que visée.

*c) L'accueil du « divers » et le refus de l'imaginarisation des sujets*

Jean Allouch prône quant à lui une psychanalyse foucauldienne : le renouvellement de la psychanalyse par la dépathologisation, et par une attention portée au divers, notamment à la diversité sexuelle dépathologisée. Il pointe trois écueils de la psychanalyse : la psychopathologie (une psychanalyse affiliée à la psychiatrie), l'éthique psychanalytique (une psychanalyse religieuse) et l'anthropologie psychanalytique (une édicition de normes sociales par la psychanalyse) (Allouch, 2014).

L'attention portée au divers devrait ainsi se défaire de toute identification, qu'elle soit nosographique ou non. « S'abstenant de toute action et pensée identificatoire », l'analyste se défendrait de nommer (une femme, un enfant, un émigré, un pauvre, un collègue, un sportif, pour reprendre les exemples d'Allouch) afin de ne pas inviter l'imaginaire à se greffer sur ces nominations : « la sensibilité d'une femme », « l'âme d'un enfant », « la condition d'un émigré », « le statut d'un pauvre », etc. (Allouch, 2014, p. 25). On voit comment la pensée de Foucault peut ici être directement utile au psychanalyste dans sa pratique, mais aussi à la chercheuse clinicienne : j'ai dû, par moments, lutter contre mes propres tentations d'attribuer des caractéristiques automatiques aux sujets de ma recherche, de chercher le « maternel » chez toute femme, de « trouver » le trait pédagogique chez toute éducatrice, sans parler de toutes les représentations et de tous les préjugés qui m'habitent et par quoi peuvent passer mes identifications : d'y reconnaître une dimension imaginaire permet de ne pas rester cantonnée à une interdiction, puisque les processus dont il s'agit (l'identification, et même le fait de nommer et de laisser l'imaginaire se glisser dans ces catégorisations) sont souvent inconscients, loin de toute possibilité de contrôle. Comment, en effet, s'empêcher de remarquer, dans la société dans laquelle nous vivons, que nous sommes en présence à un moment précis d'une femme noire, par exemple, ou d'un enfant d'environ deux ans qui a sans doute des origines asiatiques... ?

J'ai donc laissé ces pensées advenir mais ai tenté d'en être consciente, dans la mesure du possible.

Allouch continue en engageant la psychanalyse à faire sienne une proposition de Michel Foucault d'assumer « de se penser et de s'exercer comme une forme de spiritualité », c'est-à-dire que « seule une transformation du sujet peut permettre son accès à la vérité ». Ainsi, continue Allouch, « ce n'est certes pas un hasard si, chez Foucault comme chez Lacan et quoique en un sens différent, se trouve convoqué le concept de subjectivation. Chez l'un et chez l'autre le sujet n'est pas un donné, n'a pas cette fixité à partir de laquelle tout le reste s'ordonnerait. Un sujet peut advenir, divisé, en s'en remettant à une certaine altérité. Encore y a-t-il lieu que cette altérité convienne. » (Allouch, 2014, p. 30-31). Un sujet instable, divisé, qui advient, serait un point commun entre Lacan et Foucault : cette proposition est à examiner de plus près en faisant appel à d'autres ressources.

En effet, la question du sujet, en tant que question respectivement traitée par ces deux auteurs, n'est pas à évacuer sans examen, car Foucault et Lacan se sont penchés de manière très différente sur elle. Il s'agit donc d'étudier si le terme de « sujet » peut être utilisé dans les deux cas sans susciter une confusion de registre : de quoi parlent ces deux auteurs lorsqu'ils théorisent le « sujet » ? Se situent-ils sur des niveaux d'expérience et d'appréhension du réel distincts et sans relation ? Peut-on faire appel à Foucault pour un domaine d'expérience et à Lacan pour un autre ? Leurs définitions ne se contredisent-elles pas ?

### **10.2.3. La question du sujet chez Lacan et Foucault : un sujet sans identité peut-il être « rencontré » ?**

Je m'appuierai ici sur l'ouvrage de Guy Le Gaufey (2009) qui présente de manière historicisée la conception du sujet, en mouvement, de Lacan, et a recours en contrepoint à celle de Foucault, mouvante elle aussi, afin de rendre compte des problèmes logiques que ces deux penseurs ont respectivement rencontrés, dont certains problèmes sont communs à l'un et l'autre, dans un cheminement dont on peut penser qu'il prenait

par moments une direction similaire. L'enjeu pour moi est toujours lié à ma méthode d'investigation, car la conception du sujet dont on se dote détermine bel et bien ce que l'on trouve sur le terrain : un sujet sans inconscient, pure volonté, n'est pas appréhendé de la même manière qu'un sujet divisé ; si l'on fait l'hypothèse de l'existence d'un appareil psychique groupal et de la circulation des affects dans un groupe, à la manière dont le conçoit René Kaës (2010), on n'observe pas les mêmes phénomènes que si l'on adopte un point de vue lacanien sur le sujet, dont les relations avec autrui sont surtout marquées par le « non-rapport » et par la « logique du fantasme ».

Voilà pourquoi je vais m'essayer à une tentative de synthèse de l'ouvrage, bien que celle-ci soit compliquée dans ce cas, puisque chaque étape de la pensée de Lacan, dont Le Gaufey propose déjà une synthèse explicative et commentée, correspond à une étape logique. De plus, il s'agit bien ici du commentaire de toute une œuvre, celle de Lacan, depuis 1958-1959 jusqu'à la fin de sa vie, ou du moins la fin des années 1970. Ces quelque vingt années auront vu le concept de sujet apparaître et sa définition se modifier radicalement chez Lacan.

#### *a) Récusation de l'intersubjectivité*

En effet, le « premier » sujet chez Lacan est un sujet philosophique : le sujet menteur et intersubjectif. Il doit le forger sans faire appel à Freud chez qui le terme de *Ich* (Moi) était préféré à celui de sujet, existant pourtant également dans la langue allemande. Ce qui caractérise le sujet de Lacan est sa « capacité à mentir dans la relation qu'il entretient avec un autre sujet » (Le Gaufey, 2009, p. 15). Le Gaufey s'appuie ici en particulier sur le séminaire II de Lacan, intitulé *Le moi dans la théorie de Freud et dans la technique de la psychanalyse (1954-1955)*, édité en 1978 : pour Lacan, le fait que « le sujet peut nous mentir » est « la preuve décisive » de l'intersubjectivité, c'est la preuve qu'il y a d'autres sujets que nous. Il « ne di[t] pas que c'est le seul fondement de la réalité de l'autre sujet, c'est sa preuve » (Lacan, 1978, p. 285).

Très vite, le sujet étant engagé, dès sa première définition, intimement dans le langage, il s'articule à la question du signifiant ; et c'est ainsi que le sujet menteur et intersubjectif demande à l'Autre comme gage d'amour d'être représenté comme

signifiant, ce que l'Autre ne peut pas lui fournir, car l'Autre est alors envisagé lui-même comme un sujet. L'Autre se dérobe et le sujet s'évanouit face à sa dérobade ; il convoque en lieu et place des ressources symboliques mises en défaut, ses ressources imaginaires.

En 1961, Lacan opère un virage radical en récusant l'intersubjectivité comme point d'appui de sa définition du sujet (qui ne pouvait jusque là être tel qu'au regard d'un autre sujet). Dans la continuation de son articulation entre sujet et signifiant, il donne au phallus symbolique  $\phi$  la valeur du signifiant manquant ; aucun signifiant ne peut manquer au niveau de la batterie signifiante (du trésor des signifiants), sauf si un sujet se trouve posé comme agent linguistique :

« « Quel est le rapport du sujet au signifiant ? » demande alors Lacan dans le fil de ce propos. Il reconnaît d'abord [...] que « nous n'avons affaire, au niveau de la chaîne inconsciente, qu'à des signes ». Il convient donc de « trouver le garant de cette chaîne qui, transférant le sens de signe en signe, doit s'arrêter quelque part – de trouver ce qui nous donne le signe que nous sommes en droit d'opérer avec les signes ». Il s'agit de  $\phi$ , le phallus symbolique. »

(Le Gaufey, 2009, p. 50)

Le sujet est pris dans la chaîne signifiante selon des modalités qui lui sont propres : par sa parole adressée, par l'usage du « je », il se trouve représenté dans sa présence et non dans sa singularité, contrairement à tout autre type d'objets pouvant être représentés symboliquement. Ce « je », marque vide et manque instauré du sujet, ne dit en effet rien de ce qui singularise ce sujet parmi les sujets.

### ***b) Le sujet-supposé-savoir, sans savoir ni identité***

L'autre tournant pris par Lacan à la même époque est qu'il « n'accorde plus à ce nouveau sujet de savoir s'il ment ou pas » (Le Gaufey, 2009, p. 53). Le sujet est exclu de quelque savoir que ce soit quant à la vérité de ce qu'il dit, donc dépossédé de toute

réflexivité. La disjonction entre sujet et savoir amène Lacan à inventer l'expression « sujet-supposé-savoir ». L'Autre est par la même occasion désubjectivé, il n'est plus considéré comme un sujet.

Ces avancées permettent à Lacan de formuler en 1968 sa définition désormais célèbre du sujet : « Le sujet, c'est très précisément ce qu'un signifiant représente pour un autre signifiant » (Lacan, 1967-1968, inédit).

« Lacan ne peut en dire plus sur un sujet qu'il a, de fait, privé de toute réflexivité, tout comme il a pris soin d'empêcher que l'on conçoive la moindre réflexivité de l'objet (a) qu'il présente « sans essence », dépourvu de tout « lui-même ». Ce sujet n'a, lui non plus, aucune identité puisqu'il n'est même pas identique à lui-même. Il n'est ni un signifiant ni un objet partiel : il est ce sans quoi il n'y aurait ni signifiant ni objet partiel. [...] Or cette position n'est tenable que si l'on refuse à un tel sujet le moindre soupçon de réflexivité : ni il réfléchit au sens des miroirs, ni il réfléchit au sens d'un intellect ».

(Le Gaufey, 2009, p. 60-61)

Cette nouvelle définition du sujet le prive donc à la fois de réflexivité, d'identité, mais aussi d'« être », puisqu'il n'« est » que représenté : « rien de plus et rien de moins que l'articulation entre les vacances laissées libres par chaque signifiant, lequel signifiant se définit du même coup comme ce qui, dans le signe, ne vaudrait que dans son lien à un autre comme lui » (Le Gaufey, 2009, p. 59).

Il est extrêmement compliqué de concevoir ce que désigne Lacan par cette construction théorique. Celle-ci ne renvoie à aucun niveau d'expérience que l'on pourrait appréhender dans la conscience. C'est d'ailleurs plus le soupçon qu'il y a de l'autre, du sujet en-dehors de moi, qui est évoqué, si je comprends bien l'exemple de l'os de renne, repris également par Le Gaufey : les stries sur l'os de renne vieux de plusieurs millénaires, contemplées par Lacan, ne font signe de rien d'autre que du fait que c'est un sujet qui les a produites. Peut-être faut-il parler d'une responsabilité du sujet au sens où « A n'est pas A », mais c'est le sujet qui identifie A à A, à chacune de ses différentes apparitions.

Toutes ces réflexions sont peut-être difficiles à rendre opérationnelles sur un terrain de recherche, mais je pense qu'elles sont utiles malgré leur degré d'abstraction. J'en garde ainsi l'évocation, plus que l'idée à proprement parler, d'un sujet qui peut être conçu de manière tellement dégagée de l'identité et de la normalité que ses potentialités deviennent étourdissantes.

***c) Un problème en commun avec Foucault : quel principe organisateur d'un sujet porté à un tel niveau d'universalité ?***

Si l'on en revient à la démonstration de Le Gaufey, qui semble plus porté sur la logique que sur les évocations, c'est là qu'il identifie une comparaison possible avec Foucault : celui-ci se trouve confronté, avec la définition qu'il donne de l'énoncé dans *l'Archéologie du savoir* (Foucault, 1969), à un niveau d'universalité comparable à la définition du sujet chez Lacan, puisque les énoncés ne se caractérisent que par leur dispersion, ils n'obéissent à aucun principe extérieur à eux, qui les organiserait, et de plus, ils se voient chargés de la tâche d'assignation de la position du sujet : « Voilà donc "évidée" la place du sujet, apte à accueillir désormais n'importe quel quidam, mais surplombant ledit quidam de toute la hauteur de ses possibles variations à elle, qui peut changer ou ne pas changer d'une occurrence à l'autre de l'énoncé, matériellement "répétable", lui. » (Le Gaufey, 2009, p. 106).

Foucault opte alors pour le recours à la « fonction énonciative » afin de « dégager une place vide dévolue au sujet que requiert tout énoncé, rendant un tel sujet « possible », et non d'emblée effectif » (Le Gaufey, 2009, p. 107), tandis que Lacan inscrit, lui aussi, « son sujet dans une fonction, la fonction dite « phallique », pour assurer à sa façon son lien à la sexualité » (Le Gaufey, 2009, p. 122). C'est en effet le problème de la référence qui se pose à l'un comme à l'autre : quel est le seuil de l'énoncé ? – pour Foucault ; quel est le garant de la chaîne signifiante, « qui nous donne le signe que nous sommes en droit d'opérer avec les signes » (Lacan, 1961/1981) ?

Mais Foucault et Lacan, ayant ainsi trouvé dans une fonction matière à faire obstacle à l'infinie dispersion du sujet, sont confrontés à un deuxième problème, celui du sujet menteur, réflexif et intersubjectif, dont on ne peut se passer totalement, puisqu'il est le

sujet du signe ; ainsi qu'au problème de l'articulation entre les deux sujets, si on les maintient tous deux théoriquement.

Chez Foucault, le tournant entre les deux premiers tomes de *l'Histoire de la sexualité* (Foucault, 1976 et 1984) témoigne de la solution trouvée à ce problème : rétablissant une réflexivité au sujet, ne rejetant plus même l'identité, mais privilégiant le « rapport du sujet à la vérité », Foucault « fait de ce sujet le terme d'une relation problématique et passionnante, qui n'est cependant plus clivée comme avant : seulement en devenir. Le temps s'impose comme l'un de ses tenseurs, en maintenant à travers l'ascèse une identité de départ qu'il convient d'outrepasser grâce à une réflexivité foncière, non plus conquise, mais donnée » (Le Gaufey, 2009, p. 121).

D'après Le Gaufey (2009, p. 120), « l'advenue d'un tel sujet ne vise donc pas tant d'emblée à l'affirmation d'une identité qu'à la mise en branle progressive d'une réflexivité apte à soutenir "la difficulté à penser son propre statut", tout à la fois objet d'un désir auquel il doit faire face, sans néanmoins succomber aux tentations qui pourraient en découler. On est donc passé d'une distinction de place (sujet possible indéterminé / sujet actuel déterminé) à une tension intime (un "soi" en devenir) ».

Quant à Lacan, ayant distingué le Moi du sujet, il maintient le « non-être » du sujet, en fait une potentialité et propose : « Le sujet, c'est ce surgissement qui, juste avant, comme sujet, n'était rien, mais qui, à peine apparu, se fige en signifiant » (Lacan, 1973, p. 181).

Un « soi » en devenir pour Foucault, un surgissement du sujet pour Lacan : ces solutions logiques ouvrent, me semble-t-il, la possibilité de faire « marcher ensemble » ces deux auteurs, dans la mesure où l'essence du sujet, le noyau d'être, continuent d'être récusés par l'un et l'autre, me permettant d'avoir recours aux deux formulations pour me forger des repères contre une recherche psychologisante de la vérité insue du sujet.

Si je m'intéresse à la psychanalyse, c'est donc, plus particulièrement, pour ce qu'elle apporte dans la compréhension et le dégagement des processus de subjectivation. Le

chapitre suivant offre une application, par un des outils de la clinique en sciences de l'éducation, de cette tentative de compréhension et de dégagement : l'analyse de l'implication de la chercheuse y contribue.

## **Chapitre 11. Mon implication dans la recherche : un « point de vue situé »**

Les approches cliniques d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation offrent un point de méthode que j'ai toujours trouvé efficace et heuristiquement riche : il s'agit de l'examen de l'implication du chercheur ou de son contre-transfert. Je reviendrai sur cette distinction.

Pour reprendre l'expression de Barus-Michel (1986, 2013), « le chercheur » serait « le premier objet de la recherche », puisque toute recherche prendrait sa source dans les questions existentielles du chercheur. Celui-ci devrait ainsi prendre le temps d'explorer ses liens à son objet de recherche, dévoilant les questions qui l'animent, afin de s'effacer dans un deuxième temps au profit des autres, de la différence, reconnus dans leur altérité. L'analyse de l'implication est recommandée pour effectuer ce mouvement, pour laisser toute sa place à l'objet, « obstacle, [qui] résiste à l'appréhension [et] oppose son opacité, son étrangeté, sa fermeture » (Barus-Michel, 2013, p. 128) au chercheur, tout en étant aussi « une construction du chercheur, le découpage qui obéit à son regard, ses références, ses habitus, ses présupposés, son désir » (*Idem*). Cette analyse de l'implication n'équivaut pas à une cure analytique ni « un travail continu de reconstitution de soi et de son histoire » (Barus-Michel, 2013, p. 132), elle ne doit pas constituer le résultat de la recherche, mais elle en est un des outils.

Afin de dépasser certains biais provoqués par ma position de chercheuse dans la recherche, et les transformer en leviers de connaissance, il me faut présenter mon entrée sur les terrains d'observation et d'entretien, en tant qu'elle fut fantasmée comme intrusion.

En effet, dès la deuxième année de Master qui inaugure mon entrée sur le terrain de la formation des EJE, je ressentis vivement mon extériorité à la profession comme un handicap à la compréhension de ce que je pouvais percevoir.

J'étais l'une des seules étudiantes de ma promotion à ne pas évoluer d'une profession « de terrain » vers la formation à cette profession. Bien qu'il s'agisse, pour moi aussi, d'une reprise d'études après une expérience professionnelle en tant que bibliothécaire, j'avais tant quitté mon champ d'origine en m'inscrivant quelques années plus tôt en licence en sciences de l'éducation, que je me trouvais dans la position d'une étudiante en formation initiale, parmi une grande majorité de professionnels cherchant à « sortir » de leur terrain. Les échanges entre étudiantes dans cette formation constituent une grande part de la formation, ils sont généralement encouragés par les enseignants et facilitent, pour beaucoup, le passage de questions professionnelles à des questions de recherche. Les dispositifs d'analyse de la pratique, dont j'ai pu bénéficier moi-même, en sont la forme la plus aboutie, la plus profonde et riche. Mais ces échanges me renvoyaient régulièrement à ma distance aux questions de terrain.

Ainsi, je me sentais toujours « au seuil » de quelque chose, peut-être, dirais-je aujourd'hui, au seuil du travail. Fascinée par ces camarades qui avaient choisi des années plus tôt des professions que je n'avais pas osé choisir (les professions du travail social et celle de psychologue), j'avais l'intuition que ma fascination mêlait regret et identification à ces camarades : si j'avais suivi cette voie, je serais peut-être parmi eux, sans ce sentiment d'extériorité. Sans doute une des racines de mon désir de chercheuse est-elle à trouver dans cette fascination.

Les professions d'accueil de la petite enfance n'ont pas le même pouvoir sur moi, elles ne m'ont pas tentée lorsque je cherchais à m'orienter après mon Baccalauréat. Mais à mon extériorité à ces professions s'ajoute ma position d' « usagère », la maternité m'ayant amenée à rencontrer des professionnelles de halte-garderie et de crèche en tant que parent d'enfant accueilli. C'est l'autre racine de mon désir de chercheuse, une racine plus récente mais bien agissante.

Mais il me faut remonter plus loin pour expliquer la force de cette rencontre d' « usagère » des crèches avec les professionnelles de la petite enfance. En effet, dans

mon histoire, mon inscription en sciences de l'éducation est liée à une maladie qui a marqué la fin de mon travail en tant que bibliothécaire ; la maladie m'a confrontée à l'hôpital, aux médecins et infirmières, au pouvoir médical, à l'interpellation en tant que « malade ». Portant toutes ces questions, je me suis inscrite en sciences de l'éducation pour faire de cette expérience quelque chose de satisfaisant ; ce faisant, je m'engageais réellement dans une recherche qui me tenait à cœur. Ces questions ont nourri ma note de recherche en Master 1, elles ont été le moteur de la plupart de mes lectures, de *l'Ordre médical* de Jean Clavreul (1978) à *L'aliénation* de Jean Oury (1992), en passant par Lacan mais aussi par les ouvrages et articles de ma directrice de recherches depuis cette époque déjà, Laurence Gavarini, qui articulait le sujet et le social d'une manière qui m'a toujours paru d'une justesse admirable.

Puis, je fus enceinte. Cette grossesse très médicalisée, étant donné ma maladie passée, était entourée d'un discours médical lourdement prédictif, empreint de statistiques peu encourageantes, et de gestes médicaux souvent éloignés de ma perception quant au déroulement de la grossesse. C'est à la maternité, durant les premières semaines après la naissance de mon enfant, que je fis ma première rencontre avec des professionnelles de la petite enfance, auxiliaires de puériculture et infirmières puéricultrices. Une rencontre quelque peu surdéterminée, donc.

Ce que la maladie puis la grossesse et la maternité m'ont fait réaliser, c'est la force d'assignation de certaines catégories (« malade », « mère ») et leurs effets sur le sentiment d'identité. Ma maladie ayant été quasiment asymptomatique, je travaillai assez facilement à m'opposer à mon identification à la catégorie de « malade ». En revanche, la catégorie de « mère » a une puissance redoutable. Comparée à tout ce que j'avais connu dans le passé, notamment du fait de mon engagement réduit dans les identités professionnelles (ma « duplicité », ainsi que je la nommais à l'époque, ma distance ironique, me défendaient contre une identification trop forte aux métiers que j'ai pu exercer), elle surpassait tous les discours. Les premiers agents de ce discours que j'identifiai en tant que tels ont été les professionnelles de l'unité mère-enfant de la maternité où j'accouchai. Leurs conseils pour l'allaitement et les premiers soins à

donner à mon enfant ont été autant de d'assignations à être « mère », une mère contrainte par des gestes et des attitudes prescrites (Camus, J., & Oria, N., 2012<sup>38</sup>).

### **11.1. Un point de vue « situé » sur la petite enfance**

Si certaines féministes développent une théorie du « point de vue situé » (notamment Haraway, 1988/2007), toute connaissance étant située dans la position sociale et l'histoire de l'observateur autant que dans celles de l'observé, le recours à la méthodologie clinique d'orientation psychanalytique et la recherche de l'explicitation de l'implication de la chercheuse sont complémentaires de la prise en compte du « point de vue situé » : par la reconstruction et le récit d'éléments de mon histoire personnelle, je cherche à rendre compte du lieu d'où je parle et des déterminations tant sociales que psychiques ayant pesé sur mes relations avec les observées et interviewées.

Bien entendu, un savoir « situé » pour Haraway signifie un savoir situé du côté des dominés, or je ne partage pas la condition des professionnelles de la petite enfance. Mais je partage leur condition féminine et me mets à l'écoute de leur savoir :

« La subjectivité est multidimensionnelle ; partant, telle est la vision. Le soi connaissant est partiel dans toutes ses instances, jamais fini ni plein, ni là et original simplement ; il est toujours construit et suturé ensemble, et, partant, capable de se lier à un autre, de voir ensemble sans prétendre être un autre. Ici est la promesse de l'objectivité : un scientifique cherche la position sujet, non de l'identité, mais de l'objectivité, qui est une connexion partielle. Il n'existe pas de façon d' « être » simultanément dans l'ensemble, ou entièrement dans chacune, des positions privilégiées (c'est-à-dire assujetties) structurées par le genre, la race, la nation ou la classe. » (Haraway, 2004)

---

<sup>38</sup> Ces deux auteur-e-s identifient deux types de discours adressés aux mères à la maternité, un « faible » et un « fort », variant en fonction de la distance sociale avec la mère. Dans mon cas, cependant, le type de discours était « fort », composé d'« injonctions rationnelles et médicales », malgré ma relativement faible distance sociale avec les infirmières et médecins, du fait de la médicalisation de la grossesse et de l'accouchement.

Depuis ma position de chercheuse, ne prétendant pas être professionnelle de la petite enfance, je cultive néanmoins ma sensibilité à la position assujettie et au savoir propre à cette position.

Ainsi, c'est dans ma rencontre avec des professionnelles de la petite enfance que j'ai accédé à l'expérience, négative, de l'assignation à la condition maternelle. En ayant à me débattre contre les pressions à être telle ou telle mère, selon mon interlocuteur – pédiatre, infirmière, éducatrice, sage-femme, puis psychanalystes de la Maison-Verte, sans compter mon entourage familial -, j'ai connu l'expérience de la maternité de notre époque : or, je rejoins le point de vue développé par Laurence Gavarini, concernant l'ancrage de la subjectivité dans la dimension sociale-historique, et la possibilité d'accéder à cette dimension par l'étude de la singularité (Gavarini, 2013). Cette expérience m'informe d'enjeux qui concernent directement ma recherche, ce qui est logique puisqu'elle a contribué à construire les questions soutenant cette recherche. Mais elle contient aussi bien en elle la possibilité du biais dans la recherche, tant que je ne suis pas informée, sinon dégagée, de mes tentations de « régler mes comptes » avec ces professionnelles qui ont tant agi sur moi, dans mon intimité : les EJE sont-elles des ennemies pour moi ? Sont-elles au contraire, en leur différence avec les infirmières, des alliées ? Vais-je les présenter sous un jour avantageux ? Leur faire un procès ? Comment atteindre un semblant d'objectivité dans mes observations, analyses, dans mon écoute de leurs propos, tant qu'elles viendront me rappeler des situations vécues, douloureuses ou agréables ?

La réponse apportée par les approches cliniques d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation réside dans cette présentation et élaboration des éléments perturbant mon rapport au terrain tout en m'y rendant sensible : ce en quoi je suis seule à pouvoir voir ce que j'ai vu, entendre ce que j'ai entendu, car un autre que moi aurait décodé les flux d'informations provenant du terrain d'une tout autre manière, lui appartenant.

Pour le dire à la manière de Rose-Myrliè Joseph qui associe les épistémologies de la sociologie clinique (analyse de l'implication) et des études féministes (point de vue situé), je cherche à analyser « l'implication des chercheurs à la fois dans la relation de recherche et dans les rapports sociaux » (Joseph, 2013) ; et, comme elle le souligne,

c'est la clinique qui m'offre le plus d'outils concrets pour cette analyse, tandis que les études féministes s'allient à elle pour critiquer l'objectivité comme mode d'appréhension scientifique.

## **11.2. Implication dans la question de la professionnalisation**

Si j'ai cherché à exprimer jusqu'à présent comment se jouaient mes relations avec les professions de la petite enfance, il me faut désormais me pencher sur mes relations avec la professionnalisation qui me semblent, elles aussi, peser sur mes choix théoriques et sur mes choix d'objet de recherche.

En effet, mon rapport au travail, à l'entrée dans le travail, à la formation professionnalisante, peut éclairer des choix qui trouvent leur origine dans des incompréhensions.

Là aussi, un récit de quelques éléments biographiques s'avère nécessaire. L'inscription en sciences de l'éducation au niveau de la troisième année de licence constitue ma « première fois » comme adulte engagée subjectivement dans une institution de savoir, comme sujet désirant savoir dans un cadre institutionnel, après des études supérieures pleines d'évitement et de changements d'orientation. Les premières années après le Baccalauréat ont surtout été l'occasion pour moi de goûter à de nombreux « petits boulots ». Si je pense à mes modèles parentaux concernant le travail, je retiens des positions ambivalentes.

Le modèle de la professionnalisation, dans mon histoire, n'a donc aucun sens. Même mon année de formation à l'IUT Information et communication d'entreprises, formation réputée professionnalisante et couronnée par un DUT mention « documentation d'entreprise », n'a été pour moi qu'une occasion supplémentaire de vérifier qu'il n'y avait nullement besoin d'y croire ni de fournir un effort très vif pour réussir, sans que personne ne soit dupe : à la soutenance de mon rapport de stage, ma directrice de stage a exprimé ses craintes, proches de la certitude, que je ne devienne jamais une bonne documentaliste, mais a néanmoins contribué à valider mon diplôme. La technicité de la profession de documentaliste que j'ai exercée quelques temps n'a été acquise que sur le

terrain et la seule « professionnalisation » que j'ai pu reconnaître à l'IUT consistait dans le diplôme qui m'ouvrait la possibilité de l'emploi, celui-ci étant le lieu de la formation.

J'admets à présent que les secteurs dans lesquels j'ai été amenée à travailler sont particuliers, concernant la professionnalisation, et les postes que j'y ai occupés ne nécessitaient pas une formation technique très poussée : dans la documentation, quelques compétences informatiques basiques pouvaient y suffire, acquises en IUT ou ailleurs. Le reste était constitué d'une intelligence de la situation, d'une Mètis (Amorim, 2006), d'une adaptation au contexte professionnel, et d'une capacité à travailler en équipe qui, dans mon expérience personnelle, ne s'apprennent pas en formation.

C'est en tout cas de cette position d'incompréhension face aux enjeux de la professionnalisation que j'ai abordé mon terrain : d'abord, en tant que formatrice, puis en tant que chercheuse, j'ai toujours senti mon extériorité et ma difficulté à me représenter ce que pouvait être l'expérience de ces étudiantes et formateurs-trices que je rencontrais.

Cette extériorité et cette incompréhension ont joué dans mon abord du terrain, en particulier dans une tentative de les « compenser » par une multiplication des dispositifs de recherche : des entretiens avec des EJE, des étudiantes, des formateurs et formatrices, des recueils de travaux écrits par les étudiantes, les notes prises dans l'après-coup de formations, des observations longues dans trois structures différentes, ainsi que d'une réunion d'un groupe d'EJE d'un arrondissement de Paris (« réseau EJE »), des entretiens avec les professionnelles observées, le recueil (photographié) d'un « cahier d'équipe », écrit professionnel, combiné avec un entretien.

Tous ces dispositifs sont décrits dans le chapitre suivant ; mais il faut admettre qu'il était impossible d'inclure tous les matériaux dans cette thèse, puisque je cherchais à mettre à jour des processus de subjectivation et des discours dont l'analyse nécessitait une approche qualitative, poussée. La grande quantité de matériaux a donc été indispensable à ma tranquillisation quant aux moyens dont je me dotais pour « comprendre » les EJE ; elle m'a également permis d'affiner mes hypothèses, m'informant sur les conditions matérielles, objectives, de l'exercice professionnel des EJE, sur leur formation également, m'évitant des contre-sens importants, m'aiguillant

sur les questions qui s'avèreraient les plus pertinentes pour moi ; mais en aucun cas les matériaux recueillis ne pouvaient être exploités dans leur totalité. Insuffisants pour une recherche quantitative, ils n'avaient pas été sélectionnés pour leur représentativité, au sens sociologique. Ils étaient trop nombreux et trop hétérogènes pour être analysés finement, chacun, et croisés les uns avec les autres.

Ainsi, certains matériaux ont acquis le statut d'« informateurs » de la recherche, tandis que d'autres, retenus au corpus, ont fait l'objet d'une analyse précise dont je vais expliciter la méthode après avoir fait le tour exhaustif des dispositifs.

Ce recueil de données dans une modalité un peu angoissée, compensatoire, est donc intimement lié à mon implication dans la recherche, mais cette dernière a joué dans tous mes contacts avec le terrain : la distance que j'ai pu prendre avec ce qu'elle induisait pour moi et pour mes interlocuteurs-trices, dans l'analyse des matériaux, apparaît dans la présentation que j'en fais, dans la troisième partie de cette thèse.

## **Chapitre 12. Les différents terrains de la recherche**

Ce chapitre, plus narratif et descriptif que conceptuel, comprend des éléments de méthodologie, mais aussi de résultats, qui auraient certes pu figurer dans la partie de présentation des résultats issus des recherches empiriques, mais qui me semblent devoir être plutôt intégrés à la réflexion sur mon rapport au terrain. Dans la continuité de ce que je présentais précédemment, c'est-à-dire ma tentation de circonscrire tout un secteur et de compenser mon ignorance par une multiplication de dispositifs, je voudrais ici faire le tour de ces dispositifs en montrant combien tous m'ont servi, que les matériaux recueillis aient été retenus au corpus pour l'analyse ou non. C'est pourquoi j'ai pris soin, dans ce chapitre, d'indiquer la teneur de chaque entretien, quelques éléments de contenus, qui permettent d'explicitier les raisons de mes choix ainsi que les apports de chaque matériau.

Pour ce chapitre, je reprends donc le fil chronologique de mes investigations empiriques : le premier abord d'un terrain suppose généralement l'appel à des intermédiaires, facilitant l'accès au terrain.

### **12.1. La question des intermédiaires**

Cette question des intermédiaires de la recherche est importante, elle renvoie à un parcours semé d'embûches, de pièges et de possibles biais, surtout dans le cas d'une méthodologie clinique, avec entretiens non-directifs et observations non participantes. En effet, les intermédiaires dans la recherche de terrain peuvent influencer sur ce terrain de diverses manières, par leur présentation de la recherche ou de la chercheuse, par leur position vis-à-vis des sujets sollicités, s'ils font pression ou exercent une influence sur eux.

Je n'ai pas cherché à être irréprochable, mais j'ai souhaité me montrer raisonnable, c'est-à-dire ne pas prendre des risques inconsidérés de mettre des sujets en position inconfortable. Le bien-être des sujets rencontrés m'était cher, et l'éventualité qu'ils soient soumis à des pressions me rebutait particulièrement. Cependant, pour la méthodologie de recherche comme en d'autres occasions, je ne suis pas une puriste et j'ai réellement négocié avec le terrain ma présence et mes questions.

Ainsi, pour les premiers entretiens non-directifs, je me suis d'abord trouvée dans une situation que j'ai considérée comme proche de l'idéal : une connaissance privée (mère d'un camarade de ma fille), avec laquelle j'avais des liens assez lâches, m'a proposé de me mettre en contact avec d'anciennes collègues de crèche qu'elle avait quasiment perdues de vue, juste avant de déménager en province. Elle ne connaissait pas précisément mon objet de recherche, uniquement le fait que j'enquêtai sur les EJE. Elle m'a donné les coordonnées de trois éducatrices, dont deux étaient devenues directrices, qui ont accepté de me rencontrer.

C'est une des deux directrices, Laura, qui m'a ouvert de nouvelles portes – et c'est là que la situation s'éloigne des conditions idéales. Elle m'a en effet proposé d'interviewer les deux éducatrices travaillant avec elle, Clarisse et Anne, mais aussi, elle a téléphoné devant moi à un collègue EJE (un homme) de la même association, Jean-Pierre, dirigeant une autre structure, pour lui demander s'il serait d'accord pour s'entretenir avec moi. Il a accepté, mais avec des réticences que je n'ai mesurées qu'après-coup, au cours de l'entretien. Les collègues directes de Laura, Clarisse et Anne, ont également accepté l'entretien. J'étais reconnaissante envers Laura pour sa promptitude à m'aider, mais elle se montrait tout de même un peu trop prompte pour que je ne devine pas un risque : je refusai donc de mener l'entretien immédiatement, proposant de rappeler plus tard pour prendre un nouveau rendez-vous, afin de laisser aux deux éducatrices un peu de temps pour trouver une échappatoire si elles ne désiraient pas me rencontrer. Ce petit dispositif, en plus de la sollicitation directe de l'accord formel et personnel de chaque éducatrice, le jour de l'entretien, a permis que je me sente autorisée à mener ces entretiens, consciente que ce n'était pas parfait, mais trop tentée de récolter beaucoup de données, comme je l'ai expliqué plus haut.

Cette situation s'est reproduite une fois, deux ans plus tard, avec un apprenti EJE, pour lequel l'intermédiaire s'est trouvé être sa directrice avec qui j'avais également mené un entretien.

En revanche, immédiatement après les entretiens avec les collègues de Laura, et suite à mon entretien avec Jean-Pierre, le directeur EJE dont Laura m'avait donné le contact, j'ai décliné la proposition d'un nouvel entretien avec le collègue de Jean-Pierre.

Pour les entretiens avec les étudiantes EJE, je n'ai pas utilisé d'intermédiaire, mais me suis moi-même présentée aux étudiantes en fin d'une journée de formation où j'étais intervenue comme leur formatrice. Là non plus, la situation n'était pas idéale, comme je le développe plus loin, mais j'ai usé du même dispositif qu'avec les collègues de Laura : le temps m'a semblé un allié. Un an a passé entre le moment où je leur ai présenté ma démarche et le moment où j'ai sollicité, par mail, celles et ceux qui s'étaient portés volontaires pour un entretien. De fait, parmi les étudiantes qui m'avaient laissé leurs coordonnées, assez peu ont répondu à ma demande par mail. J'y reviendrai.

En ce qui concerne les formatrices et formateurs d'EJE, j'ai prospecté dans la salle de repas du centre de formation pour lequel j'effectuais des vacations et ai également misé sur le temps pour me dégager d'une forme d'implication qui rendrait l'analyse des entretiens vraiment compliquée. En effet, c'est plus d'un an après avoir quitté le centre de formations, ayant obtenu un contrat doctoral qui requérait l'exclusivité de mes activités rémunérées à l'université, que j'ai rencontré les trois formateurs-trices qui avaient accepté le principe d'un entretien. Mais là, il me faut admettre que j'ai commis une erreur : j'ai finalement choisi de ne pas exploiter ces trois entretiens car les personnes qui avaient accepté de me parler m'étaient trop proches, deux d'entre elles avaient co-animé des formations avec moi, la troisième avait suivi le même parcours de Master que moi et partageait la même directrice de mémoire.

La question des intermédiaires pour les observations se pose différemment et j'ai fait le choix de l'intégrer aux monographies de la troisième partie.

## 12.2. La méthode de l'entretien non directif pour chercher à laisser libre court aux questions de mes interviewé-e-s

Comme je l'ai déjà longuement développé dans le premier chapitre de cette deuxième partie, la question de la catégorisation par la chercheuse m'habite de manière permanente dans mon contact avec le terrain. Pour lutter contre les catégories vite transformées en stéréotypes, j'ai aussi déjà indiqué que je tendais vers l'ouverture, vers l'accueil du divers, pour reprendre l'expression d'Allouch. Etant donné le cadre de ma recherche : une recherche universitaire, académique, et les exigences de scientificité qu'il porte avec lui, les idéaux psychanalytiques d'Allouch, décrits plus haut, ne peuvent s'appliquer, ne serait-ce que parce qu'il me faut une méthode et que celle-ci doit être reconnue. Ensuite, parce que c'est bien ma demande qui est d'abord en jeu dans la recherche et non pas celle des personnes que je rencontre : je ne suis pas dans la position du psychanalyste qui laisse venir à lui la diversité des sujets, mais dans celle de la chercheuse qui aborde, sollicite, demande à des sujets d'accepter de me parler ou de me laisser les observer. Cette précision faite, reste que la méthode que j'ai choisie pour explorer mon terrain est à mon sens la méthode la plus favorable à l'accueil de l'inédit et de la surprise : les entretiens non directifs ou entretiens cliniques à visée de recherche<sup>39</sup> proposent une consigne d'entretien ouverte et laissent l'interviewé-e s'en saisir à la manière qui lui sied. Ma consigne d'entretien a légèrement varié au fur et à mesure de ma recherche et plus fortement varié en fonction de mes interlocuteurs et interlocutrices, c'est-à-dire selon que je m'adressais à des éducatrices, des étudiantes ou des formateurs-trices. En ce qui concerne les EJE, j'ai souvent procédé en deux temps : d'abord en leur décrivant le cadre général de l'entretien, comprenant le thème (« *votre travail en tant qu'EJE, votre vécu au travail* ») et les conditions (durée de l'entretien, enregistrement, anonymat, confidentialité) ; puis en leur proposant une sorte d'« accroche » pour commencer l'entretien. Celle-ci se faisait en réalité sous la forme

---

<sup>39</sup> S'il faut les distinguer, je dirais que l'entretien clinique à visée de recherche utilise les moyens de la non-directivité mais que ses objets sont propres à l'approche clinique. On pourra se référer aux articles de Catherine Yelnik (2005) et de Guy Michelat (1975) qui proposent des repères précis, respectivement, sur l'entretien clinique et non directif.

de plusieurs propositions : « *vous pouvez par exemple commencer par me dire d'où vous venez, comment vous avez choisi ce métier, ou alors me décrire votre situation actuelle...* ». Cette « accroche », qui généralement répondait à une demande explicite de mon interlocutrice ou interlocuteur, et sans doute également à ma gêne face à un possible silence de celui ou celle-ci, a de fait induit la forme narrative dans de nombreux cas, ce qui pourrait déjà être considéré comme un « biais ». Ce n'est pas vraiment en ces termes que j'envisage cette question, mais je reconnais que la forme narrative constitue une contrainte discursive : cette contrainte a été parfois intériorisée, parfois transgressée, transgression qui me paraît avoir été rendue possible, voire facilitée, par les propositions multiples constituant mon « accroche ».

Aux étudiantes, j'ai demandé quel était leur « *vécu de la formation* » et je les ai encouragées à s'exprimer librement, sous la forme d'une discussion.

Aux formatrices et formateurs, j'ai soumis le thème de la « *transmission de l'identité professionnelle* ».

Après avoir proposé la consigne d'entretien aux sujets rencontrés, je les laissais développer librement leur pensée, les relançant en m'inspirant des méthodes de la non-directivité, par une écoute active ponctuée par des reformulations, des questions ouvertes, en lien avec ce qu'ils me disaient. Cette non-directivité pour les entretiens est d'une certaine manière transposée dans les observations, par un dispositif d'observation non participante que je détaille plus bas.

### **12.3. Les entretiens non-directifs : un premier tour des contenus**

Avant d'expliquer comment j'ai sélectionné les entretiens retenus au corpus, je souhaite en montrer la richesse des contenus : je laisse ainsi ma lectrice - mon lecteur découvrir les principaux éléments et thèmes présents dans les entretiens, ainsi que les conditions d'entretien, puis j'en donnerai une petite synthèse provisoire avant d'exposer les choix sélectifs que j'ai effectués concernant ces matériaux.

### 12.3.1. Les EJE : entre répétition et diversité

J'ai commencé à mener des entretiens avec des EJE en juin 2012, avant de connaître le résultat de ma candidature au contrat doctoral, que j'envisageais pourtant à l'époque comme déterminant mon inscription en thèse.

Je vais commencer par dire quelques mots des entretiens que je n'ai pas gardés avant d'expliquer pourquoi ils n'ont pas été retenus.

*a) « Patricia »<sup>40</sup> directrice depuis 3 ans, EJE depuis 9 ans, formatrice vacataire en centre de formation au métier d'EJE*

Cet entretien a lieu fin juin 2012, dans le bureau de la crèche, c'est le deuxième entretien que je mène.

Dans son bureau, trois enfants se sont installés, qu'il faut encourager à sortir. Elle les appelle par leurs prénoms mais bute sur l'un des prénoms. Elle me dit (en plaisantant) qu'il y a un quart d'heure ils étaient quatorze et (sans plaisanter) que son bureau est très ouvert. Celui-ci présente des baies vitrées donnant sur l'extérieur de la crèche, du côté de la porte d'entrée, et sur le couloir qui fait sas d'entrée ; il fait penser à un bureau de concierge ou de gardienne d'immeuble.

Patricia me demande immédiatement si nous pouvons nous tutoyer, mais elle passe de temps en temps au vouvoiement, ce qui l'amène à se reprendre.

Elle décrit son parcours en distinguant les fonctions d'éducatrice sur le terrain de celles de directrice, mais la stimulation et l'exemplarité de l'éducatrice vis-à-vis de l'équipe (formation et transmission), ainsi que la construction de projets innovants (elle prône le grain de « folie » dans la crèche, porté par l'EJE), sont d'après elle des aspects communs aux différentes places que l'EJE peut occuper. Elle déplore longuement la guerre entre auxiliaire et éducatrice et entre puéricultrice et éducatrice, considérant

---

<sup>40</sup> Tous les prénoms ont été changés, de même que les lieux et institutions.

qu'elles sont complémentaires et portent des regards différents sur les situations. Les équipes sont « *très demandeuses* » à l'égard des EJE ; elle donne l'exemple du travail sur les « transmissions » fait en réunion, en rendant le travail ludique. Elle expose ensuite ses diverses activités (formatrice, écrivain) ainsi que les nombreux débouchés du diplôme d'EJE.

Dans l'ensemble, son discours est très positif et son ton enthousiaste, elle semble vouloir donner une bonne image de son métier, le mettre en avant, comme si j'étais plutôt une journaliste qu'une chercheuse.

***b) « Laura », directrice***

L'entretien a lieu début juillet 2012. Laura est une ancienne collègue de Patricia. Elle est à présent directrice d'une crèche à Paris, dépendant de la même association. Elle me reçoit dans son bureau. Il fait très chaud ce jour-là et nous sommes gênées par le bruit des voitures, du ventilateur, par la chaleur et par les interruptions qu'occasionne le téléphone qui sonne (elle n'y répond pas). Nous nous vouvoyons, contrairement aux deux précédentes EJE rencontrées. J'ai gardé de cet entretien un souvenir un peu pénible, à cause des conditions matérielles (chaleur et bruit).

Après l'entretien, elle me propose de m'entretenir également avec les deux EJE de section, présentes dans la structure : Clarisse et Anne. Rendez-vous est pris pour quelques jours plus tard.

Elle fait le récit de son parcours en m'expliquant comment elle s'est décidée très tôt pour ce métier, elle donne l'impression de suivre un tracé « logique », depuis son Baccalauréat à sa prise de poste comme directrice : elle a évolué « normalement ». Le poste de direction dans une petite structure lui permet de concilier son goût pour le travail avec les parents et le travail sur le terrain. Elle évoque la fatigue suscitée par le quotidien, marqué par les besoins des enfants qui sont « *à 100% tout le temps* », il faut pouvoir s'échapper du terrain régulièrement. Se dégage de son récit, toujours en lien avec l'impression de linéarité, l'idée selon laquelle les éducatrices devraient passer quelques années sur le terrain – plus ou moins longtemps, selon leur tolérance – puis, une fois qu'elles sont fatiguées, pourraient en sortir par la voie de l'évolution

professionnelle. Cette idée est également exprimée par sa collègue Clarisse, dont elle est proche.

**c) « Anne »**

Dans la salle de repos du personnel, juste après sa collègue Clarisse. Nous nous vouvoyons également.

Anne compte se former à la pédagogie Montessori afin de devenir éducatrice Montessori. Elle fait également le récit de ses expériences professionnelles, dont la plupart sont insatisfaisantes ; mais, surtout, elle fait part de ses valeurs, notamment forgées lors d'expériences dans le secteur associatif et humanitaire : comparant le secteur de la petite enfance à celui-ci, elle considère l'accueil de la petite enfance comme privilégié, il y a « *plus de sous* ». Elle donne aussi quelques exemples de l'expertise particulière de l'EJE, que je pourrais rassembler sous l'expression de « prévention des troubles psychiques du jeune enfant », puisque ses exemples concernent des angoisses liées à l'acquisition de la propreté ou l'utilisation de la troisième personne du singulier au lieu du « je » chez un enfant de près de trois ans.

**d) « Jean-Pierre », directeur de crèche et EJE, prise de contact par Laura qui le connaît.**

Il me reçoit dans son bureau et me vouvoie. Je garde de cet entretien le souvenir d'une grande défiance de sa part : il semble s'attendre à des questions intimes de ma part et s'en défendre d'avance, il refuse le principe de l'entretien non-directif car il me prête des intentions d'analyse psychologique et il attend mes questions auxquelles il répond assez brièvement. Je ne sais pas quel a été le déclencheur de sa défiance : je n'ai pas prononcé les termes de « clinique » ni de « psychanalyse », mais il me semble qu'il a réagi vivement à celui d'entretien « non-directif » et à celui de « vécu » (des EJE au travail) qui figurait dans ma consigne. De plus, il souhaitait connaître le sujet précis de ma thèse et ne s'est pas satisfait de ma réponse un peu vague.

Malheureusement, la première moitié de l'enregistrement de cet entretien est perdue à cause d'un problème de matériel enregistreur. Lorsque je me suis rendu compte que l'enregistreur n'enregistrait pas, j'ai interrompu l'entretien pour changer les piles et pour brancher un autre appareil.

Jean-Pierre construit un discours très critique sur la politique de la ville en matière de petite enfance, il analyse la sociologie du quartier dans laquelle est implantée la crèche en en déplorant le manque de mixité sociale. Il se situe donc sur un plan plutôt politique et ne souhaite pas me faire part de son expérience propre, uniquement de son regard sur la profession et sur le secteur.

*e) « Mireille », directrice de halte-garderie depuis huit ans, EJE depuis quinze ans, formatrice vacataire.*

Après ces entretiens avec des éducatrices et un éducateur travaillant pour la même association, mais dans des structures différentes, je souhaitais rencontrer une éducatrice ayant un autre employeur. Je connaissais Mireille pour avoir été usagère de la halte-garderie qu'elle dirigeait : ma fille l'avait fréquentée durant quelques mois, plus de deux ans auparavant. Qu'il s'agisse d'une halte-garderie municipale, donc d'un cadre très différent de celui dans lequel mes précédent-e-s interviewé-e-s travaillaient, a emporté ma décision, malgré la conscience que j'avais qu'il pouvait être très délicat pour Mireille de me parler librement, du fait de ma position et de notre histoire commune, certes brève et déjà un peu ancienne.

J'ai aussi cédé à la curiosité : une curiosité personnelle plus que professionnelle.

Mais je me disais que je n'étais pas obligée de retenir tous les matériaux au corpus et, de fait, il s'est avéré impossible de retenir cet entretien, à cause des liens que j'entretenais avec Mireille sur le plan privé.

Cependant, je le mentionne ici car Mireille m'a fait réfléchir à la question de l'usure professionnelle, qu'elle traitait elle-même scientifiquement, à l'occasion d'études qu'elle avait reprises. Son analyse, à la fois de l'intérieur et de l'extérieur du métier, m'a éclairée et a enrichi ma propre réflexion. Ainsi, elle insiste beaucoup sur la dimension

organisationnelle du travail, dont elle considère que, dans ce secteur, elle n'est pas suffisamment prise en compte : la tentation à la psychologisation des situations serait grande, d'après elle.

**f) « Mme D. », une directrice qui a refusé l'enregistrement**

Mme D. a accepté de me rencontrer à la demande de la directrice de la crèche Henri Wallon qui lui a téléphoné, lorsque j'ai achevé les observations et les entretiens dans cette crèche. Elle est directrice d'une crèche voisine et EJE de formation, diplômée depuis treize ans.

Quand elle me reçoit dans son bureau, elle m'annonce qu'elle refuse que j'enregistre l'entretien car elle redoute d'être en infraction vis-à-vis de sa hiérarchie, malgré mes assurances de confidentialité et d'anonymat. Je n'en suis pas complètement surprise car je commence à connaître et être connue de plusieurs professionnelles de crèches de cet arrondissement et ai rencontré la coordinatrice petite enfance ; il devient difficile de garantir le complet anonymat, c'est-à-dire que mes interlocutrices ne peuvent plus être certaines qu'on ignorera qu'elles m'ont parlé. Je continue en revanche, bien entendu, à garantir le secret sur ce qu'elles m'auront dit. Mme D. accepte que je prenne des notes pendant qu'elle me parle.

Retraçant son parcours depuis son diplôme, elle mentionne son intérêt pour les enfants malades et porteurs de handicap, ainsi que son passage dans une crèche de Seine-Saint-Denis très innovante. Elle développe son point de vue sur les différents métiers en crèche, les différences de positionnement et la nécessité de faire valoir la dimension psychopédagogique face à l'emprise du médico-sanitaire. Elle évoque également l'aménagement de la crèche, récemment ouverte : elle a participé au processus avec l'architecte mais n'a pas eu beaucoup de poids dans les discussions, « *face à l'architecte, on est des bras* », me dit-elle.

Elle me propose de rencontrer l'apprenti EJE qui travaille dans la crèche qu'elle dirige, qui accepte de me parler, ainsi que d'être enregistré. Cet entretien est décrit dans la section concernant les étudiant-e-s.

Et voici les entretiens retenus au corpus, dont je propose un résumé détaillé ainsi qu'une analyse de contenu dans la troisième partie. Leur description est de ce fait beaucoup plus succincte ici.

**g) « Julie »**

Julie est la première éducatrice qui accepte de me rencontrer pour un entretien de recherche.

Après une prise de contact par téléphone, je me rends au domicile de Julie, en banlieue éloignée.

Nous nous installons au départ dans la cuisine salle à manger, à table. Dès mon arrivée, elle a demandé si nous pouvions nous tutoyer, j'accepte mais suis un peu embarrassée. Nous devons interrompre l'entretien au bout d'une demi-heure lorsque son mari est rentré, nous nous installons alors dans un petit salon à l'étage, porte fermée. Après l'arrêt de l'enregistreur, elle se met à parler de manière plus libre encore, parle du « *milieu entre filles* » dont elle dit que « *ça se dispute* ».

Son récit porte essentiellement sur deux expériences de souffrance au travail : l'une dans la première crèche dans laquelle elle a travaillé, l'autre dans sa crèche actuelle, à l'occasion d'une crise dans l'équipe.

**h) « Clarisse »**

Nous nous retrouvons dans la salle de repos du personnel. Nous nous vouvoyons.

Clarisse fait le récit chronologique de ses différentes expériences professionnelles, celles-ci semblent suivre un schéma constant d'intérêt pour la nouveauté, puis découverte des points négatifs, nouveau départ et capitalisation des connaissances acquises, le tout convergeant vers son aspiration à prendre un poste de direction. Elle développe plusieurs thèmes que je décris et analyse en détails dans la troisième partie.

### *Synthèse et éléments transversaux des entretiens : routine, complexité et prévention*

Le thème le plus constant dans ces entretiens est celui de l'usure professionnelle, mentionnée sous des vocables variés : fatigue, lassitude, usure, épuisement, la « routine », beaucoup, ou évoquée de manière plus détournée, par des situations et exemples. Ce thème n'était pas explicite dans ma consigne qui, cependant, permettait d'y penser par le terme de « vécu ». Dans le cas de Julie uniquement, sur lequel je reviendrai, j'avais laissé échapper au téléphone, en réponse à ses questions sur mon objet de recherche, la question de la « souffrance au travail » qui a sans doute largement orienté son récit. Pour les autres interviewé-e-s, on peut considérer l'apparition de ce thème comme un premier résultat de recherche.

La deuxième constante que j'identifie est la mise en avant des nombreuses facettes de la profession : que celle-ci soit désignée comme « complexe », ou « multiple », ou, le plus souvent, par une proposition relativisant le degré de généralité (« ça dépend »), un effort est fait par mes interviewé-e-s pour faire valoir l'ampleur, les nuances et la richesse de leur métier.

Enfin, de nombreux exemples donnés de pratiques propres aux EJE sont traversés par des savoirs psychologiques de l'enfant et pédagogiques. La question de la prévention (au sens psychologique d'abord, social ensuite) est présente dans plusieurs entretiens (Anne, Jean-Pierre, concernant les enfants et Laura, Clarisse et Mireille concernant plutôt les équipes).

On peut souligner l'apparente contradiction entre répétition et diversité, c'est-à-dire entre la caractérisation du métier en termes de répétition, routine, menant à l'usure et sa caractérisation par la diversité, la complexité, la multiplicité. Il me semble qu'il pourrait s'agir d'un écart entre deux niveaux d'appréhension du métier : la répétition caractérise le travail réel de l'EJE « sur le terrain », en crèche, tandis que la diversité renvoie aux potentialités du métier, une EJE pouvant exercer comme directrice ou comme responsable de RAM (réseau assistantes maternelles), dans un hôpital, un jardin d'enfants, etc. Il y a une réelle diversité d'emplois possibles pour une jeune diplômée, que reflètent souvent les stages effectués en tant qu'étudiante. Cependant, comme me le

disait l'une de mes interviewées, Clarisse, personne ne veut aller en crèche, mais si on regarde les salaires et les offres d'emploi, on se retrouve quand même en crèche. Une immense majorité d'EJE travaille dans les structures d'accueil de la petite enfance.

L'autre niveau de variabilité mis en avant par mes interlocuteurs et interlocutrices est celui relevant de la responsabilité de la direction : selon celle-ci, l'ambiance, les conditions de travail et l'intérêt du travail varient considérablement. Cependant, l'aspect répétitif subsiste sitôt que l'on prend en charge les mêmes enfants quotidiennement : il tient au rythme des enfants qu'il faut faire manger, dormir et auxquels il faut proposer des activités, tous les jours à peu près à la même heure. Il est donc moindre en halte-garderie.

C'est donc un dernier aspect de la diversité qu'il faut envisager : parmi les structures d'accueil de la petite enfance qui embauchent l'immense majorité des EJE, on trouve plusieurs types de structures, les crèches collectives, les haltes-garderies, les multi-accueils (combinant les deux premiers types), et, dans une moindre mesure, les crèches parentales (représentant une toute petite minorité). On peut considérer que le travail n'est pas le même, selon que l'on exerce dans une crèche collective ou dans une crèche parentale. Les autres modes d'accueil sont plus proches de la crèche collective.

Les trois constantes que j'ai tirées des entretiens – usure professionnelle, diversité du métier et prévention psychologique et sociale -, sont à rapprocher de « traits identitaires » de la profession. Elles fonctionnent sans doute en tant que tels. J'ai sélectionné deux entretiens sur les huit entretiens effectués, après plusieurs écoutes des enregistrements, pour les analyser en détails. Ces deux entretiens ont en commun avec les autres ces « traits identitaires », mais je les ai abordés avec l'ambition d'une ouverture au trait singulier et de la mise à jour de phénomènes, identitaires ou non, débordant le cadre de ces constantes.

### 12.3.2. Les étudiant-e-s : des professionnel-le-s en cours de formation d'identification ?

Les premier-e-s étudiant-e-s ont été « recruté-e-s » à l'occasion de plusieurs cours que j'ai animés en tant que formatrice vacataire dans un centre de formation en région parisienne, avant mon inscription en thèse. Les étudiant-e-s étaient en première année de formation. J'étais en train de construire mon projet de recherche et ai fait circuler une feuille où pouvaient s'inscrire les volontaires pour des entretiens. Je tiens à préciser que je n'avais pas de pouvoir d'évaluation sur les étudiant-e-s concerné-e-s puisque les cours que j'animais ne donnaient pas lieu à une évaluation des étudiant-e-s.

Plus d'un an après ces cours, en mai 2013, j'ai contacté par mail les étudiantes qui m'avaient donné leur accord et leur ai proposé deux modalités d'entretien : individuelle ou collective. Voici le mail que je leur ai écrit :

*« Bonjour,*

*Je vous contacte suite à ma demande de volontaires pour un entretien de recherche dans le cadre de mon doctorat en sciences de l'éducation, recherche portant sur les EJE. Vous avez accepté de me laisser vos coordonnées et je vous en remercie.*

*J'aimerais vous proposer de réaliser un entretien en petit groupe, ou plusieurs entretiens en parallèle selon le nombre d'entre vous qui sont effectivement disposés à se prêter au jeu, et éventuellement quelques entretiens individuels pour ceux qui préfèrent cette modalité.*

*Il faudra compter une heure maximum pour un entretien individuel, sans doute plus pour un entretien collectif.*

*J'aimerais réaliser ces entretiens avant la fin de l'année scolaire, donc vous propose de fixer une date au mois de juin ou tout début juillet. Pour ma part, je suis à cette période de l'année très souple et puis m'adapter à vos contraintes horaires : en journée ou le soir.*

*En ce qui concerne le lieu de l'entretien, il est également à fixer ensemble : je peux demander à X. [nom du centre de formation] de nous prêter un bureau ou une petite salle ; si vous êtes plus à l'aise en dehors de l'institution, je peux essayer de trouver un café tranquille (il faut qu'il soit vraiment calme car je souhaite enregistrer l'entretien), voire vous inviter chez moi. Je suis également ouverte à vos suggestions.*

*Concrètement, dans un premier temps, si vous pouviez me répondre assez rapidement pour d'une part, me faire savoir si vous êtes toujours intéressé-e pour participer, d'autre part selon quelle modalité (individuelle ou collective), et enfin, me donner quelques créneaux horaires qui vous conviennent, je pourrais alors rassembler ces informations, et à partir de cela, vous envoyer une proposition (peut-être sous la forme d'un Doodle).*

*Je vous remercie d'avance pour votre réponse et espère que nous nous reverrons bientôt.*

*Bien cordialement,*

*Mej Hilbold »*

Six étudiantes sur les dix-huit contacté-e-s m'ont répondu positivement et, prenant en compte leurs disponibilités, j'ai organisé deux petits groupes en juin 2013 : l'un de deux, l'autre de trois. Le premier groupe comprenait deux étudiantes apprenties, le second était composé de deux étudiantes « en voie directe » et d'une étudiante en « formation aménagée ».

Lors de ces deux entretiens collectifs, qui ont eu lieu dans une salle de classe du centre de formation, j'ai senti le poids de ma relation de formatrice à étudiantes (c'est-à-dire plus justement de ma posture de formatrice et d'enseignante face à des étudiant-e-s) sur l'ambiance de l'entretien, qui ne différait pas beaucoup de celle des cours : très détendue, - les étudiantes ont l'habitude de parler assez librement en cours -, mais aussi dans une forme de séduction (passant par l'humour) que je me sens rechercher lorsque je suis en position d'enseigner et qui, peut-être, opère, ou en tout cas rencontre la complaisance de mes interlocutrices.

Le choix de ce dispositif de recherche ne va pas de soi, d'autant moins que j'en perçois les effets sur la parole des interviewées. Lors de mon mail aux étudiantes, je leur laissais en principe le choix mais je marquai tout de même ma préférence pour le groupe (« *J'aimerais vous proposer de réaliser un entretien en petit groupe [...] et éventuellement quelques entretiens individuels pour ceux qui préfèrent cette modalité.* »).

Plusieurs raisons ont dicté ce choix de ma part, suivi par les étudiantes ayant accepté de s'entretenir avec moi (aucune n'ayant réclamé un entretien individuel). Comme le souligne Antoine Kattar (2013), les choix méthodologiques dépendent aussi des

« conditions de faisabilité » de la thèse. Ce sont bien celles-ci qui ont déterminé le lieu des entretiens : le centre de formation. Mais elles ne justifient pas la forme groupale face à la possibilité de mener des entretiens individuels.

Au moment de ma proposition d'entretien en groupe (mai 2013), j'avais déjà récolté de nombreuses données, par le biais d'entretiens individuels et d'observations, et j'avais pris des notes dans l'après-coup de plusieurs vacations de formation. Les entretiens avec les étudiantes m'apparaissaient alors moins comme une nouvelle exploration que comme la possibilité de formaliser ces notes – peut-être à tort, ajouterai-je à présent.

Les entretiens collectifs présentent des caractéristiques communes à ceux qu'Antoine Kattar a menés pour sa thèse et qu'il a choisi de nommer « entretiens cliniques en groupe à visée de recherche » (Kattar, 2013) : la règle de la « libre association » qu'il pense induire par « la formulation de la consigne qui était très ouverte » est explicite dans mon dispositif ; de même que, comme dans le cas d'Antoine Kattar, « le respect de l'anonymat et la règle de discrétion quant aux propos tenus » (*idem*). J'ai beaucoup insisté sur l'anonymat des étudiantes, leur garantissant que rien ne serait répété au centre de formation et que mes écrits ne reprendraient que des extraits d'entretiens rendus totalement anonymes, aussi bien en ce qui concernait les personnes que le centre de formation.

Cependant, contrairement à Antoine Kattar, mes interlocutrices étaient des adultes, pour certaines assez jeunes (une vingtaine d'années), et non des adolescents. Je m'adressais à des adultes en formation, ayant une expérience professionnelle *a minima*, puisqu'elles avaient toutes déjà effectué au moins un stage long<sup>41</sup>.

#### **a) Premier groupe**

Le premier groupe, celui des deux apprenties en fin de deuxième année, aborde très vite la question de l'usure professionnelle, la leur (déjà, en deuxième année de formation) et

---

<sup>41</sup> Dès la première année, les étudiantes effectuent un stage de quatorze semaines, la deuxième année durant dix-huit semaines et en tout, elles ont soixante semaines de stages à répartir sur les trois années de formation.

celle de leurs collègues : l'alternance et leur présence très régulière dans leur structure les ancrent immédiatement dans la problématique de la routine et les confrontent à des professionnelles qui donnent des signes d'usure et dont les pratiques reflètent la lassitude : « *des pratiques de douce violence* », c'est-à-dire soupirs à l'arrivée d'un enfant ou remarques sur le physique. Elles se félicitent de pouvoir « *revenir à l'école pour prendre du recul* » : pour elles, les formations permettent de lutter contre la lassitude et la routine. Elles évoquent aussi leur statut d'apprenties dans la structure, qui les limite dans leurs actions, leur donne un moindre pouvoir, et un sentiment d'impuissance qui est peut-être à l'origine de leur propre lassitude. Et elles décrivent les structures qui les emploient respectivement, les problèmes dans les équipes, les difficultés que chacune a pu rencontrer dans son intégration. A ma question sur leur degré d'adhésion aux contenus de la formation, elles répondent, l'une qu'elle est d'accord avec tout ce qui lui est transmis, sauf concernant la part respective d'inné et d'acquis dans le développement de l'enfant ; l'autre qu'elle n'a rien à reprocher aux enseignements.

#### ***b) Deuxième groupe***

Le deuxième groupe, composé de deux étudiantes en « voie directe » et d'une étudiante en « formation aménagée » (anciennement auxiliaire), toutes en fin de deuxième année également, commence l'entretien par les motivations qui ont animé chacune pour choisir ce métier, d'abord en pointant la distinction avec les enseignants, puis avec les auxiliaires. L'ancienne auxiliaire parle de la « *pauvreté* » du métier d'auxiliaire. Puis la discussion se porte vers les difficultés à s'intégrer à une équipe majoritairement composée d'auxiliaires, à trouver sa place, « *on peut être un peu mal vue* », « *il faut beaucoup de tact* ». Elles mettent en avant la « *richesse* » de la formation d'EJE, amenant des questionnements nombreux, remises en question, changements de points de vue intimes... Elles précisent ce qu'elles voient comme le « *cœur de métier* » de l'EJE : l'attention portée à l'enfant, et non la pédagogie au sens de l'école ; elles sont unanimes à trouver très difficile d'expliquer leur métier à des personnes extérieures (difficulté qui renvoie peut-être en partie à l'invisibilité du travail en crèche).

Les thèmes traversant ces deux entretiens collectifs rejoignent ceux que j'avais identifiés pour les éducatrices-teurs : usure professionnelle et diversité du métier, cette dernière caractérisée ici par la richesse de la formation. Le deuxième groupe insiste cependant beaucoup, sans doute en partie du fait de la présence d'une ancienne auxiliaire, sur la différence entre EJE et auxiliaire, et sur la difficulté de travailler entre EJE et auxiliaire.

Quelques mois plus tard, en décembre 2013, j'ai eu l'occasion de m'entretenir avec un apprenti EJE d'une autre école, sur le lieu de son apprentissage. En effet, suite à mes observations dans une crèche parisienne (voir plus bas), j'ai été mise en contact avec la directrice, EJE, d'une crèche voisine qui m'a, d'une part, accordé un entretien sans autoriser son enregistrement (voir plus haut), d'autre part, mise en relation avec l'apprenti de sa structure qui a accepté lui aussi de s'entretenir avec moi.

### c) *Gaëtan*

Gaëtan est apprenti EJE en deuxième année, il lui reste un an et demi avant de passer le diplôme. Il engage son discours immédiatement sur le fait qu'il est un « *garçon* » et que c'est plus facile pour lui de ce fait, dans les équipes sur le terrain : ce qu'il dit est mieux pris que si ça vient d'une femme. Il a l'habitude d'être entouré de femmes au travail, ayant auparavant été animateur BAFA. Puis il continue sur les difficultés à être apprenti dans une équipe, utilisé en renfort alors qu'il est en apprentissage : au lieu de se former au métier d'EJE, il est amené à souvent remplacer des auxiliaires, « *ils ont un peu de mal à faire la différence entre professionnels et apprentis, et en crèche, entre auxiliaires et éducateurs* ». Il n'aime pas beaucoup le travail en crèche, le trouvant répétitif, et il souhaite s'orienter vers un poste en PMI (protection maternelle et infantile) ou en RAM (réseau assistantes maternelles), puis plus tard vers la formation d'adultes. D'ailleurs, il a choisi la formation au métier d'EJE, mais il était plutôt attiré par le métier d'éducateur spécialisé et par le travail avec les adolescents, mais c'est l'aspect du handicap qui le rebutait dans le métier d'éducateur spécialisé. Lorsque je lui demande s'il sait déjà sur

quel sujet portera son mémoire de fin de diplôme (question maladroite qui l'a manifestement déstabilisé), il hésite longuement, sort un papier de sa poche, me dit qu'il l'a noté parce qu'il a toujours « *un trou* » et que c'est la directrice qui lui en a donné l'idée : « *Sur la question de la parentalité et où s'arrête notre rôle et jusqu'où on doit accompagner, puisqu'on doit les accompagner, donc, est-ce que l'accompagnement avec les parents s'arrête au niveau de l'enfant, ou est-ce que, enfin, vu ce qui leur arrive au-delà de la crèche va avoir une incidence sur l'enfant, est-ce que c'est notre rôle de s'en occuper, ou pas ?* ». Ensuite, il fait le récit de son stage en foyer de protection de l'enfance qu'il a aimé faire, puis il émet le souhait de faire son troisième stage en hôpital, afin d'« *acquérir cette richesse au niveau de l'enfance sur mon diplôme* » et cela lui permet également de savoir vers quoi s'orienter après le diplôme. Cette année, en formation, il a beaucoup accroché avec la « communication » (la matière), il se demande s'il ne va pas se lancer dans un Master en communication après le diplôme, pour faciliter son accès à un poste de formateur.

Il conclut sur le fait qu'il a toujours été en butte aux préjugés, du fait de son genre dans des métiers de femmes (il a aussi été ATSEM en école maternelle), mais qu'il a toujours fait ses preuves : « *je pense que c'est encore plus gratifiant de..., parce que ... parce que moi je dois faire mes preuves, alors une fois que j'y suis arrivé et que tout le monde a confiance en moi [...] j'ai fait du bon travail, j'ai fait de bonnes choses* ».

### ***La pratique professionnelle de formatrice comme matériau***

Précédant ces dispositifs formels de recueil de données de recherche, d'autres dispositifs avaient été mis en place pour « transformer » la pratique professionnelle en matériau de la recherche : j'avais animé de nombreuses séances de cours auprès d'étudiant-e-s EJE et ces séances avaient contribué à l'élaboration de mes hypothèses, comme je l'ai expliqué plus haut. Ces cours appartenaient tous au domaine de formation DF3 (Communication professionnelle) et ils portaient sur les thèmes suivants : « Le groupe », « L'équipe », « Résistance au changement et conflit d'équipe », « Les organisations sociales » et « Pouvoir et autorité dans les organisations ». Chaque cours comptait trois heures de cours théorique et trois à six heures de mise en situation ou d'études de cas et exercices ; je les répétais généralement trois fois, une pour chaque groupe composant la promotion. C'est d'abord par la reprise réflexive de ces séances de

formation, à l'occasion de mon Master qui portait notamment sur ma posture de formatrice, que j'ai pu envisager d'inclure les notes prises sur ces séances à mon matériau. Le premier filtre était en effet ma propre place de formatrice, compliquée du fait que j'avais encore à l'élaborer professionnellement ; cette élaboration initiée, j'ai pu commencer à analyser ce que les étudiant-e-s disaient dans ces cours. C'est ainsi que j'ai pu identifier le thème des « bisous » (interdits ou autorisés) ou celui de la « résistance au changement » des auxiliaires, comme des thèmes récurrents à prendre en considération.

Ensuite, j'avais accepté de corriger des travaux d'étudiant-e-s, produits dans le cadre de leur examen « blanc » dans ce même domaine de formation. Deux types de travaux m'ont été remis : des « dossiers DC3 » qui sont des rapports de stage dont la problématique doit être en lien avec la communication professionnelle ; et des devoirs sur table « blancs », représentant un exercice dans les conditions de l'examen final pour le diplôme. J'ai scanné une douzaine de dossiers intitulés ainsi :

*« Quels sont les enjeux des transmissions entre les parents et les professionnels et entre les professionnels au moment de l'accueil du matin au sein d'une crèche collective ? »*

*« Quand rôle et statut se confondent »*

*« Les enjeux des réunions intergroupes dans la cohésion de la pratique éducative »*

*« L'écrit au service des pratiques professionnelles en halte-garderie »*

*« La place de la réunion de synthèse dans l'accompagnement et le suivi d'un enfant »*

*« Le groupe et ses mécanismes »*

*« La communication entre les animatrices du relais et les assistantes maternelles »*

*« Les réunions : aménagement de l'espace »*

*« La diplomatie de l'éducatrice de jeunes enfants face aux assistantes maternelles »*

*« Enjeu et dynamique d'équipe »*

*« Les transmissions entre parents et professionnels en crèche parentale »*

*« Les conséquences du management de la directrice sur la communication d'équipe »*

Ces rapports de stage, anonymés pour la correction, reflètent la manière dont les étudiant-e-s se saisissent des outils « théoriques » apportés en cours, jusqu'à la fin de la deuxième année de formation puisque les dossiers portent sur le stage de deuxième année et doivent être rendus à la fin de celle-ci. Les « transmissions » entre parents et

professionnelles y jouent un grand rôle, ainsi que les réunions. La lecture de ces dossiers informe également d'un enjeu quasiment constant de communication entre éducatrices et auxiliaires – ou autres « subalternes » (assistantes maternelles en RAM, par exemple) - : cet enjeu est présenté sous la forme de récits de conflits ou de « résistance au changement » ou de « mauvaises pratiques » qu'il faut rectifier sans que les auxiliaires ne se rebellent.

J'ai également remarqué une attention particulière – mais non systématique - portée à la directrice de la structure dans laquelle l'étudiant-e faisait son stage : ces dossiers comportant une étape obligée rendant compte du « positionnement professionnel » de l'étudiant-e, des conclusions pouvaient être tirées par celui-celle-ci, concernant sa future pratique en tant que directeur-trice de structure : « *En tant que future éducatrice de jeunes enfants, je pourrais être amenée à diriger une structure de la petite enfance et ce travail m'a permis de comprendre encore davantage l'importance de la coopération et de la concertation avec l'équipe* » (dossier n°75, p. 13).

Ces dossiers, que je n'ai pas retenus au corpus, répondent à des consignes précises de la part des formateurs, ils sont le reflet des demandes institutionnelles et de leur interprétation par les étudiant-e-s. C'est pourquoi il m'a semblé intéressant de proposer des entretiens à des formateurs-trices.

### **12.3.3. Les formateurs-trices : les différentes figures d'« identité » à transmettre**

Les trois formateurs-trices rencontré-e-s travaillent dans le même centre de formation : celui-là même où j'ai effectué des vacances en tant que formatrice et dans lequel sont inscrites les étudiantes des entretiens collectifs. Une grande connivence me lie à ces trois personnes, pour des raisons différentes pour chacune.

J'ai rencontré le même jour deux formateurs, Frédéric et Marie-Rose, puis deux mois plus tard, Jérôme. Je les interroge sur la transmission de l'« identité professionnelle » :

ont-ils le sentiment d’œuvrer dans ce sens ? Se reconnaissent-ils dans cette mission affichée par le centre de formation ?

*a) Frédéric*

Frédéric est éducateur spécialisé de formation et travaille depuis trois ans en tant que formateur. Il lui aurait semblé « *plus légitime de travailler auprès d’éducateurs spécialisés* », pour des raisons d’identité professionnelle, mais il a trouvé ce poste de formateur auprès d’EJE ; le souci pour lui est de contribuer à la construction de leur identité professionnelle : il « *projette des idées sur leur futur métier* ». C’est un métier qu’il « *commence à comprendre mais sans l’avoir exercé, c’est un peu délicat* ». Parfois il a le sentiment de ne pas être à sa place. Il leur parle davantage de travail social : elles ne sont pas là juste pour rendre un service à un usager – ce serait du « *clientélisme* » - mais remplissent aussi une mission de service public, un aspect plus global consistant à favoriser la cohésion sociale, à accueillir des enfants de tous horizons : le « *rôle social de la crèche* » ; il faut « *apporter plus à ceux qui ont moins* ». Selon lui, l’identité professionnelle des EJE présente de multiples aspects : le côté école, institutrices, avec le jardin d’enfants ; le côté crèche ; et maintenant, de plus en plus, les champs spécialisés : en protection de l’enfance, avec des enfants handicapés, et là on peut se demander pourquoi les étudiantes optant pour cette voie ont fait le choix de cette formation d’EJE et non de celle d’éducateur spécialisé. Il parle de la tendance actuelle à faire converger ces deux métiers, non seulement en termes de contenus de formation, mais aussi du côté de la définition du métier. Cependant, cette convergence n’est pas complètement avérée sur le terrain, Frédéric doute en effet qu’il y ait une réelle connivence de travailleurs sociaux, ni une réelle sensibilité au travail social chez l’EJE, qui est plus attentive aux pratiques auprès des enfants.

Suite à une réaction de ma part à son affirmation selon laquelle il ne pourrait pas parler des pratiques en crèche (parce qu’il n’en a pas l’expérience), il s’interroge sur ses propres inhibitions face à ce qu’il appelle « *cette connerie de cœur de métier* » : il pense être victime de son environnement, d’une sorte de réflexe d’autocensure face à un corporatisme qui l’empêcherait d’avoir prise sur le « *cœur de métier* » des EJE, sous

prétexte qu'il n'en a pas été un. D'après lui, pour les « *anciens* » (formateurs), il n'y a qu'un EJE pour dire ce qu'est un EJE ; à la limite, un psychologue peut comprendre le métier – mais pas un éducateur spécialisé. Car les fondamentaux des EJE sont le développement de l'enfant, l'approche psychologique. Les « *approches sociologiques sont plus difficiles à être acceptées* ». Il tourne en dérision « *l'observation* » en tant qu'activité favorite des EJE (mais aussi en tant que spécificité de l'EJE, « *comme s'il y avait qu'elles qui avaient des yeux pour voir* »), lui opposant l'action des éducateurs spécialisés. Abordant la question de la distinction entre EJE et auxiliaires de puériculture, il décrit une hiérarchie sociale des métiers de la petite enfance, correspondant aussi à la pénibilité du travail.

#### ***b) Marie-Rose***

Marie-Rose est éducatrice de jeunes enfants de formation, diplômée depuis plus de trente ans, et formatrice depuis vingt ans. Elle a commencé sa carrière comme enseignante en école maternelle, durant onze ans et n'a jamais travaillé en structure d'accueil de jeunes enfants, mais elle considère que son « *identité professionnelle* » est bien celle d'une éducatrice et non celle d'une « *institutrice* » : elle devient ensuite formatrice d'éducateurs de jeunes enfants. Elle s'« *adresse de la même manière que ce soit aux enfants ou aux adultes* », c'est « *le même mouvement formatif* », bien que les outils en soient différents. En tant que formatrice, elle est très attentive aux processus, lents, d'élaboration des pratiques, ce qui l'amène à s'interroger sur l'accompagnement à la validation des acquis de l'expérience (VAE) pour des éducatrices anciennement auxiliaires de puériculture : une éducatrice n'est pas simplement « *une très bonne auxiliaire* », « *il y a plus que de la compétence, il faut qu'il y ait de l'identification à quelque chose, à un groupe de référence* ». Pour elle, l'approche de l'EJE est une approche « *globale* » de l'enfant – contrairement aux auxiliaires qui sont centrées sur le corps de l'enfant -, et réflexive au niveau des pratiques. Dans le secteur social, les EJE sont plus satisfaites que celles qui travaillent en structure petite enfance : « *les contextes sont plus difficiles* ». D'après elle, le cœur de métier est « *l'accueil de l'enfant et de sa famille* » ; et « *le savoir sur l'enfant, le questionnement sur l'enfant, l'accueil de l'enfant et de sa famille, la question de l'attachement, l'accompagnement individualisé*

*de l'enfant* » sont les savoirs sur lesquels se base l'identité professionnelle. Mais le métier a changé, avec l'accompagnement des équipes, et elle n'est pas certaine que les EJE y soient bien préparés.

### **c) Jérôme**

Après avoir travaillé dans le secteur de la vente, du management puis de l'imprimerie, Jérôme est devenu EJE à l'âge de 26 ans puis a passé un Master en sciences de l'éducation, deux ans plus tôt, âgé d'une quarantaine d'années ; il est formateur depuis lors dans ce centre de formation. Il a à cœur de transmettre aux étudiant-e-s « *l'évolution de sa posture* », sachant que son cheminement n'est pas linéaire. Il défend l'idée d'un référentiel commun de l'accueil du jeune enfant dans les crèches, en termes de connaissances, contrairement à ce qui existe actuellement où chacun intervient selon sa formation. Comment mettre en lien différentes cultures professionnelles ? La transmission des savoirs des EJE (en psychologie, en psychodynamique du travail) pose question à Jérôme : la situation de décalage avec les autres professionnelles de crèche peut être compliquée à appréhender par les EJE. En tant que formateur, il s'interroge également sur l'alternance entre stage et formation, sur l'articulation toujours fragile et complexe entre apprentissage de terrain et formation formelle. Il y a plus « *d'intérêt à former les équipes autour d'un projet, autour des axes de connaissances, de savoirs et de pratiques, plutôt que de former les gens, individuellement* », il est donc plus intéressant d'accompagner les EJE sur les lieux de stage pour toucher les équipes et pour travailler à partir des conflits de formation entre EJE et autres professionnelles. Il a une approche clinique de la relation à l'enfant, du fait d'avoir été lui-même EJE ; c'est ce qu'il cherche à transmettre. « *La notion d'identité permet de savoir d'où on part* », ce n'est « *pas forcément un point d'arrivée* », un modèle à atteindre. Pour les EJE, cette notion d'identité professionnelle est faite de « *savoirs communs, avec un parcours subjectif qui traverse ces savoirs communs, mais c'est une identité qui peut partir très loin, qui peut s'enrichir de pleins d'éléments* ». Il distingue ce qu'on peut attendre de tout éducateur, les savoirs, les compétences, les missions qu'il peut avoir (l'identité de tout éducateur), et le rapport de chacun de ces éducateurs à ces savoirs, missions et compétences (la subjectivité et l'identité de chaque éducateur) : « *il y a autant de*

*personnes, autant d'éducateurs* », mais il existe aussi des étapes obligées, telle la réflexivité (implication, conscience des projections et du vécu). 90% des EJE se retrouvent dans des structures d'accueil de très jeunes enfants, de moins de trois ans : l'infantile et l'archaïque qui resurgissent lorsqu'on est en lien avec ces très jeunes enfants rendent d'autant plus incontournable la nécessité de la réflexivité. Les autres points de repères identitaires sont juste des connaissances, des savoirs savants, en particulier sur l'enfant et sa famille.

Il considère que les personnes les plus « *pertinentes* » qu'il ait rencontrées sur le terrain des crèches sont des infirmières puéricultrices et des auxiliaires de puériculture, il s'oppose à l'idée selon laquelle seul un EJE peut former un autre EJE ; au contraire, lui n'a jamais eu de problème de visibilité dans sa pratique professionnelle et il trouve que le travail avec les puéricultrices et auxiliaires est bien plus riche que les efforts pour s'en distinguer. D'ailleurs, la reconnaissance qu'attend l'EJE, sa recherche de visibilité peuvent nuire à sa pratique éducative : « *laisser faire l'enfant, laisser un cadre plutôt souple, pas trop directif* », ne sont pas des pratiques que l'on peut rendre facilement visibles. La mise en place de nombreuses activités, au contraire, peut être quantifiée, évaluée, mais peut être en contradiction avec les valeurs transmises au centre de formation (comme le jeu libre).

### ***Une polarisation entre trois figures de transmission***

Ces trois entretiens sont très polarisés : Frédéric représente un certain « avenir de la profession », l'EJE comme travailleur social ; Marie-Rose est de ce point de vue l'« ancienne », défenseuse du « cœur de métier », mais elle voit les évolutions du métier du côté de l'animation des équipes (le management) ; tandis que Jérôme développe une réflexion plus centrée sur la réflexivité, principale qualité à développer chez « *tout éducateur* », avec en arrière-plan la position en faveur d'un métier unique, calé sur les savoirs des EJE. Jérôme et Marie-Rose représentent deux générations différentes d'un même métier, tendu entre l'universel, ce qui devrait être partagé par « *tout éducateur* » et l'irréductible différence, le trait qui distingue, tandis que Frédéric, renvoyé à son extériorité, ne s'autorise pas à avoir un véritable point de vue sur le métier.

Les trois formateurs-trices ont en commun un positionnement ambivalent concernant la transmission d'une « identité professionnelle » : ils semblent hésiter entre la transmission du métier par les pairs, celle de la transmission d'un idéal, voire d'une « *idéologie* » (terme employé par Frédéric), ou d'une posture. Ces possibles transmissions se trouvent conflictualisées du fait des évolutions du secteur de l'accueil de la petite enfance et chacun-chacune semble douter du modèle qu'il-elle propose aux étudiant-e-s. Il est ainsi notable que Frédéric et Marie-Rose se « renvoient la balle » au cours de leurs entretiens respectifs, Marie-Rose concluant le sien en m'encourageant à en parler à Frédéric et ce dernier faisant valoir à plusieurs reprises et dans des modalités pas toujours ironiques le point de vue des « anciens ».

Il faut songer également ici aux débats dont je rendais compte dans la première partie, concernant l'ancrage des EJE dans la filière « petite enfance » ainsi que dans les métiers du travail social : le « socle identitaire » dont parlaient les auteures mandatées par le collectif « Pas de bébés à la consigne » portait sur l'enfant et non sur le travail social. La prise de position très ferme du collectif tranche avec les nuances embarrassées des formateurs-trices rencontré-e-s.

#### **12.4. Une observation non participante, au long cours**

La négociation de l'entrée sur les terrains a joué son rôle dans les choix méthodologiques, mais elle n'est qu'en partie déterminante, heureusement. J'ai surtout opté, dès le début de ma recherche, pour une observation non-participante, que je pourrais décrire de la manière suivante.

Je m'installe dans une section, au gré de mon envie ou en cherchant à retrouver une éducatrice, me poste à un endroit et ne bouge plus. Je ne sollicite pas les professionnelles ni les enfants, me contente de les saluer et de leur demander comment ça va, et si je peux m'installer là. Mais je ne repousse pas les sollicitations, ni des uns ni des autres : sans entrer en conversation longue avec les professionnelles, je leur réponds quand elles me parlent. Quant aux enfants, je réponds à toutes leurs sollicitations, même non verbales, ne serait-ce qu'en leur indiquant ce que je suis censée faire là. Certains

enfants s'asseyent sur mes genoux, certains m'amènent des livres ou des jouets ou s'adressent à moi en pleurant afin que j'intervienne pour réguler leurs relations (lorsque l'un d'eux les a tapés, par exemple).

Dans l'ensemble, je cherche à me faire discrète, mais pas froide ni distante. J'évite l'activité et cherche au contraire une posture d'observation la plus constante possible. Cette posture, je l'ai surtout travaillée à partir de modèles théoriques, qui ont parfois fonctionné à la manière d'idéaux – c'est-à-dire qu'il a fallu les déconstruire en tant qu'idéaux, afin de me dégager de leur force aliénante et surmoïque. Deux lectures m'ont beaucoup influencée pour ce travail : l'ouvrage de Denis Mellier où son travail d'observation dans des crèches en tant que psychologue (salarie des crèches) est élaboré et décrit (Mellier, 2000/2014) ; et les écrits de Philippe Chaussecourte sur l'observation suivant la méthode de la psychanalyste Esther Bick (Chaussecourte, 2006, 2010). Ces deux lectures sont cohérentes, puisque Mellier et Chaussecourte se réfèrent à la méthode d'Esther Bick. Cette méthode comprend un temps d'élaboration groupale, appelé parfois « troisième temps », que je n'ai pas du tout cherché à mettre en place pour moi-même. Ne serait-ce qu'en ceci, je ne peux pas me réclamer de la filiation d'Esther Bick ou de Philippe Chaussecourte. En revanche, j'avais un lieu d'élaboration personnelle tout au long de ma recherche : ma cure personnelle qui, bien entendu, n'était pas centrée sur mon travail de recherche mais a pu accueillir certains questionnements.

L'observation « contenante » de Mellier et la posture de non-jugement de Bick et Chaussecourte sont les deux « idéaux » d'observation qui m'ont fait le plus travailler, sur le moment de l'observation : parfois, ces idéaux constituaient une aide, face à la grande incommodité que peut représenter la situation d'observation, parfois ils me détournaient de mon objet, tant j'étais préoccupée par ma posture (j'oubliais d'observer, tant je m'observais moi-même). En effet, l'attention portée aux mouvements intérieurs pendant l'observation est préconisée par tous ces auteurs, pour les noter dans le compte-rendu d'observation. Il peut arriver que ces mouvements soient si encombrants que la scène observée s'estompe au profit de ses pensées, affects et représentations submergeant l'observatrice. Au bout de la première année d'observation, j'ai pris mes distances vis-à-vis de ces points de repères, pour cette raison : j'avais une relation de culpabilité à mes ressentis, comme si je pouvais faire violence aux personnes observées

rien qu'en éprouvant des choses négatives à leur égard. Les théories de l'observation dérivées de la méthode d'Esther Bick, pour les avoir lues sans suivre la méthode comprenant le temps d'élaboration groupale, avaient aussi opéré sur moi de manière fantasmatique et surmoïque. Je m'identifiais beaucoup à une remarque de Mellier, correspondant à une étape de son observation : « Nulle part ailleurs je n'avais autant ressenti la difficulté de sortir de la place fantasmatique surmoïque dans laquelle me mettaient les équipes : mes paroles étaient des jugements dont je pouvais craindre les effets persécuteurs ou l'inefficacité. Parler était juger, ne rien dire était accusateur, cette position était sidérante » (Mellier, 2000/2014, p. 49). Très marquée par ce passage de Mellier, je m'en suis finalement dégagée en admettant que pour moi, la place fantasmatique en question était bien celle dans laquelle je me mettais moi-même et que je n'avais aucun élément permettant d'avancer que les équipes observées m'y mettaient également : je n'avais donc aucune raison de supposer que mes observations avaient le moindre effet persécuteur ou négatif sur les équipes observées...

La question de l'intervention dans la situation observée, donc de la sortie de la posture d'observateur pour participer à l'action, est posée par Mellier d'une manière qui m'a permis, malgré tout ce que je viens de développer, de prendre certaines libertés : lorsqu'il évoque le cas d'une crèche dans laquelle les moments des repas sont chaotiques, il explique comment il s'est vu prendre l'initiative de donner son repas à un enfant, endossant alors une fonction éducative et sortant de sa posture d'observateur (*Ibid.*, p. 47). Certes, il lui arrive de qualifier cette action de « passage à l'acte » (*Ibid.*, p. 50), mais il le justifie dans le moment et dans la dynamique de son travail d'observation, dans le contexte particulier de la crèche, comme une « voie d'élaboration de [sa] pratique » (*Idem*). Ne poursuivant pas les mêmes visées que lui, n'étant pas psychologue dans les crèches que j'observais, je me suis inspirée de ses questions pour les appliquer à ma problématique : mes plus importantes transgressions à un idéal de non intervention ont eu lieu dans une des crèches dont je fais la monographie ci-dessous, elles ont consisté en des échanges de paroles avec des enfants, une attention concentrée sur un enfant en particulier qui m'en faisait la demande. Peut-être, si j'avais suivi une formation à l'observation Esther Bick, aurais-je été en capacité de ne pas répondre à la demande, sans faire violence à l'enfant ; en l'occurrence, mes interventions ont eu des effets que j'ai soigneusement notés et il me semble que cela

peut être suffisant, en termes d'exigence de scientificité : je n'ai pas occulté les effets de perturbation de ma présence, encore moins ceux plus visibles de mes interventions et ai tenté au contraire d'en rendre compte, avec prudence, sans surinterpréter ni fantasmer ma présence comme violence en soi. Finalement, la seule raison qu'il me semble encore légitime d'invoquer, en faveur de la non intervention, est le fait qu'il soit plus aisé de rester ouvert à tout événement si l'on n'est pas occupé par quelqu'un en particulier : une attention plus « flottante » peut donc être mise en œuvre, sans que désormais je ne vise l'observation « contenante ».

Cette attention « flottante » était permise par le fait que j'observais sans prendre de notes : j'ai fait l'expérience à deux reprises de l'observation avec prise de notes, dans des cadres de recherches différents, et n'ai pas aimé la façon dont je me retranchais parfois derrière ma prise de notes, dont je pouvais utiliser celle-ci de manière défensive, au lieu d'assumer une posture d'observatrice et de chercher des ressources internes pour l'assumer.

Les notes étaient donc prises dans l'immédiat après-coup, généralement dans un café situé tout près de la crèche observée, écrites à la main dans des petits cahiers ; puis, parfois longtemps après, elles étaient retranscrites, copiées par traitement de texte informatique. Je mentionne ces étapes parce qu'elles participent du processus d'élaboration de ces matériaux.

Je retrouve également des propositions de méthodologie intéressantes du côté de l'ethnographie.

Dans l'introduction de l'ouvrage *Observer le travail*, les auteurs revendiquent la démarche ethnographique comme « science auxiliaire pour sa force descriptive par l'anthropologie et la sociologie » (Arborio *et al.*, 2008, p. 13). Elle est définie comme « la collecte de données par le moyen d'un contact direct du chercheur avec ceux qui sont impliqués dans les phénomènes étudiés » ; ce qui suppose « l'observation directe de pratiques, le recueil de paroles en situation et la collecte d'objets produits par le fonctionnement social en dehors de la sollicitation du chercheur » ; « l'entretien s'ajoute

à cela, pour recueillir une formulation par les interlocuteurs du sens qu'ils donnent à la situation » (*Idem*).

Si je retiens ce passage relativement long concernant la démarche ethnographique, c'est parce que chacune des propositions s'apparente à ce que j'ai pu expérimenter sur le terrain : observation directe, recueil de paroles, mais aussi ajout d'entretiens, exactement pour la raison invoquée : comme je le développerai dans la partie suivante, le sens des pratiques observées m'a longtemps échappé, jusqu'à ce que je prenne la décision d'ajouter un dispositif de proposition d'entretiens à mon dispositif d'observation. Cependant, ce n'était pas un choix *a priori*, mais bien un choix qui prenait acte de ce que je ressentais comme un échec, plus encore que comme une limite de l'observation : ce ressenti portait surtout sur l'une des crèches observées, et en ceci était révélateur de mon rapport particulier à ce terrain, et non à la méthode en général.

### **12.5. Un corpus avec des éléments atypiques comme contre-point, analyseur des évolutions du secteur**

Les observations ont eu lieu les première et deuxième années d'inscription en thèse : d'abord, de janvier à juin 2013, j'ai observé en parallèle deux structures : une crèche et un « multi-accueil » municipaux ; puis, l'année suivante, j'ai observé une crèche parentale de janvier à avril 2014.

C'est, logiquement, en observant les deux premières structures que se sont posées la plupart des questions méthodologiques, éthiques également, d'approche du terrain. J'ai déjà expliqué mes scrupules et mes tentatives de compensation vis-à-vis des professionnelles de la petite enfance : ils n'ont eu de cesse de se poser et reposer à moi tout au long des mois d'observation. J'observais une scène dont le sens m'échappait : je m'interrogeais sur ma méthode, car le doute contaminait toutes les scènes observées ; je prenais de nombreuses notes après une séance d'observation : ne risquais-je pas d'être dans un rapport persécuteur au terrain ?

Cette incompréhension peut aussi s'expliquer par l'invisibilité du travail en crèche, comme l'indique Anne-Lise Ulmann, qui pointe le cas limite de l'observation en

crèche : « Il s'agit en effet de rendre compte d'une activité qui se présente à la fois comme impalpable car produisant peu d'objets, non discursive pour l'essentiel, se développant principalement à partir d'une activité de repérage et d'interprétation de signes, émis par l'enfant et par son environnement familial » (Ulmann, 2013, p. 195).

Il a fini par m'apparaître indispensable de proposer des entretiens aux professionnelles que j'observais. Je ne voulais pas avoir le dernier mot aussi facilement... Les entretiens m'ont effectivement permis de remettre au travail des significations plaquées sur l'observation. Comme la dimension temporelle du terrain est engagée dans cette quête de signifiante, je l'ai travaillée sous la forme de monographies, alliant les différents modes d'investigations utilisés. Je m'en explique plus loin.

Je ne peux résumer une structure observée sur plusieurs mois en quelques phrases, comme je le fais pour les entretiens (procédé bien entendu très restrictif également), mais il me semble nécessaire de caractériser rapidement les trois structures les unes par rapport aux autres afin de montrer le statut un peu décalé de la dernière structure vis-à-vis des deux premières.

### *Deux crèches municipales*

Celles-ci avaient en commun d'être des structures municipales du même arrondissement parisien. L'investigation en parallèle des deux structures a heurté certaines limites (un effet de contraste, en particulier, et des effets de circulation, en fin d'observation, alors que j'aurais souhaité plus d'hermétisme entre les terrains), mais elle a aussi permis des comparaisons, prudentes, et la transposition de dispositifs d'un terrain sur l'autre. Le fait que j'en sois au même point théoriquement, au moment de ces observations, les rend également plus « homogènes », plus comparables peut-être. J'ai fait les mêmes « erreurs », commis les mêmes « maladresses », cherché les mêmes choses, irrigué chaque terrain des questions se posant sur l'autre au même moment.

### *Et une crèche parentale*

Cette expérience, riche et éprouvante, je l'avais métabolisée lorsque je me suis présentée sur mon troisième terrain. Ce dernier, crèche parentale, se trouvait dans un autre quartier, n'était pas une structure municipale ; il s'agissait d'une bien plus petite structure, moins d'enfants y étaient accueillis, et j'y avais eu accès par l'entremise d'une collègue universitaire, dont l'enfant avait fréquenté la crèche, et qui avait donc joué les intermédiaires en en connaissant les enjeux. Cette proposition de ma collègue a eu un effet d'aubaine sur moi. J'étais un peu fatiguée du terrain et ne savais pas comment m'y prendre pour l'analyse, je me suis donc imaginé que l'immersion sur un nouveau terrain très différent m'aiderait peut-être à prendre du recul sur les deux premiers.

J'ai négocié ma venue auprès d'Annette, la responsable EJE, lors d'un long entretien dans un café, de plus de deux heures, dont elle a refusé l'enregistrement. Je crois qu'il lui était important de me rencontrer afin de juger de ma posture et d'évaluer ma capacité, a priori, à observer sans perturber les enfants, avant de s'engager à quoi que ce soit (ni enregistrement, ni visite de la crèche).

Une fois qu'elle m'a eu ouvert ses portes, il fallut présenter mon projet aux parents, lors de l'assemblée générale de l'association. Puis je me suis lancée dans les observations qui se sont très vite enrichies d'entretiens avec les professionnelles, avec les parents, d'observations d'une réunion avec la psychologue et d'une journée pédagogique, et de la photographie intégrale d'un « cahier d'équipe » de l'année précédente assortie d'un entretien avec la responsable : ce cahier comportait toutes les notes prises au cours de l'année précédente lors de toutes les réunions de l'équipe avec la psychologue, la responsable les a déchiffrées pour moi en les commentant. Un matériau riche et plus complet – mais aussi plus cohérent, dans le sens où les entretiens ne venaient pas bouleverser ma perception des choses –, que pour les deux premières structures qui m'avaient refusé (sans le dire) l'observation de leurs réunions d'équipe et de leurs journées pédagogiques, c'est-à-dire de tous les temps de travail entre professionnelles, en-dehors de la présence des enfants ; sauf, admettons-le, la réunion des EJE d'arrondissement qui cependant ne constituait pas un travail de l'équipe. J'ai ainsi observé huit séances dans la crèche, augmentant progressivement mon temps de présence jusqu'à la dernière séance qui a duré une journée entière ; j'ai participé à deux

assemblées générales avec les parents, la psychologue et l'équipe de professionnelles, la première pour me présenter, la seconde pour faire une restitution de mes observations ; j'ai observé en plus une réunion d'équipe, un soir de semaine, et une journée pédagogique avec la psychologue ; je me suis entretenue avec toutes les professionnelles éducatives (cinq professionnelles, dont quatre EJE et une jeune femme en contrat d'insertion dont le projet est de se former, peut-être au métier d'EJE – je n'ai pas eu l'occasion d'interviewer la cuisinière) et avec quatre parents, un père et trois mères.

Dans cette crèche où les parents sont tenus à une demi-journée de permanence par semaine, chaque demi-journée était marquée par la présence de deux parents différents de la demi-journée précédente. Les échanges entre parents et professionnelles sont constants, ils sont, pour ce que j'en ai observé, cordiaux.

Les réunions et assemblées générales avec la psychologue sont fréquentes, au moins une par mois, et l'influence de cette psychologue sur cette équipe est importante. Cela s'observe à l'attention que sa parole suscite et aux reprises en son absence : elle fait autorité.

En première analyse et pour faire une synthèse qui ne peut être qu'une trahison de la complexité de la vie de la crèche, je dirais que les questions identitaires ne se posent pas de manière aussi crispée dans cette crèche parentale que dans les crèches collectives observées ; mais je dirais aussi que c'est peut-être parce que la professionnalité l'a emporté sur le reste et que « l'identité professionnelle » est ici quasiment assurée, ce qui permet que les parents soient soumis à un pouvoir de la professionnalité, à forte teneur psychologique, tel qu'ils ne peuvent que faire la demande d'un « soutien à la parentalité ». Les crèches collectives sont très hiérarchisées, si on les compare aux crèches parentales et les questions de place ne se posent pas de la même manière dans ces milieux institutionnels très différents. Les dimensions organisationnelle et institutionnelle de ces structures sont déterminantes, elles produisent des effets sur les professionnelles et sur les « usagers ».

C'est pour cette raison que je n'ai sélectionné ce matériau de recherche qu'en tant que « contre-point » aux deux premières observations : il constitue un stade plus avancé de

la professionnalité, d'après moi, et les thèmes s'en dégageant se rapprochent des questions de la parentalité et de l'emprise de la psychologie sur les questions éducatives, ils s'éloignent un peu des souffrances liées à l'identité, professionnelle ou privée, féminine ou maternelle, des éducatrices employées dans le secteur de l'accueil de la petite enfance. C'est ce que je retiendrai comme hypothèse pour ce secteur hiérarchisé des crèches collectives, dont le cadre organisationnel est souvent rigide, notamment parce qu'il est très réglementé : il renforce les enjeux identitaires existants, voire il régule les conflictualités en les dirigeant vers de nouveaux enjeux identitaires.

Les expériences que l'on peut qualifier d'instituantes dans les crèches parentales (plus de réunions, de concertations, notamment) ont d'autres effets sur les pratiques, sur les discours, sur les représentations et sur les relations.

Dans le chapitre suivant, je préciserai comment s'est effectué le choix des matériaux parmi les autres que j'ai décrits ci-dessus ; tout particulièrement, je montrerai comment les hypothèses et leurs évolutions en cours de thèse ont pu peser sur le processus de sélection – comme cela a été le cas pour la crèche parentale -, une sélection qui était indispensable pour la raison que j'ai évoquée précédemment : le matériau était trop abondant et trop hétérogène pour une analyse à la fois fine et croisée.

## **Chapitre 13. La sélection et l'analyse des matériaux**

### **13.1. La sélection : chercher l'homogénéité ou le divers ?**

La sélection des matériaux est problématique, dans la mesure où les choix peuvent peser lourdement sur les résultats : on n'écarte pas un entretien parce qu'il ne confirme pas notre hypothèse, ou parce qu'il prend une direction imprévue. Ni, au contraire, parce qu'il nous semble trop proche d'un autre.

A ces raisons, illégitimes d'un point de vue scientifique, je voudrais opposer les raisons qui ont présidé à mes choix, que je ne peux justifier à la manière dont un sociologue produisant une recherche quantitative le ferait. Les critères de représentativité sociologique (âge, genre, classe sociale...) ne peuvent pas, dans mon cas, être déterminants. La singularité l'emporte en effet sur la représentation. C'est pourquoi je revendique des choix cherchant à rendre compte de la diversité, mais présentant des traits « homogènes », que j'identifie comme étant des traits « identitaires ».

#### **13.1.1. Une sélection en fonction d'élaborations successives d'hypothèses de recherche**

J'avais commencé mes recherches avec l'hypothèse d'une difficulté, chez les professionnelles de la petite enfance et chez les EJE en particulier, à assumer la position de pouvoir hiérarchique ; j'en parlais comme d'un déni du pouvoir. Cette hypothèse s'ancrait dans mon expérience de formatrice et je ne la renie pas : je continue d'être persuadée que ces professions, sans doute à la manière d'autres professions du travail

social, du soin et de l'éducation, redoutent le signifiant « pouvoir » et ont des difficultés à le penser au-delà de ses formes les plus caricaturales (chef tyrannique).

C'est dans cette optique de mise à l'épreuve de mon hypothèse que j'ai sollicité des entretiens avec des directrices et directeurs EJE.

Mais au fil des lectures et des rencontres avec le terrain, cette hypothèse a cédé la place à celle de relations de pouvoir prenant leur source dans l'« identité professionnelle ». Lorsque la position de pouvoir hiérarchique n'a plus constitué pour moi un axe d'analyse pertinent, certains entretiens avec des directeurs-trices ont perdu de leur intérêt. Mais ce n'est pas l'unique raison pour laquelle je ne les ai pas retenus.

### **13.1.2. L'exigence de comparer ce qui est comparable : l'hétérogénéité des données**

Dans mes deux premières observations, les EJE observées n'étaient pas en position de direction ; il paraissait d'autant plus compliqué de mettre en lien des entretiens avec des directeurs-trices et ces observations.

Certes, il ne s'agit pas à proprement parler de comparer, mais plutôt de croiser les données sur un mode moins serré que la comparaison point par point. Cependant, ces « croisements » sont autant de « liens » qui ne doivent pas être trop artificiels : j'ai fait le choix de me pencher sur les données qui m'évoquaient des articulations, des possibilités de mise en perspective, des associations. Ainsi, la crèche parentale comme les entretiens avec des directrices et directeurs se sont éloignés, dans mon esprit, des autres matériaux qui semblaient se regrouper autour de thématiques fortes, qu'ils avaient en commun.

Ce choix peut être discuté, j'en ai conscience : en particulier, pour son éventuel lien avec des catégories qui m'auraient amenée à regrouper les matériaux et à les organiser autour de ces catégories, avant même l'analyse des matériaux, donc dans une attitude de docilité vis-à-vis des catégories. Ici, les catégories de « directeurs » et de « crèche parentale » par exemple, pourraient être accusées d'être des précatégories non

examinées, non problématisées, voire naturalisées. Pour me défendre contre ce risque, j'en appelle à ma subjectivité et au fait que les liens que j'ai pu faire entre les crèches ou entre les professionnelles interviewées, ne suivent pas les contours de ces catégories et s'articulent plutôt à des ressentis fortement interrogés, de manière réflexive, par mes lectures et théorisations personnelles.

### **13.1.3. Certains matériaux sont « disqualifiés » pour des raisons qui leur sont propres**

a) La perte de la moitié de l'enregistrement de l'entretien avec *Jean-Pierre* a joué un rôle non négligeable dans le processus de sélection : certes, à elle seule, elle n'aurait pu suffire à justifier la mise à l'écart de cet entretien, car elle aurait pu être en partie compensée par des notes prises dans l'après-coup – bien que les notes ne puissent avoir le même statut que la transcription d'un enregistrement. Mais Jean-Pierre s'est positionné sur un registre à la fois défensif à mon égard et très généralisant en termes de contenus. De plus, il est directeur de structure, ce qui le fait tomber sous le coup de l'argument avancé plus haut.

b) De même, le fait que je n'obtienne pas du tout d'enregistrement, dans le cas de la directrice *Mme D.* qui refuse l'enregistrement, est en grande partie déterminant. Là, j'ai pris des notes sur le moment, puisque j'avais été avertie de son refus au début de l'entretien. Cependant, ces notes qui cherchent à garder des formulations propres à elle tout en rendant compte des thèmes et idées développés, ne sont pas suffisamment complètes pour être analysées à la manière d'une transcription. Elles manquent toutes les hésitations, toutes les marques subjectives de l'énonciation, et ma prise de notes m'empêche, elle, d'être complètement présente aux expressions du visage et aux manifestations non-verbales de Mme D. De tous ces points de vue, cet entretien souffre de la comparaison avec les autres qui me paraissent plus riches.

c) *Patricia*, la directrice qui développe un discours que je qualifierais de promotionnel au sujet de son métier, me semble rejoindre le discours d'une formatrice ; or, il s'avère au cours de l'entretien qu'elle est également formatrice, ce que j'ignorais en la rencontrant. Je n'ai pas choisi cet entretien, non parce qu'il n'était pas intéressant ou qu'il était trop compliqué à traiter d'un point de vue méthodologique (comme dans les deux cas précédents), mais parce qu'il témoignait d'une position intermédiaire, entre l'EJE, la directrice et la formatrice, qu'il semblait chercher à synthétiser, comme s'il s'agissait de la même position. J'ai l'intuition qu'il pourrait me permettre de construire des thèmes différents de ceux que j'ai développés, et pour cette raison, je le conserverai pour des recherches futures.

d) Mon implication dans le centre de formation et mes liens avec les *formateurs-trices* interviewé-e-s rendent l'analyse fine des entretiens compliquée : je me sens affectivement engagée auprès d'eux et ai réalisé que c'était le cas en réécoutant les enregistrements d'entretien.

e) De même, les entretiens de groupe d'*étudiantes* pâtissent d'erreurs méthodologiques, ou du moins, d'un manque de recul ; de plus, ils étaient difficiles à confronter aux observations.

## **13.2. L'analyse des matériaux : pour une articulation rigoureuse de la théorie et des données empiriques**

### **13.2.1. Les entretiens : quels discours et quelles modalités d'énonciation ?**

Après avoir écouté les enregistrements des entretiens et avoir opéré un premier choix – qui s'est fait au fil des années de recherche, il faut l'admettre, puisque la plupart des entretiens avaient été conduits en tout début d'inscription en thèse, voire avant (en juin

218

et juillet 2012), j'ai donc eu l'occasion de les écouter plusieurs fois, en prenant des notes qui renvoyaient surtout au contenu manifeste de l'entretien -, j'ai transcrit intégralement les enregistrements.

Puis je me suis inspirée des repères méthodologiques de Laurence Bardin (1977/1997) afin de dégager le contenu manifeste et le contenu latent des entretiens ; cette distinction entre deux types de contenus s'est faite en plusieurs temps, en ce qui m'a concernée. En effet, j'ai commencé par prendre la transcription du premier entretien en la traitant presque comme un texte littéraire dont j'aurais fait le commentaire, ligne par ligne : mêlant ainsi le contenu manifeste, thématique et des extraits de l'entretien à une analyse du contenu latent, dans le même mouvement, je rédigeais ce qui s'est avéré être un texte intermédiaire d'analyse de l'entretien. A ce stade de l'analyse, il rendait compte de la dynamique précise de chaque moment de l'entretien, des phases de transition, des changements de cap thématiques, des perturbations produites par mes relances.

Laurence Bardin conseille de s'appuyer sur un tableau comprenant plusieurs colonnes (*Ibid.*, p. 93-124) : le texte de l'entretien, les séquences (il faut séquencer l'entretien pour en dégager la dynamique générale), les thématiques, et les remarques (ou l'énonciation). C'est ce que j'ai fait sans présenter mon travail sous la forme d'un tableau, mais sous la forme d'un texte rédigé. Ensuite, il a fallu y revenir, à partir des axes ou thèmes principaux dégagés, pour organiser une présentation non linéaire de mon analyse. Ce stade a en lui-même produit des effets d'analyse, en rompant avec la chronologie de l'entretien.

Sur quels éléments s'appuie cette analyse ? Puisque je vise à produire un savoir sur les formes de discours circulant chez les professionnelles éducatrices, j'ai cherché des éléments de discours ; mais aussi et surtout, j'ai été attentive aux modes d'énonciation qui pouvaient témoigner des processus de subjectivation accrochés à ces discours. Ces modes d'énonciation sont lisibles à partir d'éléments linguistiques (les embrayeurs discursifs, la présence du « je », du « nous », du « on »...), formels, structurels, mais aussi sémantiques, emphatiques, rhétoriques, les tonalités de l'énonciation... Tous ces éléments participent de l'analyse de contenu.

Mais j'ai ajouté à cette analyse de contenu un autre axe, que préconise la méthodologie clinique : il s'agissait de la prise en compte de mes mouvements transférentiels.

Ici, il me faut revenir sur le point, jusqu'à présent éludé, du transfert et contre-transfert. Le contre-transfert, concept psychanalytique controversé, renvoie à toutes les réactions du psychanalyste vis-à-vis de l'analysant. Pour Fethi Benslama qui a participé à sa légitimation en tant que concept opératoire dans les sciences humaines, le contre-transfert « correspond au fait que tout être humain a tendance à reporter sur ce qu'il rencontre des traces de ce qu'il fut et de ce qu'il est » (Benslama, 1989, p. 151). Il est problématique, au regard des controverses internes à la psychanalyse, de distinguer transfert et contre-transfert<sup>42</sup>, mais c'est bien ce dernier terme qui s'est imposé dans les sciences humaines et sociales, notamment dans l'approche clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation.

Comme le stipule le texte de Benslama, on peut identifier trois dimensions que vient toucher le contre-transfert importé dans le champ de la recherche :

- la première, anthropologique : tout est perçu par le prisme d'une subjectivité, il n'y a pas de dehors absolu, d'objet absolument extérieur à nous
- la seconde concerne le postulat de la communication entre deux inconscients : ce qu'on perçoit, ce qu'on ressent en nous, indique quelque chose de l'autre
- et la troisième pose comme hypothèse qu'une connaissance sur soi comporte des éléments généralisables.

Ma position est désormais que la seconde dimension est essentiellement imaginaire et que je m'oppose à ce type d'interprétations basées sur ce type de postulat. Mais je continue de revendiquer la première et la troisième, telles qu'elles sont formulées. Cependant, ce qui ne relève pas de l'imaginaire et permet de travailler à partir des sensations du chercheur, est la « connaissance par corps » que Laurence Gavarini reprend à Dominique Memmi pour étayer son idée d'un « contre-transfert comme rapport de places » (Gavarini, 2007b), où les places sociales et symboliques de l'enquêteur et de l'enquêté sont mises en jeu dans la relation d'enquête : « il s'agit

---

<sup>42</sup> « Le contre-transfert est encore du transfert. Le terme contre-transfert ne convient donc pas pour désigner la spécificité de l'analyste », d'après le dictionnaire de psychanalyse *L'apport freudien* (Kauffman, 1993)

d'entendre le rapport des places tel qu'il se produit dans la recherche, comme significatif, au-delà de la situation ponctuelle, pour la compréhension des expériences des sujets auxquels nous nous intéressons » (*Idem*). J'ai donc cherché à identifier, à partir de mes ressentis, le jeu de places qui se déroulait entre mes interlocutrices et interlocuteurs, et moi, sans pour autant éprouver la nécessité de qualifier ces mouvements, à la suite de Laurence Gavarini, de « contre-transférentiels », me contentant de l'adjectif « transférentiels », afin d'assumer l'écart que je sens s'être créé avec les premières théorisations sur le contre-transfert dans la recherche.

Ainsi, la prise en compte de mes mouvements transférentiels s'est intégrée à l'analyse de mes entretiens comme de mes observations, comme je continuerai de le montrer dans la partie empirique.

### **13.2.2. Les observations, du journal aux monographies : quelle présentation de mes résultats ?**

Le corpus de mes observations se présente sous la forme d'un journal, rédigé dans l'après-coup des séances d'observation, et recopié sous une forme informatisée dans un deuxième temps.

Des notes associatives ont accompagné les nombreuses relectures de ce journal, qui avaient pour but de dégager des « lignes fortes » permettant la mise en visibilité des enjeux propres à chaque structure observée. Puis, des « vignettes » se sont distinguées, sortes d'extraits du journal qui me paraissaient exemplaires, à divers titres, de ce que j'avais observé.

Mais c'est surtout dans l'écriture finale sous la forme de monographies, que l'analyse de mes observations s'est faite. C'est pourquoi j'ai consacré les pages suivantes à la présentation de mes résultats sous la forme monographique. En effet, ces monographies sont le fruit de deux modes d'investigations conjugués : observations et entretiens. L'articulation de ces deux modes s'est faite dans l'écriture monographique.

La présentation des résultats de recherche sous forme monographique pose un certain nombre de questions.

La première étape consiste cependant à distinguer la forme monographique choisie des autres formes possibles de monographies, afin d'en dégager les potentialités heuristiques et les limites, sans confusion avec d'autres types de monographies présentant d'autres caractéristiques.

Ainsi, je commencerai par reprendre des éléments d'une discussion menée par Arnaud Dubois dans sa thèse (Dubois, 2011), sur l'utilisation de monographies comme matériel clinique de recherche – à la manière des entretiens et des observations cliniques de recherche –, bien qu'il n'y parle pas du même type de monographies que celui que j'amène. Pour lui en effet, le problème réside essentiellement dans le statut de l'écrit dans la clinique psychanalytique, d'autant plus que les monographies qu'il cherche à constituer comme matériel sont écrites par d'autres que lui : elles sont l'œuvre de professionnels élaborant leurs pratiques. En ce qui me concerne, la « monographie » n'est pas mon matériel de recherche mais la forme que j'ai choisie pour présenter mes résultats de recherche.

Trois éléments de la discussion d'Arnaud Dubois sont cependant valables ici également :

- Le fait de penser « par cas » et la question de la singularité et de la généralisation
- Le problème de la narrativité, de la mise en récit
- Le problème de la subjectivité du narrateur, avec la question de l'auteur de la narration : qui est-il ?

Arnaud Dubois commence par rapprocher les monographies de la pédagogie institutionnelle, « récits de pratiques de classes par les praticiens eux-mêmes » (Dubois, 2011, p. 302), du récit de cas de la psychanalyse, en se fondant sur la « pensée par cas », se référant à Jean-Claude Passeron et Jacques Revel : ces derniers discutent le raisonnement « à partir de singularités », c'est-à-dire « par l'exploration et l'approfondissement des propriétés d'une singularité accessible à l'observation », dont « on espère extraire une argumentation de portée plus générale, dont les conclusions

pourront être réutilisées pour fonder d'autres intelligibilités » (Passeron et Revel, 2005, p. 9). La question de la singularité et de la généralisation est abordée d'abord, chez Passeron et Revel, du point de vue de l'exception, c'est-à-dire des « entités qui échappent ainsi aux classifications et à la formulation stabilisée des régularités » (*Ibid.*, p. 13) : le cas échappe à la règle, c'est pourquoi il « requiert l'approfondissement de la description » (*Ibid.*, p. 12).

### ***La narrativité : une trahison de la logique subjective***

Le problème de la narrativité est soulevé notamment par Guy Le Gaufey qui critique avec virulence la tendance à proposer des « vignettes cliniques » dans les ouvrages écrits par des psychanalystes. Que les vignettes ne soient toujours que des « illustrations » de la théorie ou du concept, qu'elles présentent par leur forme narrative une « harmonie », une linéarité, que ne connaît pourtant pas le sujet singulier, font d'elles une trahison de la logique subjective qui devrait obliger le clinicien à résoudre logiquement le problème de la singularité et de la généralité, plutôt que de faire passer l'une pour l'autre et réciproquement : comme le dit Le Gaufey, « le trait que présente l'objet, la situation ou l'individu, et qui permet de les ranger sous tel concept, n'est en effet pas de même nature que le trait présent dans le concept » (Le Gaufey, 2006, p. 121). Cette confusion lui semble propre à toutes les manipulations et mises en ordre, en conformité, de la clinique psychanalytique (*Ibid.*, p. 123), sous la bannière, qui plus est, d'un auteur, qui n'est pas le sujet analysant, mais le psychanalyste : « la vignette contraint à un type de rapport au texte puisque les relations d'autorité entre elle et lui sont telles que le vainqueur est connu d'avance » (*Ibid.*, p. 125) et la singularité, pourtant portée aux nues par les mêmes théories, en est la grande victime.

Ces critiques ne sont pas anodines et je les prends au sérieux. Pour faire part de mes résultats, pour les présenter, par manque d'imagination ou de volonté de transgresser les canons académiques, j'ai dû en effet mettre en ordre et chasser le désordre de la singularité. En revanche, j'ai tenté de trouver une modalité de relation viable entre l'empirique et le théorique, en ne subordonnant pas systématiquement le premier au second, afin que de la « vignette » ou de la monographie, du cas, du spécifique et du

singulier puissent se dégager une théorisation, une montée en généralité, sans que le singulier n'en devienne l'illustration. J'ignore si ma tentative timide s'est avérée suffisante, je crains en effet que la puissance narrative n'emporte tout avec elle... Elle a cependant ses avantages et je me dois de les mettre eux aussi en avant, en particulier celui qui consiste à rendre compte de la dimension historique.

### ***La prise en compte de la dimension historique et de la logique de terrain***

Le recours à la forme monographique se justifiait, pour cette thèse, par le mode d'investigation choisi : la temporalité longue des observations, ma présence en immersion sur le terrain, et le choix de « compléter » mes observations par des entretiens individuels avec des professionnelles observées, inscrivait ma recherche dans une « logique de terrain », c'est-à-dire que mes différents terrains d'observation ont eu tendance à se regrouper selon leur propre logique d'établissement et selon ce que j'y vivais. Rendre compte de cette logique peut être rapproché de ce que décrit Olivier de Sardan sur la production de données en anthropologie et ce qu'il nomme « la politique du terrain » (Olivier de Sardan, 1995).

Plus je restais sur un terrain, plus je le pensais indépendamment des autres, percevant pour chacun les déterminations de son histoire propre, en tant que structure, établissement, équipe. Cette dimension historique peut certes être appréhendée différemment : soit en écoutant l'histoire individuelle d'un ou plusieurs sujets, soit en l'inscrivant dans une histoire plus globale de l'accueil de la petite enfance. Je n'ai pas fait de choix excluant, puisque ces deux autres aspects sont pris en compte par le biais d'autres dispositifs (l'histoire individuelle par les entretiens individuels avant les observations, l'histoire plus globale traversant tous les dispositifs et interrogeant les modes de subjectivation dans le temps), mais je tenais à faire apparaître la micro-histoire des crèches observées, tout en connaissant le risque de ne pas « transversaliser » suffisamment les observations, ou, plus grave encore, de recréer par mon écriture, une identité groupale propre à l'établissement, ce qui porterait un coup peut-être fatal à mon argumentation s'opposant à l'identité groupale professionnelle. Mais la cohérence

interne à ces histoires me semblait un élément d'analyse en soi, charge à la chercheuse de n'en être pas complètement dupe.

Sans chercher à produire une « micro-histoire » au sens scientifique donné par Ginzburg, je m'appuie cependant sur les potentialités heuristiques reconnues par les micro-historiens à l'examen de cas ou de destins individuels : « tout individu appartient à un certain nombre de catégories et groupes : genre, classe sociale, communauté linguistique, nationale, professionnelle, et se trouve à l'intersection de toutes ces catégories. Se pencher sur une personne, c'est étudier tous les ensembles dans lesquels elle est imbriquée. Les individus sont toujours traversés par des phénomènes qui ne sont pas individuels et cette porosité les rend particulièrement intéressants pour l'historien » (Löwy, 2010, p. 180-181). J'ajouterai qu'elle les rend tout aussi intéressants pour le chercheur en sciences sociales, comme le dit Michelat, partant « de l'hypothèse que chaque individu est porteur de la culture et des sous-cultures auxquelles il appartient et qu'il en est représentatif » (Michelat, 1975, p. 232).

Ilana Löwy décrivant la méthode de Ginzburg pour entreprendre sa micro-histoire des sorcières pointe un aspect qui peut s'appliquer à la méthode monographique que j'ai mise en œuvre : « une approche inspirée par l'anthropologie structuraliste : la collection d'un corpus de données sur la base de leur ressemblance formelle, sans se soucier des liens historiques entre ces données. Dans un deuxième temps seulement, il tente de trouver de tels liens et de donner une cohérence historique à son corpus » (Löwy, 2010, p. 182). Bien que mon but n'ait pas été de faire la micro-histoire des structures observées, le point commun entre nos méthodes est la cohérence recherchée par le chercheur, dans l'après-coup de la récolte de données, disparates puisqu'empreintes de subjectivité.

Ainsi, pour reprendre l'argument des auteurs d'*Observer le travail*, puisqu'il s'agit « de rafraîchir la représentation des mondes du travail » (que je porte avec moi, en tant que sujet singulier et en tant que chercheuse – et c'est une des raisons de la nécessité d'une analyse de l'implication), « en l'émancipant des modèles qui, d'une façon ou d'une autre, tendent à déposséder les intéressés de leur marge d'action », et puisqu'au cours de mon enquête je suis conduite « à multiplier les échanges et rencontres avec les personnes et les groupes » que j'étudie, « l'option monographique n'est pas le reflet

d'une panne de problématique, mais le recours à une dynamique attentive aux formes et aux enjeux de sociabilité » (Arborio *et al.*, 2008, p. 18).

Dans la troisième partie, consacrée aux résultats de ma recherche empirique, je commencerai par présenter les deux analyses d'entretiens avant de consacrer les deux chapitres suivants aux monographies.

## **PARTIE III**

### **La dimension identitaire des EJE au travail : résultats de recherche**



## Introduction à la troisième partie

Dans cette dernière partie de la thèse, je donne à lire mes résultats de recherche, organisés autour de quatre chapitres : les deux premiers, intitulés respectivement « La prévention de la souffrance au travail comme trait identitaire » (Chapitre 14) et « un schéma développemental de l'évolution professionnelle » (Chapitre 15), présentent les deux entretiens retenus au corpus. Après avoir indiqué le contenu manifeste de ces deux entretiens, je propose une analyse de leur contenu latent.

Les deux chapitres suivants correspondent aux deux monographies de crèches observées en première année de recherche. Je les ai nommées « Comment sortir d'une « identité » négative ? Monographie de la crèche collective municipale Henri Wallon » (Chapitre 16) et « Comment contenir les crispations identitaires ? Monographie du Multi-accueil Maillard » (Chapitre 17). Ces monographies sont organisées par étapes : une étape narrative, le récit de la négociation du terrain, de mes premières impressions ; une étape descriptive, formelle, de la structure, avec le nombre d'enfants accueillis, le nombre de professionnelles et la composition de l'équipe, une description des locaux, dans la mesure où celle-ci peut être mise en lien avec ce qui caractérise la dynamique de l'équipe ou ses pratiques ; et enfin une étape analytique, à partir de « vignettes », extraites de mon journal d'observation, et d'entretiens avec les professionnelles. L'étape analytique est découpée entre les observations et les entretiens, car ces deux modes d'investigation n'ont pas le même statut : les entretiens avec les professionnelles, effectués dans la continuité des observations, représentent un moment de formalisation et de rupture avec mes projections. Ils bouleversent le sens donné aux situations dans le moment de l'observation. Et en même temps, ils ne sont ni des entretiens de recherche comme les autres (avec une consigne et une rencontre unique), ni des entretiens d'explicitation (Vermersch, 2006) puisque je n'ai pas demandé aux professionnelles de

revenir sur les pratiques et situations observées : pour certaines, je ne les avais que très peu croisées au cours de mes observations.

## **Chapitre 14. La prévention de la « souffrance au travail » comme trait identitaire : Julie**

### **14.1. Présentation de l'entretien avec Julie, 35 ans, 9 ans d'expérience**

*(Voir annexe 1)*

Julie me reçoit chez elle, en région parisienne, à sa demande. C'est la première éducatrice ayant accepté un entretien avec moi. Elle m'accueille en me demandant immédiatement si nous pouvons nous tutoyer, ce que j'accepte. Nous nous installons dans le grand séjour-salle à manger, à table. Mon magnétophone est posé entre nous, sur la table.

Cet entretien m'a marquée comme une première expérience d'entretien, réussie. Julie m'a immédiatement séduite et j'ai eu le sentiment qu'elle était en confiance avec moi, ce qui ne pouvait que me rassurer sur mes capacités à mener un entretien : je lui ai été très reconnaissante de sa confiance, supposée. C'est en particulier après l'entretien, lorsque Julie m'a remerciée pour mon écoute et qu'elle a signifié le soulagement et le bien-être que cet entretien lui avait procuré, qu'elle a suscité chez moi des sentiments très positifs à son égard : non seulement elle m'avait offert un matériau de recherche dont j'ai tout de suite eu conscience de la valeur, mais elle me remerciait et ainsi me légitimait en tant que chercheuse clinicienne, appuyant précisément sur le point le plus narcissisant pour moi, celui des effets « thérapeutiques » de l'entretien sur l'interviewé, effets « de surcroît » puisqu'il s'agissait bien d'un entretien de recherche.

En rencontrant d'autres EJE par la suite, prenant de l'assurance, envisageant les modalités très variées des entretiens menés, j'ai pu prendre du recul face à cet entretien. Mais ce n'est qu'en l'analysant de très près, mot à mot, des années plus tard, que l'interprétation de l'expression de soulagement de Julie a pu se modifier dans mon esprit, qu'elle a pu s'enrichir d'autres hypothèses et que je me suis peu à peu dégagée de la dimension narcissique de cette rencontre, qui encombrait ma compréhension.

#### **14.2. Résumé du contenu manifeste de l'entretien avec Julie : deux expériences « douloureuses »**

Julie fait le récit d'une entrée dans le métier difficile, d'abord parce qu'elle a eu du mal à passer le concours, ensuite parce que sa première expérience est douloureuse. Elle travaille actuellement dans la section des bébés d'une crèche après six ans passés dans la section des grands et elle s'y retrouve assez. Avec les bébés, il faut plus materner qu'avec les grands, l'équipe doit être très soudée et le travail est beaucoup plus individualisé. Le groupe est plus petit. Le nombre de professionnelles par enfant est assez confortable car cette crèche accueille les enfants à partir de dix mois, ce qui signifie que très vite les enfants apprennent à marcher et sont moins dépendants, mis à part au moment du repas. Comme l'équipe est plus petite aussi, la communication est plus simple, sauf que l'année dernière cela ne se passait pas bien.

A ma question sur la place de l'éducatrice et sur sa spécificité, elle commence par me répondre que ses collègues auxiliaires et elle sont « *complémentaires* », puis qu'elle est référente de la crèche. Elle aspire à prendre un poste de direction.

Les éducatrices fournissent un « *travail de fond* » et « *guident* » les auxiliaires en ce qui concerne les activités des enfants, tandis que les auxiliaires peuvent donner des conseils au sujet des soins aux enfants. Les éducatrices animent des réunions, proposent des thèmes de réflexion et des projets d'animation, elles stimulent l'équipe, préviennent l'apparition de la routine qui empêche les projets d'aboutir.

Puis elle engage le récit d'une crise importante qui a secoué l'équipe de sa crèche l'année précédente, entraînant le départ de la directrice et de plusieurs collègues. En

attendant la fermeture provisoire de la crèche pour travaux et la dispersion de l'équipe dans différentes structures, une directrice remplaçante a été nommée. La directrice qui a été licenciée était « *trop gentille* », ne savait pas dire « *stop* », ce qui a conduit à de graves conflits dans l'équipe et à des modalités passionnelles de communication.

A présent, elle travaille dans la petite équipe de la section des bébés, ses collègues et elle s'entendent bien ; elle ressent les effets bénéfiques de cette entente sur les relations avec les parents et sur les enfants.

Puis elle revient sur sa première expérience dans une autre crèche, confessionnelle, expérience qu'elle qualifie de « *douloureuse* ». L'aspect religieux pèse sur ses relations avec ses collègues, notamment avec une collègue plus âgée, et sur les pratiques, qu'elle ne comprend pas et qu'elle décrit de manière très négative. De plus, elle se sent impuissante à changer les choses, isolée face à ses collègues et n'obtenant pas le soutien de la direction.

Suite à cette expérience, elle a été très soulagée de trouver une structure qui lui convenait. Elle considère qu'il est particulièrement important de travailler dans un cadre procurant du bien-être aux professionnelles, étant donné qu'elles donnent beaucoup d'elles-mêmes dans ce travail auprès des enfants.

### **14.3. Analyse du contenu manifeste et du contenu latent**

De l'analyse ligne par ligne de la transcription de l'entretien avec Julie, j'ai retenu trois thèmes, à la fois pour leur importance dans les propos de Julie et pour leur pertinence au regard de mon objet de recherche. Je les ai rassemblés sous les titres suivants : l'ambivalence de la différence ; la souffrance ; une modalité familiale de la vie à la crèche.

Il faut garder à l'esprit que Julie témoigne de deux expériences de travail : l'une, très « *différente* » et douloureuse dans une crèche confessionnelle juive ; et l'autre, se scindant en deux récits : un récit très positif de soulagement après la première expérience et l'autre très négatif de crise dans l'équipe.

Mais je dois également souligner un élément important de l'analyse, qui relativise en partie les thématiques mises à jour : il s'agit de mes interventions et relances. Deux des trois thèmes retenus sont partiellement induits par des questions posées à Julie : la différence et la souffrance répondent à des termes que j'ai moi-même introduits, transgressant la méthodologie de l'entretien non directif.

Pour la « différence », c'est surtout ma question sur la spécificité de l'éducatrice par rapport à l'auxiliaire qui pèse sur le discours de Julie, mais elle s'est saisie de la « différence » avant mon intervention, dès le début de l'entretien, pour caractériser la première crèche dans laquelle elle a travaillé. A la « spécificité » de l'éducatrice est d'abord opposée la « complémentarité » entre les professionnelles - qui constitue la réponse attendue, consensuelle – et c'est surtout dans la « non-différence » que je puis rapprocher des pans du discours de Julie qu'elle ne met pas en lien elle-même.

Concernant la souffrance, c'est bien involontairement que j'ai prononcé le mot au téléphone et au moment de l'entretien, j'avais oublié cette « gaffe » : ma consigne porte désormais sur le vécu de l'éducatrice et c'est Julie qui me rappelle ce que je lui ai dit, au bout d'un quart d'heure

J'ai procédé dans ce qui suit en rendant compte fidèlement du discours de Julie, puis en livrant mon analyse de ses propos. J'ai gardé dans l'ensemble le découpage thématique de l'entretien, par « gros blocs » signifiants : ces derniers suivaient des lignes fortes que je souhaitais conserver pour montrer comment Julie déroulait son fil associatif.

#### **14.3.1. Différences, spécificités et indifférenciation : un discours empreint d'ambivalence**

Le premier thème développé par Julie traverse ses expériences professionnelles : il s'agit du thème de la différence. Celle-ci prend des sens et des valeurs (positive ou négative) variables dans le discours de Julie, c'est cette variabilité que je qualifie

d'ambivalence et qui constitue la première catégorie analytique utilisée pour cet entretien.

Voici d'abord un premier « bloc » narratif correspondant au contenu manifeste de l'entretien avec Julie ; il se caractérise par plusieurs « lieux » de la différence (et de son inverse, l'indifférenciation) : la structure qui l'a employée et qui était très « différente » à ses yeux, la différence entre la section des grands et la section des bébés, la différence entre éducatrices et auxiliaires (l'indifférenciation entre ces deux métiers), l'altérité (autre chose) de la position de direction. Dès le début de l'entretien, Julie a annoncé des difficultés pour son entrée dans le métier, puis présente sa première expérience de travail comme « *assez douloureuse* » (31), dans une structure qu'elle qualifie de « *différente* ». C'est une crèche confessionnelle juive dont les pratiques sont très marquées par la culture et par la religion, qu'elle a quittée pour la structure dans laquelle elle travaille encore actuellement.

#### a) *Spécificités et indifférenciation du métier d'EJE*

Au sujet de la crèche dans laquelle elle travaille, Julie a d'abord un discours très positif, tout en évoquant son « *appréhension* » (65) à travailler dans la section des petits après six ans dans la section des grands. Les spécificités du travail avec les petits sont évoquées : « *plus de maternage* » (67), « *au niveau de la relation d'équipe // besoin de beaucoup plus de cohésion* » (67-68), « *avec les petits c'est vraiment cas par cas quoi individuel* » (71-72).

L'autre avantage de travailler avec les petits est la taille du groupe, « *plus petit* » (76) que celui des grands. J'interviens pour lui signifier que je comprends de quoi elle parle, introduisant les « *normes* » d'encadrement : elle répond en m'expliquant que ce taux est en fait « *normal* » puisque « *en début d'année ils marchent pas* » « *donc les normes ce serait un pour 5<sup>43</sup> / Sauf qu'à / vu qu'on les accueille à 10 mois rapidement // ils acquièrent la marche et rapidement on se retrouve quasiment avec une personne en*

---

<sup>43</sup> Le taux d'encadrement est fixé à un professionnel pour cinq enfants qui ne marchent pas, et à un professionnel pour huit enfants qui marchent.

*plus* » (88-92). Elle reprend ensuite le terme de « *confortable* » (82, 95), pour immédiatement nuancer : « *c'est pas du luxe quoi* » (95), car ces enfants, même lorsqu'ils savent marcher, sont très dépendants au moment du repas.

Je l'interroge sur « *la place d'éducatrice* » (116), question dont je doute immédiatement de la pertinence, précisant alors en introduisant la différence entre éducatrice « *volante* » (118) et « *permanente* » (120) – elle corrige cette dernière formulation par « *fixe* » (121)<sup>44</sup>. Je lui demande si elle sent « *une spécificité* » (123) du fait qu'elle est éducatrice par rapport aux auxiliaires. Elle reprend un discours plus fluide, semblant vouloir reprendre systématiquement chaque question posée.

D'abord, elle avance la « *complémenta[rité]* » (133) d'elle et de ses collègues puis enchaîne sur la justification de son statut d'éducatrice « *fixe* » par la petite taille de la structure, indiquant que le choix a été fait « *au niveau de l'association* » (135). Cette décision de la direction de l'association permet une plus grande « *cohésion* » (136) dans les groupes. Elle apprécie de rester attachée à un groupe pour la continuité et la vision globale qu'elle a des enfants.

Ce sont donc aussi mes questions qui contribuent à faire varier les sens de la « *différence* » puisque je la relance sur la « *spécificité* » des éducatrices, sur la « *différence sur le terrain* » entre EJE et auxiliaire, et sur la comparaison entre éducatrice « *volante* » et affectée à une section. Cette comparaison oppose le morcellement (« *un petit bout de temps* », 142 et 143) à la « *globalité* » (140 et 145), sur le plan temporel, mais aussi l'action à l'observation.

Elle reprend ensuite ma question sur sa spécificité d'éducatrice en disant qu'elle est « *référente de la directrice* » (147-148), celle-ci lui permettant de s'essayer à « *gérer la crèche* » (152) : elle souhaite évoluer vers un poste de directrice.

Concernant la différence entre EJE et auxiliaire, Julie renvoie aux « *usagers* » des crèches, les parents qui ne « *se rendent pas forcément compte* » (195-197). Dans le

---

<sup>44</sup> Une éducatrice « *volante* » partage son temps de travail entre plusieurs sections : selon les organisations de travail, elle peut alterner les semaines dans chaque section ou faire varier sa présence dans chaque section selon les besoins qu'elle identifie ou que la direction lui indique. Une éducatrice « *fixe* » est attachée à une section en permanence.

« *quotidien* », il y a du même et de l'analogue, mais la différence réside dans le « *travail de fond* » (197), qu'elle reformule en « *approche qui est différente* » (201). Revenant sur la « *complémentarité* » (202), elle précise que son rôle est de « *guider* » (204) ses collègues quand il s'agit des « *activités* » (206) des enfants, tandis qu'elle demandera à ses collègues des conseils sur le soin des enfants.

Les éducatrices sont aussi présentées en position de « *proposer* » (243) des thèmes – elle donne les exemples suivants : le « *handicap* » (236, 237), la « *différence* » (237) et l'« *adoption* » (238, 242) – aux personnes de l'équipe après un tri et une « *réflexion* » sur les propositions de thèmes émanant de ces personnes (239). Mais aussi en position d'aiguillon : « *on est là un peu pour stimuler, un peu pousser aux fesses aussi des fois* (ton exclamatif et rire) » (245-246).

Elle explique le risque de « *routine* » (247) à la crèche, « *où on fait les activités banales de tous les jours* » (247-248), l'éducatrice se chargeant de la dynamique d'équipe, de chercher pourquoi les projets n'aboutissent pas. Au-delà de sa compréhension, elle est « *derrière* » (248) ses collègues et elle les questionne sur les raisons de l'échec : « *c'est un peu tout ce regard sur l'équipe* » (254). Ce qu'elle appelle ensuite « *un rôle de soutien aussi au niveau de l'équipe* » (260-261) passe par des propositions d'aide auprès des collègues dont on a identifié les difficultés. Mais, avec un rire, elle reprend l'aspect de contrôle : « *s'assurer que tout le monde est motivé, que tout le monde a envie et que tout le monde va bien* » (261-263).

Plus tard, au cours de l'entretien, Julie développe ses idées au sujet de la position de l'éducatrice vis-à-vis des auxiliaires : une position que l'on pourrait rapprocher de celle de « *manager* » d'équipe.

Expliquant comment elle travaille désormais avec une auxiliaire qui avait des difficultés dans son ancienne équipe, elle avance que la nouvelle auxiliaire de la section des petits s'intègre bien à sa nouvelle équipe, « *parce qu'elle se sent entendue elle se sent pas agressée quand on lui dit quelque chose* » (635-636) : l'accent est mis sur le ressenti de l'auxiliaire que Julie explique par « *la façon dont on communique avec les gens* » (637). Elle affirme ici la valeur qu'elle porte en tant qu'éducatrice, que l'on peut rapprocher d'une « *culture professionnelle* », anti-autoritaire et favorable à l'explication, à la

formulation, plutôt qu'à l'interdiction. Julie met en scène cet enjeu par deux dialogues exemplifiant les deux postures antagonistes : d'un côté, la sienne qui encourage à « *essayer* » (644, 649, 667), « *expérimenter* » (666), « *partir de son expérience* » (653), de l'autre, l'interdiction, le « *non* » (645) qui décourage, bride les initiatives et signifie à l'auxiliaire son incapacité et son ignorance. Elle avance ainsi un positionnement spécifique des éducatrices qui seraient « *dans le questionnement* » (670-671), analysant les raisons des échecs et la manière de réussir, ce qui renvoie à ses affirmations précédentes sur le travail de fond et la réflexion propres à son métier. J'y reviendrai, car ces propos peuvent être associés à sa vision du métier mais aussi à la manière dont elle conçoit ses collègues auxiliaires.

### ***b) Un partage des tâches auprès des parents : la délicatesse des EJE***

A ma relance sur son rôle de communication avec les parents, qu'elle a évoqué parmi d'autres, Julie répond qu'elle se charge des transmissions « *délicates* » (683) aux parents, établissant à nouveau une hiérarchie implicite entre elle et les auxiliaires qui pourraient prendre en charge le tout-venant, mais aussi le côté « *pratique* » (694), tandis que les éducatrices répondraient aux questions portant sur la « *relation* » (695) à l'enfant ou touchant à « *quelque chose de plus sensible* » (707, 710). Elles font également le lien avec la direction et peuvent organiser une réunion avec plusieurs interlocuteurs, dont le médecin.

### ***c) Des parents insensibles aux différences des métiers***

Concernant les différences entre professionnelles dans l'équipe, Julie passe à nouveau à une positivité de la différence, puisque c'est l'indifférenciation, d'un point de vue extérieur, qui est connotée négativement.

En effet, pour elle, les parents relativisent les différences concernant les fonctions des unes et des autres, par des appellations indifférenciées. Les deux tentatives évoquées par Julie de sortir de l'indifférenciation aux yeux des parents sont vouées à l'échec, avec la répétition de l'expression « *[ils] se rendent pas forcément compte* » (218, 222). Les

moments de ces tentatives sont les « *réunions de parents* » (215) et la « *transmission* »<sup>45</sup> (216). Les moyens mis en œuvre sont l'« *expli[cation]* » (215) et l'« *orient[at]ion* » (217) vers l'expert dont c'est le « *ressort* » (216) ou le « *domaine* » (218).

Un exemple de travail invisible (« *travail de fond* », 221) dont les parents n'ont pas conscience est donné avec le « *projet pédagogique* », qui représente le « *côté réflexion* » (220) : « *c'est vrai que ça le projet pédagogique on l'avait refait nous l'année dernière avec l'autre éducatrice, donc toujours en lien avec l'équipe* » (222-223). Cette formulation laisse entendre la place particulière des éducatrices, sorties pour l'occasion de l'équipe car en position de responsabilité du projet en tant qu'il est du domaine de la réflexion. Le partage entre éducatif (réflexion) et soin (action) est amené avec la nuance d'un vocabulaire plus abstrait, portant sur des questionnements, pour l'éducatif (« *quelle approche* », 206, « *qu'est-ce que ça peut leur apporter, l'intérêt* », 207) et un exemple très concret et prescriptif pour le soin : « *là tiens y a une petite rougeur, qu'est-ce que je fais, est-ce qu'il faut mettre tel ou tel produit* » (209-210), sans référence à un rôle de « *guide* » pour les auxiliaires. La complémentarité ne renvoie donc pas à l'égalité, au-delà de la forme analogique que Julie emploie (« *comme moi* », 208). Le « *là tiens* » (209) évoque une temporalité très ponctuelle et dans l'action, tandis que l'auxiliaire demande son « *avis* » (205) à l'EJE en amont d'une activité.

#### ***d) Un partage des tâches en fonction de l'âge des enfants***

Le partage des tâches esquissé ici peut également renvoyer à l'âge des enfants, à leur développement psychomoteur : le soin corporel, la dépendance des enfants au moment des repas s'opposeraient à l'autonomie de la marche et à la proposition d'activités intéressantes pour les enfants (ceux-ci sont alors appréhendés comme des êtres intellectuels et non plus seulement des corps à soigner – à nourrir, à laver...). Il faut noter que les tâches de l'EJE peuvent être considérées comme encore plus « *invisibles* » que celles des auxiliaires, rompant avec la conception d'un travail d'autant plus

---

<sup>45</sup> La « *transmission* » est le moment où le professionnel rend compte au parent du déroulement de la journée.

invisible qu'il est moins qualifié. Ce que l'EJE apporte peut en effet être invisible aux yeux mêmes de ses collègues.

De plus, cette répartition selon l'âge de l'enfant ne peut se dire : elle s'oppose à la position collective, « officielle », des EJE qui depuis des années font valoir leur légitimité à travailler auprès des bébés. Ainsi, quand Julie décrit au début de l'entretien les spécificités du travail auprès des bébés, elle évoque le maternage et le regard individualisé qui doit être porté sur les enfants, « *au cas par cas* », mais aussi la « *cohésion d'équipe* » qui doit être plus grande. Sur les deux premières dimensions, la formation d'EJE ne correspond pas vraiment à ce qui est attendu d'elle dans ce cadre, on envisage une professionnalité très proche de la maternité, et c'est plutôt sur la troisième dimension, celle de l'équipe que Julie peut retrouver des compétences qui lui sont propres.

***e) La motivation et l'ennui au travail : un désir d'« autre chose »***

Lorsque Julie parle de son désir de prendre une position de responsabilité au sein de la crèche, elle laisse entendre son ennui dû à la routine et son désir d'« *autre chose* ». Elle qualifie la situation dans laquelle elle se trouve de « *phase un petit peu // de transition* » (164), prise dans l'impression d'avoir « *fait un petit peu le tour* » (165-166, 169-170), de compter ses huit années de travail dans la même structure et de souhaiter « *autre chose* » (174).

Le redoublement de la locution « *autre chose* » (172, 174) peut rappeler deux précédents moments de l'entretien, dominés par le signifiant « *différent* », mais ici l'ambivalence ne porte plus sur la tension entre la positivité de la différence et son excès, mais sur la négativité implicite de la « *chose* » qui n'est pas « *autre* », c'est-à-dire sans doute l'ennui de son travail actuel. Son discours est ponctué de marqueurs d'atténuation tels que « *un petit peu* » ou « *peut-être* », qui laissent entendre que son discours pourrait être euphémisé et que si elle prononce le terme de « *routine* » (168), elle ne s'autorise pas à dire celui d'ennui – qui, lui, répondrait directement à ma question sur son « *intérêt* ». « *Avoir fait le tour* » et « *subir la routine* » euphémisent en effet l'ennui éprouvé, de même que l'indication du temps passé dans la même structure

renvoie à l'expression « compter les jours » qui dénote son impatience à connaître un changement : « *donc je sens que je suis en attente d'autre chose, de responsabilité* » (172).

*f) Lorsque la différence provoque l'hostilité*

Il y a dans le discours de Julie de l'hostilité retenue, non-dite, contre la différence, mais aussi une forme de gêne, peut-être à la manière dont peut fonctionner l'auto-censure dans le cas d'un racisme non assumé. Ainsi, au sujet des thèmes d'animation proposés à l'équipe : le « handicap » (236, 237), la « différence » (237) et l'« adoption » (238, 242), la « différence » est ici mise en lien avec l'« adoption », ce qui peut signifier une différence « raciale » entre enfants et parents, et qualifiée de « tabou » (242).

Les différenciations de métier sont exposées par Julie dans le contexte d'une structure à laquelle elle se sent « appartenir » ; Julie marque ainsi son appartenance à la structure dans laquelle elle travaille actuellement : dès qu'elle l'aborde, elle introduit très vite le pronom personnel « nous », « chez nous » (59), « on accueille pas de bébés donc, nous c'est à partir de 10 mois » (59-60). Ce « nous », témoignant d'une identification de Julie au tout, contraste avec son récit de la crèche « différente », marqué par une opposition entre « je » et les autres, désignés comme « les personnes juives » (45) et les « personnes qui étaient là depuis longtemps » (49-50). Ce mouvement m'évoque celui d'un « retour au bercail » auprès d'un « nous » identifiable et rassurant. On perçoit en effet que la crèche dans laquelle elle travaille constitue avant tout pour elle un contexte rassurant, contrairement à la crèche professionnelle. Car c'est dans un contexte rassurant qu'intervient une nouvelle rupture, mais douce, cette fois : au bout de plusieurs années auprès d'une section de « grands », Julie passe dans une section de « petits », au sein de la même crèche. Le signifiant « différent » revient alors à trois reprises, de manière positive à nouveau mais nuancée par l'expérience de l'excès de différences : « *donc vraiment quelque chose de différent et... et ben là je m'y retrouve assez en fait* » (72-73). Je retrouverai le même schéma discursif plus tard, lorsque Julie évoque le changement de section, redouté, d'une collègue. Cette appréhension de la collègue peut en effet être rapprochée de celle de Julie lorsqu'elle a changé de section

pour s'occuper des petits, Julie ayant fait l'expérience de la souffrance au travail à plusieurs reprises et craignant les changements – tout en les désirant, il est vrai. Julie semble s'identifier à cette collègue, elle emploie à son sujet la même expression que celle qu'elle a utilisée pour elle-même, concernant le changement de section : « *elle s'y retrouve* » (634-635). Cette formulation commune, évoque le risque de perte de soi ; les retrouvailles pourraient alors être une reconnaissance de soi-même, de ce en quoi on croit et qui forge son estime de soi.

Au sujet de la directrice actuelle, en remplacement, la « *personne remplaçante* » m'évoque la « *personne juive* » du début de l'entretien, la formulation trahissant à mon sens une forme d'hostilité retenue : de même que pour la « *personne juive* », on ne peut pas en vouloir à la « *personne remplaçante* », elle est comme cela, ce sont les circonstances (ou sa religion) qui la rendent ainsi, mais le jugement sur elle est au fond négatif.

#### **g) *Ambivalence de la différence : entre attraction et choc***

Comme on l'a vu, le récit de Julie est bien marqué, à plusieurs endroits, par le signifiant « *différent* ». Il m'a semblé intéressant d'en faire un vecteur d'analyse car la modalité de son énonciation est variable, voire ambivalente, au sens de « [comportant] un facteur positif puissant et un facteur négatif non moins puissant » (Kaufman, 1993).

En effet, d'abord marqué positivement pour expliquer la raison de son choix d'une structure « *différente* » : « *une curiosité aussi, à voir aussi un petit peu une culture différente, comment ça se fait ben dans les milieux différents de ce que je connais* » (39-41), Julie passe à la négativité. Le choc est évoqué, car les différences sont trop nombreuses : «  *finalement je me suis heurtée à... (rire étouffé) pas mal de barrières, du fait qu'y avait trop de différences* » (41-43), le « *trop* » contrastant avec le « *un petit peu* » (40) qui lui avait donné envie de travailler dans cette structure. Ce schéma peut faire penser au principe de plaisir (Freud, 1920) dans la théorisation de Freud, car le caractère positif ou négatif d'une même excitation dépend du degré d'intensité : ici, un petit peu d'excitation est plaisante, mais trop d'excitation provoque la douleur. La

différence causerait alors l'excitation, ce qui pourrait indiquer la position de désir de Julie pour la structure juive.

#### *h) Isolée derrière une barrière, l'impuissance à changer les choses*

Pour rendre compte de la manière dont les différences opèrent sur elle, Julie use d'une métaphore filée des « *barrières* » (42) et du « *barrage* » (49), qu'elle développe avec un exemple de situation professionnelle réitérée : « *dès que je proposais quelque chose, dès que j'installais quelque chose / j'allais manger / je revenais / tout était enlevé / enfin...* » (50-52) qui témoigne d'une impuissance à avoir une action durable sur son environnement.

La « *barrière* » peut être le signe d'une « *différence* » infranchissable qui se traduit par le refus de ses collègues de lui faire une place, de la laisser interagir avec le monde, de reconnaître même son existence. Elle est comme isolée derrière une barrière, ses actes n'ayant pas de répercussions sur le monde qui l'entoure. Le fait que « *la religion pren[ne] le pas sur tout en fait* » (44-45), c'est-à-dire qu'il n'y ait pas d'espace neutre, aucun lieu ni moment non marqué par la religion, renforce son isolement, sa différence : « *c'est pas forcément évident quand on est pas / de ce milieu là* » (47-48). Elle rend compte ainsi d'un retournement de situation pouvant se traduire par un retournement de point de vue : de sujet désirant, se mouvant vers l'objet de sa curiosité, vers la différence de son point de vue, elle devient objet ostracisé par sa propre différence, du point de vue d'autrui.

De la même manière, dans le contexte hostile de la crèche confessionnelle, la tournure relativement alambiquée et redondante de l'énoncé suivant : « *on se retrouve dans quelque chose où on entend que les autres parlent de nous derrière notre dos de façon à ce que ce soit fait comme si enfin elle entend pas mais on fait en sorte qu'elle entende quand même quoi* » (795-799), renvoie à des manœuvres tout aussi alambiquées de la part des collègues, favorables à l'émergence d'une forme de paranoïa en regard de la persécution par le groupe d'un de ses éléments, avec une mise en scène ostentatoire du secret. Le message hostile passe par une parole censément secrète mais montrée. Le glissement des pronoms dans la phrase joue pour beaucoup dans l'expression de la

machination machiavélique : la personne visée – ici, Julie, la narratrice – est d’abord dite par le biais du « *on* », puis du « *nous* », mais son appellation glisse vers le « *elle* », tandis que les autres deviennent « *on* ». Il y a comme un retournement, Julie adoptant le point de vue de l’extérieur, ne pouvant plus dire « *je* » mais devenant le « *elle* » dont tout le monde parle, exclue de ce monde.

Cette exclusion se traduit par une impuissance à changer les choses, en particulier en ce qui concerne les pratiques que Julie qualifie de maltraitances dans cette crèche.

Malgré les procédures de contrôle existant d’après Julie, les pratiques maltraitantes perdurent car le jour du contrôle, elles se font invisibles : « *ce jour-là tout est magnifique / curieusement* » (842). Julie enrage de ne rien pouvoir faire pour « *les pauvres enfants* » (844-845). Elle oscille entre la « *déprime* » (848), le découragement, la colère et le sentiment d’impuissance. Lorsqu’elle quitte la structure, elle résume son sentiment de la manière suivante : « *contente d’être partie mais déçue de pas avoir pu faire bouger les choses* » (861-862). 7

Elle décrit ensuite les pratiques liées à la religion, les « *coutumes* » et « *traditions* » (872-873) dans la crèche, qu’elle ne connaît pas ni ne comprend, ce qui l’amène à faire « *plein de gaffes* » (876) : elle considère comme « *sectaire* » (876) le fait que les « *enfants de un an [soient] obligés d’assister à des temps de prière* » (875-876), elle ignorait qu’il ne lui était pas permis de partager l’ascenseur avec un homme, ni de mettre en présence le lait et la viande, ce qui, d’après elle « *augmentait encore plus les tensions* » (886-887).

La direction ne pouvant prendre parti pour Julie, car elle aurait eu toute l’équipe contre elle, ne « *peut plus bouger* » (898), ce qui explique l’issue fatale du départ de Julie, ainsi que d’une autre collègue jeune diplômée qui était affectée à une autre section.

Julie insiste sur le décalage vécu, le « *désaccord* » (916), entre ce qu’elle a appris en formation et ce qu’elle observe dans cette crèche. Elle évoque la « *barrière* » (926, 928, 933) empêchant les parents d’entrer dans la section, et les enfants passés par-dessus la barrière, « *même ceux qui marchaient* » (928) et qualifie la situation de « *hallucinant[e]* ». J’associe cette description à celle des anciennes crèches hygiénistes

disposant d'un comptoir par-dessus lequel on passait l'enfant, et Julie enchaîne sur mon association : « *c'est ça [...] on les faisait changer de tenue* » (943-944).

Dans le cas de la barrière fixe, elle pointe la séparation entre parents et professionnelles, ce qu'elle trouve incohérent avec l'affirmation selon laquelle ils seraient « *complémentaires* » (958), que les professionnelles sont censées porter auprès des parents.

Julie continue sur le registre de l'impossibilité de travailler dans la crèche hébraïque en signalant l'obligation de travailler en jupe, ce qui nous donne l'occasion de plaisanter autour des collants filés. Julie évoque à nouveau le décalage (981, 983) entre « *la théorie et la pratique* » (984), « *deux mondes à part* » (985) et insiste sur l'impossibilité de travailler ainsi, et l'impuissance à changer les pratiques, car la direction « *cautionne ça* » (993), « *bloquée* » (1007) par le fait que le milieu est très fermé, que tout le monde se connaît, qu'il y a du « *copinage* » (1010), ce qui empêche de « *recadrer les gens* » (1010-1011).

### *i) Ecart culturels et vision de l'enfant*

Suite à une de mes relances portant sur l'aspect religieux à la crèche confessionnelle - est-il déterminant ou se greffe-t-il sur d'autres aspects ? -, elle me répond qu'« *il y avait pas mal de choses* » (745), même si « *le côté religieux [...] prenait le pas sur toute l'organisation de la crèche* » (748-749). Le deuxième aspect déterminant est l'âge de la collègue de Julie, proche de la retraite, dont Julie tire la conséquence que leur « *vision* » (752, 755) des choses, de l'enfant, n'était pas du tout la même : elle oppose sa vision, ses idées « *super bien* » (754) de jeune diplômée à la conception de la collègue résumée à « *l'enfant-objet* » (756).

Julie développe sa description des pratiques courantes dans la crèche sur un ton emphatique, utilisant un vocabulaire très fort. Plusieurs exemples sont donnés : les bébés passant leur journée dans un transat ou dans un lit, sans interaction avec les autres ; les enfants de trois ans mangeant non pas à table, mais assis dans des transats ; le refus par les collègues de la mise en place d'activités de peinture.

Les tensions avec les collègues découlant de ces différentes perspectives éducatives se manifestent par des paroles derrière son dos, qu'elle entend. Les conséquences de cette situation, le malaise de Julie, provoquent à leur tour de nouvelles tensions entre collègues, ressenties par les enfants, qui l'expriment par des cris à chaque fois que Julie s'éloigne d'eux. Ceci entretient l'énervement de la collègue (Julie passe au singulier, son conflit devant principalement concerner la collègue proche de la retraite) et ses reproches à l'égard de Julie qui serait responsable des hurlements des enfants. Ce « *climat de tension et de mal-être* » (801) devient « *infernal* » (809), mais Julie ne s'autorise pas à quitter les enfants avant la fin de l'année. Elle se sent « *une mission / un rôle auprès d'eux* » (814). De plus, les parents l'ont « *supplée de rester* » (809).

Je la relance sur le « *soutien* » (815) qu'elle aurait donc trouvé auprès des enfants et des parents. Elle reprend sur les parents dont certaines mères se trouvaient être des collègues d'une section située un étage au-dessus. Elle ne travaillait donc pas directement avec elles mais pouvait s'adresser à la fois à la mère et à la professionnelle, et par le biais de ces femmes, avoir une incidence sur ses collègues directes. Elle donne l'exemple des « *enfants qui dormaient tout habillés avec leurs chaussures* » (834-835) comme une pratique qu'elle réussit à modifier avec le temps, et avec l'aide des mères-collègues.

### *j) Le choc*

Ainsi, contrairement à ses pratiques discursives décrites plus haut, cherchant à masquer ou à minorer son hostilité envers la différence, lorsqu'elle évoque les traitements subis par les enfants dans la crèche, elle ne modère plus ses propos. Le vocabulaire est varié pour marquer son choc face à ces pratiques : « *maltraitance* » (767), « *inimaginable* » (773), « *pas possible* » (774, 791), « *des choses qui paraissent aberrantes* » (779), « *c'est impressionnant* » (780), « *on m'a pris pour une folle* » (786).

Concernant les bébés dans leur lit toute la journée, Julie décrit une situation proche de ce que Spitz appelait « hospitalisme », sans employer le terme : elle parle ainsi d'enfants « *abandonnés* » (768), sans « *aucune réaction* » (769), « *qui étaient pas du tout dans l'interaction avec qui que ce soit* » (769-770). Il s'agit sans doute là d'une évocation

faite pour marquer les esprits, puisque l'hospitalisme de Spitz concernait des enfants effectivement abandonnés par leurs parents ou orphelins, donc pris en charge nuit et jour, qui montraient des signes cliniques de retards affectifs et intellectuels, ce qu'il expliquait par le manque d'interactions avec leur environnement. Les enfants en crèche sont dans une situation objectivement très différente. Mais, comme je l'ai montré plus haut, les observations de Spitz sur l'hospitalisme ont marqué le monde des crèches : elles ont été appliquées, notamment par des psychanalystes, suivis par divers « experts » de la petite enfance, aux structures d'accueil temporaires pour mettre en avant le lien entre mère et enfant, l'attachement, et les risques d'une séparation précoce, mal accompagnée. Julie puise donc dans cette imagerie qui lui a peut-être été transmise au cours de sa formation, l'appliquant à une crèche qu'elle décrit ainsi comme un lieu mortifère, d'une part, et vestige d'un autre temps, d'autre part.

#### **14.3.2. Une crise dans l'équipe : la souffrance au travail et le rôle de l'éducatrice**

Dans un deuxième temps de l'entretien, Julie engage la question de la crise dans l'équipe actuelle, ce qui m'invite à lui demander : « *et cette année, qu'est-ce qui s'est passé ?* » (267).

Julie reprend dans un nouveau souffle, parlant plus rapidement et plus fort : « *donc nous c'était vraiment souffrance de l'équipe* » (272, je précise que c'est bien ainsi qu'elle le formule, bien que la tournure de sa phrase soit un peu étonnante), puis « *donc nous la directrice a été licenciée en fait* » (274). Elle explique la situation qui a mené au licenciement de la directrice, avec force marqueurs d'intensité : « *énormément* » (276), « *pas du tout* » (277, 278, 279, 288), répétant les points d'accroche à plusieurs reprises : « *énormément de désaccords* » (276), « *l'équipe se retrouvait pas du tout dans sa pratique* » (277-278), « *et finalement on était pas du tout cohérentes devant les parents / pas du tout cohérents avec les enfants* » (278-279). Puis elle met en scène la mobilisation de l'équipe, sous la houlette des deux éducatrices, celles-ci faisant « *remonter plus haut* » (288) les problèmes rencontrés par l'équipe. A deux reprises,

elle désigne ses collègues par « *les filles* » (294), en opposition à « *nous* », les éducatrices, qui « *regroupe[nt] les idées et après [...] récri[vent]* » (296). D'après Julie, les collègues non éducatrices ont du mal à écrire, ce qui pointe la différence de formation et sans doute de niveau scolaire avant même la formation professionnelle. Leur action aboutit au départ de la directrice. Julie enchaîne avec le départ de deux autres collègues de la section des grands, mais cette information est prise dans le flux du récit du conflit avec la directrice, ce qui entrave ma compréhension sur le moment. En effet, la difficulté dans l'équipe des grands est enchâssée dans le conflit avec la directrice. Le manque de cohérence pointé comme conséquence du positionnement de la directrice rejaillit de manière accrue sur l'équipe plus nombreuse et le désaccord sur les responsabilités de chacune entraîne le départ de deux personnes sur les six, en plus de la directrice.

**a) *L'importance de la confiance et de la cohérence, et la place de l'EJE***

Elle pose le problème de la « *confiance* » (331, 334) des parents envers les professionnelles « *qui sont là au début* » (337), lorsque ces personnes s'en vont, ainsi que la difficulté de voir « *une équipe qui se déchire* » (338), bien qu'étant un peu à l'écart du problème, n'appartenant pas à la même équipe, ce qui l'amène à développer sa vision du rôle de l'éducatrice : « *en tant qu'éducatrice / parfois un peu confidente aussi /// enfin on a le rôle où les personnes viennent nous voir et les personnes pleurent / les personnes disent qu'elles sont pas bien enfin /// on sent qu'elles sont à la limite de / de tomber parfois dans la dépression* » (340-344). Elle conclut provisoirement sur un mieux-être actuel, mais les effets de cette crise qui « *chamboule / ça chamboule beaucoup quoi* » (356) sont toujours présents dans une sous-jacence qu'elle indique par le fait que « *ça semble bien se passer* » (354).

A ma question sur la nouvelle directrice, elle répond en m'expliquant le « *contexte particulier* » (361) de la crèche qui va fermer à la fin du mois suivant, ce qui a pour conséquence que la nouvelle directrice a été nommée de manière provisoire : « *pour l'instant c'est une remplaçante* » (358).

Julie explique que « *l'équipe va être dispersée // dans les autres structures de Paris* » (365-366), les professionnelles seront donc « *séparées* » (366). A ma question sur la place de la directrice dans l'équipe, Julie répond qu'elle fait « *plus ou moins partie de l'équipe* » (375), partageant son temps entre le travail administratif et des moments en section.

Après avoir présenté la spécificité de la petite structure par rapport à une grosse structure où la directrice aurait plus de tâches administratives, Julie répète que la directrice remplaçante actuelle « *est là pour régler le minimum mais / mais c'est tout hein* » (387-388). Puis je réalise que si la directrice est en partie dans l'équipe, alors la précédente directrice « *participait aussi // je sais pas / aux réunions sur les projets pédagogiques* » (389-390), et je m'étonne de ce que les écarts entre conceptions éducatives n'aient pas été traités dans le cadre de ces réunions. Mais Julie pointe la différence entre ce qui se passe en réunion et à l'écrit dans le projet pédagogique et ce qui se passe dans les faits. Le projet pédagogique peut servir de borne, pour dire « *stop* » (396) lorsque l'écart entre celui-ci et les pratiques est trop important, de même que c'est le rôle de l'éducatrice de dire « *stop* » (346) à la directrice lorsque la souffrance au travail devient insupportable, comme Julie le dit plus haut. Mais il ne suffit pas à régler les problèmes quotidiens.

***b) Une directrice « trop gentille » qui ne répond pas aux attentes de Julie : la représentation du pouvoir est en jeu***

Sans doute pour clarifier un malentendu que j'ai pu lui laisser entendre – car je m'imagine alors l'ancienne directrice comme un tyran, Julie enchaîne sur elle, la qualifiant à trois reprises de « *gentille* » (397, 398, 400), faisant passer sa gentillesse de « *très gentille* » à « *trop gentille* », jusqu'à ce que ce « *tellement gentille* » l'amène à transgresser des normes d'hygiène et de sécurité de la crèche : incapable de dire « *non* » aux parents, « *ils faisaient ce qu'ils voulaient* » (401) et par exemple, donnaient des médicaments aux professionnelles qu'elles devaient administrer aux enfants, sans leur fournir l'ordonnance pourtant obligatoire. C'est pour Julie « *un petit détail* » (408) qui s'ajoute à de nombreux « *petits détails* » (408) qui mènent à l'explosion.

M'assurant que j'ai bien compris cette fois, je lui demande s'il y avait un « *désaccord de fond* » (411) avec la directrice. Mais le problème se situe plutôt dans l'impossibilité de la directrice de « *trancher* » (435), de « *dire non et stop* » (425), de tenir un « *cadre* » (423). Je propose l'expression « *laisser-faire* » (433) que Julie reprend en donnant l'exemple du conflit dans l'équipe de la section des grands. La directrice « *a jamais pris parti* » et Julie « *tape sur la table avec son stylo pour ponctuer* » (440), laissant entendre qu'elle aurait dû être plus autoritaire, même si « *une équipe, faut pas que ce soit l'armée* » (421-422). Les problèmes organisationnels sont importants sans direction qui régule, puisque d'une part les parents imposent leurs souhaits et d'autre part les professionnelles « *posaient les jours qu'ils voulaient* » (415-416) et « *tout le monde était en congé le même jour* » (418).

Les difficultés pour l'équipe face à cette directrice se manifestent par la passion qui prend le pas sur le professionnalisme, avec des pleurs et des « *jugements de valeur* » (460).

Lorsque Julie affirme que « *le rôle de la directrice est vraiment important à ce niveau-là* » (469), je lui propose comme précision du niveau en question : « *de garantir quelque chose pour tout le monde* » (470) et elle acquiesce, tout en émettant une nuance : « *oui / enfin une ligne de conduite quoi* » (471).

### ***c) Déchirement de l'équipe : une description post-apocalyptique***

Je lui demande si le travail sur le projet pédagogique n'avait pas suffi à « *renforcer la cohésion* » (475-476), mais pour Julie, « *c'était parti trop loin* » (478) et elle fait part de leurs tentatives, sans préciser de qui elles émanent, pour renouer le dialogue dans l'équipe. Mais en vain, puisque « *chacun défendait son point de vue du coup en criant et c'était plus du tout objectif* » (485-486). Les « *cris* » (485) témoignent de l'impossibilité de faire machine arrière : c'est le registre passionnel qui domine. Avec lui arrivent les « *clans* » (500), signifiant que je propose à Julie qui le formulait plutôt comme une « *prise de parti* » : « *t'es du côté d'untel / ou t'es du côté d'untel* » (490-491). La modalité passionnelle de ces demandes d'arbitrage permanentes « *pourrit la vie* » (504)

et affecte la « motiv[ation] » (505, 507) à mener des « *projets* » (507), d'après Julie. Les enfants « *errent un petit peu au milieu* » (515), tout le monde est « *séparé* » (516, 519).

Ainsi, ce long « bloc » très embrayé et modalisé balaye le constat d'impossibilité à travailler avec une directrice que l'équipe réussit à faire licencier, la description de cette directrice et de ce qui a produit la crise, ainsi que les conséquences, pour l'équipe, à court et moyen termes, de la situation de conflit avec la direction. Traversant ce récit, la position des éducatrices dans cette situation de souffrance se laisse deviner.

#### *d) L'expression de la souffrance et le rôle des EJE dans la gestion de la souffrance des équipes*

Julie se positionne sur deux plans, en ce qui concerne la souffrance au travail : d'abord en tant que victime de la souffrance, ensuite en tant qu'experte pouvant aider les équipes face à la souffrance.

Au début de l'entretien, Julie semblait faire une équivalence entre le « *ressenti* » et la « *souffrance* » (269), qui s'expliquait en partie par la conversation téléphonique que nous avons eue pour négocier la tenue de l'entretien. J'avais alors évoqué, parmi d'autres, la question de la souffrance au travail des EJE, et elle semble avoir accroché sur ce thème. C'est pourquoi elle parle de sa première expérience en la qualifiant de « *douloureuse* », semblant satisfaite d'avoir à m'offrir un tel récit, coïncidant si manifestement avec ma demande. Je me suis sentie à plusieurs reprises « harponnée » par Julie qui semblait savoir comment s'adresser à moi pour obtenir mon adhésion. J'y reviendrai.

Dans l'après-coup, cependant, j'ai identifié un moment de bascule dans l'entretien, au bout de 13 minutes, où Julie dévoile la raison – bien à elle – de son acceptation de l'entretien, si je ne me trompe pas dans mon interprétation : « *cette année / ça a été une année assez difficile / donc là sur / par rapport / quand tu m'avais approchée là le côté souffrance de l'EJE ///* (rire) » (268-270). Sa difficulté de formulation, ses hésitations, son rire, mais aussi le ton plus fort et un soupir de soulagement qui semble s'échapper

en même temps qu'elle parle, témoignent de son embarras qui, d'après moi, relève de son désir de me parler de cette année difficile, désir qu'elle justifie par ma demande, celle qu'elle a entendue au téléphone lors de notre premier contact et dont elle s'est saisie, mais que je n'ai pas formulée à nouveau dans ma consigne d'entretien. Les deux phrases qui lui permettent de démarrer sur ce thème commencent par l'embrayeur « *donc nous* » (272 et 274) qui spécifie et décale ce dont elle parle par rapport à ma demande supposée d'un récit sur la souffrance des EJE. En effet, il engage un récit d'une crise dans l'équipe, récit dans lequel Julie apparaît plus comme une actrice agissant en faveur de l'équipe que comme une victime au même titre que les autres membres. Elle dresse bien plutôt un tableau de l'EJE confidente, chez qui « *les filles* » viennent s'épancher. Sa formulation la rapproche d'un portrait de psychologue, à la fois confidente, recueillant les larmes et les plaintes, et diagnostiquant la dépression. Elle s'en éloigne cependant immédiatement après, se faisant plutôt le porte-parole et le défenseur de l'équipe auprès de la direction, voire le lanceur d'alerte : « *c'est aussi notre rôle avec la direction de dire, ben là stop quoi, c'est pas possible, que des personnes soient dans cet état là, venir au travail dans cet état là c'est pas imaginable* » (345-347). Ce faisant elle demeure cependant l'experte de la souffrance psychologique au travail, bien que son discours puisse évoquer également la figure du représentant syndical. De plus, elle montre ainsi son positionnement face à la direction, car son « *stop* » fait écho aux « *stops* » que la directrice trop gentille aurait dû être capable de dire.

#### ***e) Devenir directrice pour protéger les enfants et les équipes***

C'est peut-être son désir d'être elle-même directrice qui suscite à la fois son embarras et son enthousiasme à me parler de cette expérience : elle n'ose ainsi pas dire qu'elle aurait été une meilleure directrice que la directrice licenciée ; ni que son rôle de porte-parole de l'équipe lui a peut-être servi pour son avancement. Mais elle paraît avoir de réels motifs de fierté dans sa participation à la résolution de la crise ainsi que pour son rôle auprès de son équipe : hors micro, après notre entretien, Julie m'a vivement remerciée de lui avoir donné l'occasion de s'exprimer, témoignant du soulagement et du bien-être que cet entretien lui a procuré. Il me semble, avec le recul, qu'elle mettait ainsi

en scène le rôle qu'elle-même avait joué auprès de ses collègues, en m'identifiant comme sa confidente. C'est aussi un des moments de séduction dont je parlais un peu plus haut, pour lesquels j'ai pu avoir le soupçon, dans l'après-coup, que Julie avait de très bonnes intuitions relationnelles : elle connaît bien la force narcissisante de la position de confidente, en ayant elle-même fait l'expérience.

Par ailleurs, Julie a une nette conscience des dégâts que produit une crise dans l'équipe, à la fois pour les professionnelles et pour les enfants. Elle explique sa sensibilité actuelle pour les collègues en souffrance par le fait qu'elle aussi a vécu les pleurs en rentrant le soir.

***f) Travailler avec l'humain : une responsabilité éthique et un engagement affectif***

Ce dernier bloc, proche de la fin de l'entretien, concerne le sentiment de responsabilité de Julie, au sujet de son travail.

Julie parle en effet de la spécificité du travail avec les enfants, « *enfin quand on travaille avec de l'humain* » (1066-1067), ce n'est pas « *neutre* » (1067) : on continue de penser au travail, aux enfants, en rentrant chez soi le soir, surtout en cas de souci, contrairement à un travail qui n'impliquerait qu'une « *machine* » (1070). Les enfants « *pompent beaucoup d'énergie* » (1077) et malgré la professionnalité qui impose de ne pas se trouver dans une relation affective avec les enfants, « *on tient quand même à eux d'une certaine manière* » (1086-1087). La « *barrière* » (1095,1098) avec les parents est certes protectrice, car la distance permet de dire des choses délicates.

C'est donc d'autant plus grave de souffrir au travail que le travail consiste à « *s'occuper d'enfants* » (348) ce qui suppose « *donner beaucoup de soi et faire face aux familles* » (348-349). Le don de soi s'applique aux enfants et le « *faire face* » renvoie sans doute à la « *confiance* » que les professionnelles se doivent d'inspirer aux parents : il s'agit de faire bonne figure, bien que sa formulation évoque plus l'adversité face aux parents. Peut-être indique-t-elle ainsi une forme d'ambivalence à l'égard des parents. Celle-ci pourrait alors être rapprochée du rôle des parents dans l'indifférenciation des statuts :

une hostilité à leur égard pourrait prendre sa source dans leur résistance à reconnaître le statut particulier des éducatrices.

Cette ambivalence s'exprime également dans des moments qui permettent de faire l'hypothèse d'une association d'idées faite par Julie entre crèche et famille.

### **14.3.3. Modalités affectives et familiales des relations à la crèche**

Le passage suivant se situe au milieu de l'entretien, juste avant et juste après l'interruption que nous avons subie du fait de l'arrivée du mari de Julie, qui a produit notre changement de lieu. Il concerne d'abord les aspects positifs du travail de Julie, source de plaisir, puis les modalités relationnelles passionnelles qui ont secoué l'équipe.

#### ***a) La cohérence de l'équipe : une source de plaisir pour Julie***

Dans son équipe actuelle, « *ça se passe très très bien* » (527-528), « *on se fait confiance mutuellement* » (530), « *on est vraiment en accord* » (534), « *on est vraiment cohérentes même au niveau des familles* » (535).

Les enfants sentent cet accord régnant dans l'équipe. Julie leur prête une « *rigueur* » (578) et un rapport aux règles qui est celui de l'habitude : quotidien sans « *surprise* » (584), « *aujourd'hui, ça va pas être différent* » (585), la non-différence est ici synonyme de « *milieu fiable et sûr* » (584-585), rassurant pour les enfants. Le partage des règles, qui n'ont pas besoin d'être dites, est présenté de manière continue entre les enfants et les collègues, sans distinction. « *Ça coule tout seul* » (597), « *ça roule* » (598), la partie organisationnelle du travail se fait toute seule et « *il y a pas besoin de / ben / de se prendre la tête entre nous* » (599-600), c'est-à-dire de se parler pour s'organiser.

Elle conclut par une affirmation de totale confiance dans ses collègues. Je la relance sur le changement d'équipe et elle enchaîne sur l'histoire de l'équipe des petits.

L'une de ses nouvelles collègues avait travaillé avec Julie huit ans auparavant, lors de l'arrivée de Julie dans la structure, mais elle a changé de statut entre-temps : « *elle avait* »

*un CAP Petite enfance / elle a passé depuis le diplôme d'auxiliaire » (620-621). La deuxième collègue faisait partie de l'équipe des grands l'année précédente et « ça s'était très mal passé pour elle » (626), ce qui provoquait son appréhension.*

De plus, l'appréhension de la collègue était partagée par l'équipe qu'elle rejoignait, puisque celle-ci avait eu vent des problèmes de l'année précédente, ce que Julie appuie d'une déclaration quant à l'importance de la circulation de la parole dans une crèche.

### ***b) Modalité familiale de la vie à la crèche***

La première occurrence d'une possible confusion entre crèche et famille dans le discours de Julie se situe dans le contexte de la crise d'équipe, décrite comme lieu de passions et de cris. A ces cris s'ajoutent la séparation de tous et le manque de repères des enfants. Elle oppose à cette séparation, signifiant qui renvoie aussi à la séparation prochaine de l'équipe lors de la fermeture de la crèche, la vision idyllique de son équipe à trois : leur accord parfait et leur cohérence s'appliquent « *même au niveau des familles* » (535). Cette précision est développée de la manière suivante : « *les parents ne nous testent pas du tout car parfois les parents nous demandent quelque chose le matin et quand la réponse ne leur convient pas trop ils vont réessayer avec l'autre le soir / et là on se rend compte que l'on est cohérentes quoi* » (536-539). Parler de « test » fait penser à des représentations de fonctionnements infantiles, les professionnelles étant alors en position parentale faisant front commun face à des enfants qui « testent » les limites et les failles entre parents. La cohérence au sein d'une équipe dont parle Julie, est donc mise sur le même plan qu'une cohérence éducative, parentale, valorisée dans le discours psychologique et éducatif dominant : cette valorisation peut s'exprimer dans l'idée selon laquelle il ne faudrait pas se disputer devant les enfants, par exemple. Elle peut s'appliquer avec les mêmes effets sur des enfants et sur des parents. Si on étend cette idée à la situation de conflit dans l'équipe, celle-ci aurait les effets d'un divorce difficile (une « séparation ») pour un enfant : mais qui est l'enfant dans ce récit ?

Lorsque, après la pause due au retour de la famille de Julie à son domicile, nous reprenons sur les parents et sur la conduite collective à tenir vis-à-vis d'eux, elle insiste

sur le fait qu'il faut être « *cohérentes* » (550) avec eux, c'est-à-dire adopter « *la même ligne de conduite* » (552), ce qui est facilité lorsqu'on se fait « *confiance* » (551, 568): « *intuitivement, en fait, on est vraiment rentrées dans la même ligne de conduite, enfin, ça coule de source, on a même pas besoin de se le dire* » (551-552). Tout un champ lexical de l'infra-verbal, de l'intuition et de l'affectif est convoqué pour décrire les conditions idéales de la vie de l'équipe : une fusion entre les individualités est présentée de manière positive, puisque chacune, questionnée individuellement, donnerait alors « *la même réponse* » (559). A l'inverse, le scénario catastrophique serait de donner des réponses contradictoires qui amènerait le parent à penser que « *ce sont des rigolottes* » (565), et les professionnelles à perdre toute « *crédibilité* » (566), ce qui rejaillirait sur l'image qu'ont les enfants d'elles. Une équivalence est faite entre donner « *la même réponse* », être « *cohérentes* », et être « *d'accord* » (560, 568, 571, 573) : « *on est dans le projet et on sait pourquoi on fait les choses* » (569). Le sens de l'activité quotidienne, c'est-à-dire le projet, doit être le même pour le petit groupe, la petite équipe constituée autour d'une section et il existe un savoir sur cet accord et sur le sens commun. Ce savoir est intuitif (551, 568, 595) et il paraît fusionnel en ce qu'il permet que le « nous » devienne un « on » indifférencié.

Ce tableau d'une équipe liée par une forme d'intimité qui se traduit par un fonctionnement très bien rodé m'inspire l'image d'un vieux couple (dans le sens où le temps permettrait de connaître parfaitement et de manière intime quelqu'un), image bizarrement contredite par le fait que la composition de ce groupe est relativement récente, ce que je réalise à un moment : « *Voilà parce que j'avais pas fait le lien / en fait / avec les deux collègues qui sont parties [...] du coup il y en a deux autres qui sont arrivées* » (609-613), « *que tu connaissais pas du tout avant / ou /// ?* » (616). Ma question reflète la surprise suscitée par le fait, tout juste arrivé à ma conscience, que l'équipe tout récemment formée fonctionne comme un vieux couple.

### ***c) Sortie de l'indifférenciation de Julie : le rôle de guide de l'EJE***

Une autre ambiguïté du discours de Julie concerne sa propre place face à ses collègues auxiliaires. Ainsi, lorsque Julie développe sa vision de l'EJE et de sa façon de faire avec

ses collègues auxiliaires, elle semble faire un retour réflexif sur sa formation et sur ses effets sur sa posture, c'est-à-dire sur l'importance qu'elle accorde à la communication : : « *je sais pas si c'est une spécificité du rôle de l'éducatrice mais c'est vrai qu'en formation / on nous apprend beaucoup à formuler les choses / à pas rentrer en plein front avec les personnes / à pas vouloir imposer ses idées et à y aller progressivement et les amener en tâtonnant* » (638-642).

Si l'on s'arrête un moment sur son énoncé, on distingue trois apprentissages affirmatifs et deux apprentissages négatifs : « *formuler les choses* », « *y aller progressivement* » et « *les amener en tâtonnant* », d'un côté ; « *pas rentrer en plein front avec les personnes* », « *pas vouloir imposer ses idées* », de l'autre. Les négatives touchent l'autorité et le conflit, la violence de l'imposition, tandis que les affirmatives sont de deux registres : d'une part, la communication, la formulation, qui s'opposent ici à la violence et évoquent la pacification par la parole ; d'autre part, le rythme lent, la prudence, le tâtonnement, pour la mise en mouvement qui est exprimée par les verbes « aller » et « amener ». L'enjeu serait donc de faire bouger sans violenter.

Tout l'exposé de Julie sur sa manière de faire avec ses collègues est marqué par une ambiguïté qui rappelle des glissements opérés plus tôt entre parents et enfants. Ses collègues sont traitées comme des élèves, ce dont témoignent son association d'idées avec l'apprentie dont elle a été le maître de stage deux ans auparavant, ainsi que son lapsus au sujet de l'apprentie qu'elle nomme d'abord « *élève* », se reprenant pour la qualifier d'apprentie auxiliaire de puériculture. Ainsi, l'appropriation des apprentissages par l'expérience fonctionne aussi bien avec ses collègues qu'avec des élèves : « *c'est quelque chose qui marche bien aussi avec les élèves* » (655-656), et cette dénomination d'« *élève* » qu'elle n'assume pas totalement peut renvoyer à l'enfance. En effet, le champ lexical de l'« *expérience* » et du « *tâtonnement* » peut être identifié comme celui de la pédagogie de Freinet : c'est bien le « *tâtonnement expérimental* » qui semble là convoqué.

De la même manière qu'il faudrait être cohérents avec des parents mis en position d'enfants capricieux ou testant les limites, il faut guider les auxiliaires comme des enfants qui apprennent en tâtonnant, leur laissant le champ libre pour expérimenter et se rendre compte par elles-mêmes de ce qui marche et ce qui ne marche pas. Julie, elle,

reste en position d'adulte dans tous les cas. Vis-à-vis de ses collègues, elle anticipe en effet les résultats des expériences qu'elle a laissé faire aux auxiliaires, puis récolte l'adhésion après-coup à l'opinion qu'elle s'était formée dès le départ.

Cette position similaire des divers protagonistes (enfants ou infantilisés) face aux éducatrices (adultes) est résumée par Julie dans la phrase suivante : « *je pense qu'on a un grand rôle quand même en communication enfin en communication avec les élèves / avec les parents / avec l'équipe* » (678-380).

On peut remarquer que l'usage répété du terme d'« élève », non seulement connote pour les collègues une position infantile, mais aussi ancre les relations dans un contexte scolaire, ce qui peut surprendre dans le milieu de la petite enfance qui se distingue fortement, dans ses visées comme dans ses valeurs, de la forme scolaire que prend l'école maternelle, par exemple. Cependant, la référence implicite à Freinet, plus haut, et le fait que les éducatrices soient très formées aux pédagogies nouvelles expliquent en partie ce terme. Il est permis de supposer qu'il s'agit en effet du reflet d'une position collective des EJE au sujet de l'école, critiquée dans ses formes classiques contemporaines, qu'elles souhaiteraient investir pour en faire un lieu plus respectueux de l'enfant et qu'elles investissent d'ailleurs lorsqu'elles se réorientent en devenant éducatrices Montessori, comme Anne<sup>46</sup>, par exemple : les pédagogies nouvelles portent sur les apprentissages scolaires et il est possible que le travail en crèche soit frustrant de ce point de vue, ne permettant pas de mettre en œuvre toute l'étendue des apports des pédagogies étudiées en centre de formation. Peut-être réinvestissent-elles ainsi leurs connaissances pédagogiques inutilisées dans leurs rapports avec des adultes, collègues et parents ? La revendication de la légitimité de leur place auprès des bébés trouve-t-elle ici sa limite ?

### ***Conclusion de l'entretien***

Ainsi, dans l'entretien avec Julie, plusieurs thèmes sont traversés par une « instabilité identitaire » ou une ambivalence vis-à-vis de l'objet du discours. La « différence » en

---

<sup>46</sup> Voir le troisième chapitre de la deuxième partie

est un premier exemple, très marqué, qui renvoie à des discours dominants très ambivalents eux aussi : du « politiquement correct » de la différence et de l'attrait pour l'exotisme, à la haine raciste (ou à des équivalents minorés : circonspection, angoisse, ou irritation), les positions sociales vis-à-vis de la « différence » sont présentes de manière plus ou moins explicites dans le discours de Julie.

Les représentations attachées aux relations familiales sont également présentes dans le discours de Julie : les intensités affectives négatives ou positives sont représentées par les conflits, les maltraitances sur les enfants, la souffrance au travail, ainsi que par les relations harmonieuses, de confiance réciproque et de compréhension infra-verbale. Le rôle de Julie semble se situer du côté de la prévention des risques liés, d'une part à la fragilité des enfants, potentiellement soumis à des traitements qui ne leur conviennent pas, d'autre part aux dynamiques institutionnelles et d'équipe suscitant de la souffrance du côté des professionnelles. Le thème de la souffrance au travail, très présent, est traité selon deux axes, celui de la souffrance que Julie a subie – en même temps que les enfants « maltraités » - et celui de la souffrance qu'elle a vu subir par ses collègues, qu'elle a contribué à faire cesser. Dans les deux cas, la souffrance de Julie est étroitement liée à son impuissance à protéger les autres (les enfants, les collègues) contre des mauvais traitements causés par une direction incapable. Il me semble pouvoir dégager de cet entretien un fort investissement de la part de Julie dans une « identité » de protectrice, prévenante, à la manière dont les parents peuvent protéger les enfants, dans les représentations actuelles de la famille.

L'« identité professionnelle », quant à elle, est tirée du côté de l'âge adulte, un âge adulte imaginaire qui se caractériserait par le professionnalisme. La distinction d'avec les collègues d'abord, d'avec les parents ensuite, est conçue comme une distinction « naturelle ». Pour appuyer cette idée qui est très certainement chez Julie plutôt de l'ordre du fantasme que d'une idée consciemment assumée, tout un réseau de comparaisons est mis en œuvre : des parents « capricieux », des collègues qui s'épanouissent comme un enfant peut le faire s'il n'est pas brimé par l'éducation, des conflits d'équipe s'apparentant à des divorces douloureux, sont cadrés, contenus par l'EJE, adulte et pédagogue.

Ce thème de l'âge adulte est développé de manière plus explicite par Clarisse, dans l'entretien suivant, suivant une modalité qui paraît développementale.

## **Chapitre 15. Un schéma développemental de l'évolution professionnelle : Clarisse**

### **15.1. Présentation de l'entretien avec Clarisse, 30 ans, 6 ans d'expérience**

*(Voir annexe 2)*

Contrairement à Julie, pour laquelle il m'est apparu évident dès l'immédiat après-coup de l'entretien que je garderais celui-ci et l'analyserais en détails pour ma thèse, je n'ai pas immédiatement distingué l'entretien avec Clarisse comme un matériau à sélectionner particulièrement. Ce n'est qu'au cours d'écoutes répétées de plusieurs entretiens que celui-ci s'est dégagé des autres. Il me fallait en effet me soustraire à la première impression que Clarisse m'avait faite, qui m'empêchait de la prendre tout à fait au sérieux : elle m'avait laissé une impression de superficialité, que je m'explique après-coup d'une part, par un mode d'énonciation très « léger », sans gravité, et d'autre part, par ses considérations insistantes sur le salaire et les conditions matérielles de travail (jours de congé, jours de carences en cas de congé maladie...). Il me faut bien admettre que ces réflexions m'ont « heurtée », qu'elles m'ont paru triviales, même si je ne pouvais pas me l'avouer à l'époque. Mais c'est peut-être bien cela qui a déterminé, en partie du moins, mon choix de cet entretien : à l'écoute et réécoute, il m'est apparu que cette jeune femme développait dans son discours de nombreux thèmes fort intéressants, mais aussi que ses modalités énonciatives la distinguaient justement de mes autres interviewées. Ce qui m'avait semblé être de la légèreté pouvait s'interpréter comme une expression de son positionnement subjectif vis-à-vis de figures tutélaires ou parentales qu'elle convoquait dans son récit. Elle me donnait l'impression de chercher à prendre une position d'adulte sans y parvenir tout à fait. Cette faille, supposée, dans un

discours par ailleurs assez fluide pour sembler très assuré, m'a touchée et encouragée à analyser en détails cet entretien.

## **15.2. Résumé du contenu manifeste : un fort turn-over avant de trouver sa place**

Clarisse parle très vite, mais distinctement. Je lui ai expliqué le cadre de l'entretien et la consigne générale (« *le vécu du travail et du métier d'EJE* ») sans enregistrer, l'entretien enregistré débute donc par un petit embarras sur la manière de commencer : Clarisse me demande comment procéder, je lui propose la modalité du récit, « *comment vous en êtes arrivée à ce poste actuel ou [...] comment vous avez choisi ce métier* » (7-10) et elle se met à parler très longuement sans qu'il me semble nécessaire de la relancer.

### ***Un choix de filière ancré dans l'enfance***

Elle n'a pas choisi son métier « *par hasard* » (13) puisqu'elle a grandi dans une école maternelle, sa mère étant « *enseignante spécialisée* » (14), puis tous ses « *petits boulots* » (16) ont été en rapport avec les enfants. Elle allait s'orienter plus au hasard après le Bac, mais l'ayant raté la première fois, elle prend le temps de se renseigner sur les métiers et découvre le métier d'EJE par le CDI. Le métier a mauvaise réputation car il ne permet pas de « *gagner correctement votre vie* » (33-34).

Quand elle veut passer les concours, la date est passée, ce qui l'amène à s'inscrire à l'université, en Faculté de psychologie, où elle reste deux ans. Après une année de préparation aux concours, elle est admise à l'EFPP à Paris. Les années de formation sont « *vraiment plaisant[es]* » (71), elles permettent d'apprendre « *beaucoup de choses sur nous-mêmes* » (76), l'apprentissage passe par une « *remise en question* » et une interrogation sur les rapports qu'entretiennent les étudiantes avec les enfants, les autres professionnels, avec l'autorité (78-80).

### ***Les premières expériences professionnelles sont décevantes***

Elle commence sa vie professionnelle par un remplacement de congé maternité de six mois dans une crèche collective en tant qu'adjointe à la direction, mais n'y reste finalement qu'un mois et demi. Elle explique le choc de son arrivée en tant que « *jeune diplômée avec plein d'idées dans la tête* » (101-102), face à « *une équipe de professionnels de la petite enfance extrêmement âgée* » (97-98) ; de plus, l'infirmière avec laquelle elle est en binôme de direction n'a aucun respect pour sa formation, le lieu est « *malsain* » (109) et la découverte de son salaire l'a « *vraiment choquée* » (112). C'est pourquoi elle part dans le privé où « *c'était pas du tout les mêmes rapports aux salaires / pas du tout les mêmes façons de travailler* » (119-120), avec des équipes « *de jeunes* » (122).

Elle « *fait [s]es armes* » (125) dans une halte-garderie pendant trois mois, un « *tout petit lieu* » (127), très dynamique, mais qui fonctionne comme une « *usine* » (128), gérée par une « *entreprise de businessmen qui voulaient faire de l'argent et qui [...] s'intéressaient pas à l'enfant* » (131-132). Puis elle postule dans une structure qui va ouvrir ; c'est « *passionnant* » (155) durant les premiers mois, elle découvre comment fonctionne une ouverture de crèche, la nouveauté des lieux et des projets lui permet d'apprendre beaucoup, mais ça devient difficile car il manque du personnel. Ses horaires de travail et son temps de transport pour se rendre au travail la mettent « *aux limites de la / de la possibilité* » (167-168), de même que son équipe. De plus, elle ne comprend pas le projet pédagogique de la crèche, « *très complexe* » (171-172) : elle donne l'exemple de l'interdiction qui leur est faite de travailler avec des miroirs. Le projet a été conçu par une psychopédagogue avec laquelle elle aurait aimé « *échanger* », mais on lui refuse la rencontre : « *ça va beaucoup trop haut pour vous* » (192-193), lui dit-on. Puis la directrice part en congé maternité, est remplacée par une directrice de la crèche jumelle, « *très autoritaire* », « *très jalouse / en rivalité* » (200). Elle est à l'origine d'une ambiance « *malsaine* » (201, 202, 204, 206, 217) à la crèche, l'équipe est « *maltraitante* » (206, 213) et « *harcèle* » (207) Clarisse. C'est d'autant plus difficile qu'elle souffre d'un phénomène courant en crèche : la première année, on est tout le temps (physiquement) malade.

Elle quitte cette structure pour rejoindre l'association<sup>47</sup> pour laquelle elle travaille encore actuellement. La première année, elle est référente de deux sections, ce qui l'intéresse en principe car cela lui permet « *d'avoir un regard un peu extérieur* » (234) ; cela la rapproche d'un poste à responsabilité qu'elle souhaite depuis toujours. Sauf que « *la réalité était tout autre* » (236), par manque de personnel, et elle ne parvient pas à répondre aux sollicitations de la section des bébés. Ensuite, elle suit les moyens en section des grands où l'on « *pouvait beaucoup plus mettre en place* » (246), c'est « *vraiment différent* » (249) pour elle, « *intéressant* » (250).

La deuxième année diffère de la première aussi parce que Clarisse a pris de l'assurance et demande moins de conseils à la direction, lui transmet moins d'informations sur ce qui se passe en section. Cela finit par poser problème car elle s'aperçoit que ce qui est attendu d'un éducateur est de faire l'espion, « *la balance* » (267) de ce qui passe dans la section auprès de la direction, ce qui est présenté comme « *faire le lien entre la direction et la vie de la section* » (266-267). La direction lui reproche à la fin de la deuxième année son « *manque de motivation* » (282), alors qu'elle a au contraire le sentiment « *justement d'avoir appris qu'il fallait aussi tempérer le lien* » (283) avec la direction pour que l'équipe puisse lui faire confiance. Clarisse réalise alors qu'elle en a assez des grosses structures et qu'elle est fatiguée du manque de moyens octroyés pour réaliser des projets.

### ***Renouer avec les fondamentaux du métier d'EJE pour rebondir***

Elle demande donc à changer de structure pour une petite halte-garderie dans laquelle elle travaille pendant un an, durant lequel elle a le sentiment de revenir « *à la réalité de [s]on métier* » (330) : « *accompagner par le biais du jeu la relation à l'autre / la relation à ses pairs au jeune enfant et puis la relation à l'adulte* » (332-334). Après cette année très intéressante, bien que difficile sur le plan de la vie privée, elle doit trouver un autre poste en interne car la personne qu'elle remplaçait reprend son poste. Elle choisit son poste actuel avec la directrice EJE, Laura, qu'elle connaissait en tant

---

<sup>47</sup> Celle-ci, à but non lucratif, gère une vingtaine de structures en région parisienne.

que mère d'un enfant accueilli, pour ouvrir la structure, un multi-accueil. Elle redoutait de revenir travailler dans une crèche, mais celle-ci est « *à taille vraiment humaine* »<sup>48</sup> (357), avec quatre bébés seulement. Ce n'est donc pas comme une grosse crèche avec quinze bébés où l'on effectue un « *travail à la chaîne* » (362). Elle est agréablement « *surprise* » de cette expérience : « *bizarrement [elle ne] sent pas du tout la routine qu'[elle] sentait en crèche collective les années précédentes* » (370-371). Sa directrice Laura lui « *donne vraiment la responsabilité qu'[elle] a toujours demandé à avoir* » (379-380) et, de plus, elle s'entend bien avec son autre collègue éducatrice, bien qu'elles aient des façons différentes de travailler. Elles sont complémentaires, « *ne se marche[nt] pas du tout sur les plates-bandes* » (391-392).

A présent, elle souhaite évoluer vers un poste de direction, Laura essaye « *d'accompagner [sa] candidature* » (404) : Clarisse a six ans d'expérience et elle considère que c'est le moment car elle en a toujours eu envie et qu'elle pense avoir atteint le niveau d'expérience nécessaire.

### ***Créer son entreprise, trouver les bonnes conditions de travail***

Je lui demande ce qui l'« *attire dans le poste de direction* » (416). Clarisse me répond que c'est la liberté de création et le fait que jusqu'à présent elle a dû se faire à des projets qui n'étaient pas les siens : « *moi j'arrive dans un lieu / soit j'accepte et j'adhère / soit je m'en vais* » (432-433). Elle aimerait à présent « *apprendre à gérer une direction / apprendre une façon de gérer les parents / comment on gère une entreprise* » (438-440) pour ensuite créer sa propre entreprise, « *créer vraiment les lieux à [sa] façon* » (444). Elle voit donc la prise de poste de direction comme une étape supplémentaire dans son projet et comme un apprentissage. Une autre étape serait de postuler à un poste d'adjointe qu'elle obtiendrait très vraisemblablement, mais elle n'en a pas envie, bien qu'elle pense en avoir les capacités. Elle pense être capable de « *recul* » (458), et de « *dire les choses* » (459-460) à l'équipe quand ça ne va pas. Elle a la « *légitimité* » (467, 473, 474) et la « *reconnaissance* » (467, 469) de son équipe. Elle préfère continuer avec

---

<sup>48</sup> 22 berceaux, 8 professionnelles.

Laura, marcher sur ses traces et être formée par elle, plutôt que de travailler à nouveau dans une grosse structure. Actuellement, elle n'a pas le titre d'adjointe de Laura, bien qu'elle en ait les fonctions, car dans les petites structures de cette association, il n'y a pas d'adjointe : elle assure donc la responsabilité d'une adjointe en l'absence de Laura, officiellement puisque « *le siège est au courant* » (501), sans en avoir le titre. Cette année, il s'est passé plein de choses en son absence, plein de « *catastrophes* » (503), que Clarisse a dû gérer. Elle a envie d'« *évoluer en salaire* », mais pas au point de partir à la concurrence où les salaires seraient plus intéressants mais les conditions de travail moins bonnes. Là où elle travaille, « *c'est pas du privé-privé // c'est de l'associatif* » (516-517) : l'argent est réinjecté dans les crèches, comme « *ils peuvent pas se reverser à eux* » (527), et les locaux, les meubles et le matériel sont toujours « *nickel* » (530), ce qui est très agréable. Clarisse déplore que ce soit de moins en moins le cas : il y a de plus en plus de créations de crèches d'entreprise et celles-ci recrutent de plus en plus des EJE en direction. Elle, en tout cas, ne veut plus travailler pour un « *chef d'entreprise qui a aucune connaissance du monde de la petite enfance / qui veut juste rentabiliser* » (550-551) : il s'agit alors d'endosser la responsabilité, se porter garante de la structure alors que les normes de sécurité ne sont jamais respectées. Or, c'est dans ce cas qu'arrivent les accidents, qu'on fait des « *bêtises* » (561) et qu'on se sent coupable de ne pas venir travailler si on est malade.

### ***Indispensables arrêts maladie***

Quand on est malade, il vaut mieux rester chez soi, sinon la maladie s'aggrave et on est encore plus longuement arrêtée, comme elle en a fait l'expérience, s'étant « *cassé le cartilage de la côte à force de tousser et en portant un enfant dans les bras* » (575-576). Elle a donc appris à connaître ses limites. C'est d'autant plus important que « *c'est un métier où on tire sur les nerfs* » (597), à cause des aspects répétitifs, du niveau sonore et des pleurs des enfants. Il vaut donc mieux que « *l'équipe serre les dents sans vous plutôt que vous ameniez une ambiance négative* » (607-608), même si pour certaines de ses collègues, un arrêt maladie représente une perte de revenu importante. Ne s'arrêtant pas à temps, la collègue amène du stress, des cris, il y a contagion : « *le rythme devient néfaste // les enfants sont énervés / l'équipe est énervée* » (618-619). En tant qu'EJE,

Clarisse revendique les arrêts de travail en cas d'épuisement nerveux, pour éviter de faire des bêtises : les « violences », les « douces violences des mots qu'on doit pas dire » (635-641) ou les accidents, oublis, voire fautes graves. Il faut refuser les mauvaises conditions de travail, et d'être « pressée comme un citron » (663). Elle développe à nouveau son argumentaire sur les jours de congés et la nécessité de connaître ses limites : décrivant les conditions de travail dans toute structure d'accueil de la petite enfance, le bruit, les cris, les pleurs, la répétition, elle met au défi quiconque de ne pas craquer, c'est humain, c'est normal (671-703). Puis elle compare le nombre de jours de vacances et de RTT selon le type de structure (municipale, associative, privée lucrative), ainsi que les conditions de remboursement des arrêts maladie selon les conventions collectives (704-730).

Je lui demande s'il y a beaucoup d'absentéisme en général, elle me répond que c'est un phénomène « archiconnu dans la petite enfance » (747-748), surtout dans le secteur municipal et surtout concernant les auxiliaires de puériculture, « parce qu'il y a beaucoup d'auxiliaires » (752).

### ***La solitude de l'EJE face aux auxiliaires***

Elle évoque ensuite la « corporation [...] d'auxiliaires » (785) à laquelle l'EJE fait face souvent toute seule, ce qui peut l'amener à se sentir mal intégrée : les auxiliaires sont « copines » (786) entre elles, se voient à l'extérieur, l'EJE se sent « super seule » (791), n'étant pas copine avec la directrice ni avec les auxiliaires. Quand Clarisse était en halte-garderie, elle avait l'espoir de sortir de sa solitude, mais sa collègue EJE « s'était perdue en route » (798), prise dans la routine de ses 15 ans d'expériences. Or c'est à l'EJE d'apporter de la nouveauté dans un contexte et un rythme très routiniers, les enfants ayant besoin de repères. C'est d'autant plus crucial en crèche où les enfants sont toujours les mêmes pendant trois ans. En halte-garderie, elle ne s'entendait pas avec sa collègue, l'ambiance était malsaine et la direction attisait les rivalités, en plus de celles existant déjà avec les auxiliaires. Les rivalités avec les auxiliaires portent aussi sur la réussite sur le plan de la vie privée, familiale : commençant à travailler plus tôt,

elles fondent une famille en étant plus jeunes et le font valoir auprès des EJE commençant plus tard.

C'est dans la crèche collective dans laquelle elle a travaillé deux ans que Clarisse trouve pour la première fois une « *qualité du travail d'équipe* » (872), les quatre ou cinq EJE ayant « *la corporation [elles] aussi* » (875-876). Clarisse parvient enfin à se détendre, à se montrer telle qu'elle est, à sympathiser avec des collègues sans trop avoir peur « *que ce soit mal interprété ou après que ce soit retourné contre [elle]* » (904).

### ***L'espionne de la direction***

Elle revient sur la position inconfortable de l'EJE de section qui espionne pour le compte de la direction puis admet que l'expérience qu'elle a eue dans la grosse structure lui a permis de faire ses armes et d'apprendre énormément de choses.

Je la relance sur la position d'intermédiaire entre la section et la direction : « *vous prenez des deux côtés* » (954), elle acquiesce vigoureusement. Elle considère que c'est l'aspect le plus difficile du métier, notamment à cause de la responsabilité qui lui incombe en cas de problème, alors qu'elle n'a pas les moyens de tout contrôler.

### ***Une stagiaire qui la renvoie à ses idéaux de jeune diplômée***

Puis elle mentionne la stagiaire qu'elle accueille actuellement, qui l'observe : c'est la première fois qu'elle en accueille une, car elle n'avait pas suffisamment d'assurance avant. La stagiaire la renvoie à sa position de jeune diplômée, pleine d'idéaux, jugeant qu'elle ne veut pas travailler ainsi, en crèche. Clarisse s'y reconnaît mais la réalité du marché de l'emploi est telle que pour gagner sa vie il faut accepter un poste en crèche. Elle enchaîne sur les « *différences* » (1004-1006) entre éducatrices et les « *choses en commun* » (1008). Au-delà des idéaux inatteignables, de la perfection, « *l'important c'est de savoir pourquoi vous faites vos actions / pourquoi vous agissez comme ça et qu'est-ce que vous avez comme objectifs à la clé* » (1028-1030). Elle conclut avec la remarque que c'est très drôle avec cette stagiaire, car la formatrice de la stagiaire est la même que celle qui a dirigé son propre mémoire professionnel.

### 15.3. Analyse du contenu manifeste et latent

Le discours de Clarisse a pris la forme d'un récit, suivant la « sous-consigne » que je lui avais donnée : lui demandant si elle voulait « *commencer* » par me dire « *d'où [elle] venait* » puis « *comment [elle] en était arrivée à ce poste actuel* », j'induisais un discours narratif. Cependant, elle parle très librement et ne se laisse pas trop contraindre par la chronologie : son récit est globalement chronologique mais les parenthèses, développements et incises ne sont pas exempts de son discours. Même si parfois, elle semble s'écarter de son propre fil narratif ou argumentatif, elle le retrouve systématiquement : elle donne l'impression d'une forte contrainte interne à son discours qui le structure malgré les associations d'idées auxquelles elle laisse libre court. Il me semble que ce ne sont pas mes très rares relances qui constituent cette contrainte : sur les sept relances<sup>49</sup> que je produis au cours de cet entretien d'une heure et dix minutes, la première n'a lieu qu'à la 27<sup>e</sup> minute et l'encourage à développer ce qu'elle vient d'énoncer. Son récit est donc en lui-même très cohérent, comme s'il était déjà construit avant son énonciation au moment de l'entretien. Je n'ai pas eu le sentiment de la « guider » (Chami *in* Filloux, 2005, p. 143-160), ni par ma consigne, ni par mes relances.

J'ai dégagé plusieurs thématiques de cet entretien : une position infantile qui tend vers la position d'adulte ; le drame de la rivalité ; les conditions de travail : une dimension transgressive du discours ou une lucidité affichée ? ; la « *balance* », une position impossible : comment faire plaisir à la directrice sans trahir ses collègues ?

---

<sup>49</sup> Une deuxième relance (à la 32<sup>e</sup> minute) est une demande de précision quant au statut d'adjointe ; une troisième (45<sup>e</sup>) tente une reformulation synthétique de son discours ; une quatrième (50<sup>e</sup>) lui propose de monter en généralité sur l'absentéisme ; une cinquième (53<sup>e</sup>) demande une précision sur les statuts, à nouveau (accompagnatrice, agent auprès d'enfants). La sixième (à 1h02 min) porte sur les rapports avec les auxiliaires, dans la continuité de ce que Clarisse était en train de dire ; et enfin, la septième et dernière relance (à 1h05 min) est une forme de reprise synthétique de la position de l'EJE entre la direction et l'équipe que Clarisse avait longuement exposée.

### 15.3.1. Une position infantile qui tend vers la position d'adulte

#### a) *Une surdétermination familiale*

La formulation, dès l'entrée du récit de Clarisse, d'une filiation la destinant au métier d'EJE, détonne par son étrangeté : « *je suis issue d'une famille de maman qui est enseignante spécialisée* » (13-14). Cette phrase semble émaner d'une petite fille, de par l'usage du petit nom de « *maman* » et du fait de la construction bancale de la locution « *famille de maman* ». On peut découper la phrase en deux parties, une première d'un niveau de langue assez soigné pour le langage oral : « *je suis issue d'une famille* » ; et une deuxième qui semble faire tomber la première dans la familiarité et le registre de la petite enfance. La mère, sous la forme de la « *maman* », paraît faire irruption incongrûment, car elle fait « baisser » le niveau de langue et elle fait vaciller le sens de la phrase de Clarisse : la mère constitue-t-elle à elle seule la famille ? Cette hypothèse est contredite par la mention de ses « *parents* » (36, 53) un peu plus loin, mais redevient pertinente lorsque Clarisse évoque le décès de son père il y a deux ans. La mère prend donc une place centrale que l'on peut peut-être également rapprocher du fait que Clarisse a « *grandi dans une école maternelle* » : si la profession de la mère a déterminé le lieu de vie de Clarisse enfant, une école maternelle qui plus est, on peut comprendre la place de la mère dans son énoncé. De son fait, Clarisse a « *baigné dans cet univers* » (15), c'est-à-dire qu'elle a toujours été entourée de jeunes enfants. Elle présente ensuite les conséquences de cette socialisation : le choix de jobs étudiants non pas « *au MacDo comme faisaient [ses] copains* » (22), mais autour des enfants : animation, goûters d'anniversaire, colonies de vacances et garde d'enfants. C'est une sociologie profane que propose Clarisse, comparant son expérience à celle de ses amis.

#### b) *Grandir au fil du récit : de la dépendance à l'affirmation de soi*

Tout le récit de Clarisse concernant son enfance, son adolescence et ses études supérieures est marqué par l'emprise de ses parents, notamment de sa mère, comme dans l'exemple précédent et comme si elle réactualisait au moment du récit sa position passée : en effet, « le récit articule déprise et reprise de la réalité, distanciation et

implication, objectivation et subjectivation », et surtout, « la magie du récit, c'est de jouer avec le temps, de rendre présent un passé révolu et inattendu ce qui est déjà accompli, d'appréhender l'irréversible », comme l'indique Ferry (*in* Filloux, 2005, p. 161). Déjà, juste avant le début de l'enregistrement, Clarisse avait remarqué mon magnétophone comme étant similaire à celui de sa mère : je n'ai pas bien compris sa remarque mais j'en ai retenu qu'elle comparait mon activité de chercheuse, à celle de sa mère qui aurait également mené des entretiens. Puis, une fois le magnétophone enclenché, elle me demande comment elle doit procéder, rendant évident son désir de me satisfaire et faisant montre d'une attitude de docilité dans sa voix et sa formulation.

Sa manière de relater son baccalauréat raté la première fois dénote son immaturité de l'époque, en partie compensée par l'année supplémentaire effectuée au lycée, qui lui laisse le temps de se renseigner au sujet des métiers et de son orientation. Mais elle était « *un petit peu en retard* » sur les procédures d'inscription, elle se retrouve donc « *juste avant le bac à pas pouvoir passer le concours d'EJE* » (40-42). On peut imaginer que Clarisse était un peu ambivalente vis-à-vis de ce choix ou qu'elle n'était pas encore prête à l'affronter, pour avoir laissé passer de justesse la date d'inscription au concours.

Ensuite, les paroles des parents de Clarisse, qu'elle rapporte, ont du poids, elle le laisse entendre. « *Mes parents m'ont offert une prépa concours* » (53-54), dit-elle également un peu plus tard, semblant se poser en enfant gâtée par ses parents.

### ***c) Le turn-over et l'excitation de la nouveauté***

A chaque changement de structure pris en charge par le récit de Clarisse, le premier mouvement est celui de l'enthousiasme, avec un vocabulaire très positif et plein d'emphase : « *très intéressant* », « *hyper intéressant* », « *passionnant* », « *vraiment constructif* » (et plusieurs autres « *vraiment* »)... C'est en particulier le cas au sujet de l'ouverture de structure à Levallois (137-155). Ce qui suscite l'enthousiasme est la nouveauté, le dynamisme, la créativité (ou la possibilité de créer), la découverte et les apports en termes d'apprentissage.

Un schéma se répète dans son récit : chaque expérience professionnelle commence par cette phase enthousiaste, qui est ensuite tempérée par l'évocation des limites, voire des

points négatifs de la structure (phase que l'on peut qualifier de « dépressive », notamment en lien avec la « routine ») ; mais le récit s'achève toujours par le constat qu'elle a beaucoup appris, que l'expérience a été formatrice, comme si elle capitalisait ses expériences professionnelles, à la manière dont on peut le faire sur un CV. L'entretien est ponctué d'énoncés tels que « *j'ai fait mes armes* » (125, 449, 932), tandis que le verbe « *apprendre* » apparaît significativement plus fréquemment que les autres : j'ai compté 36 occurrences<sup>50</sup>, ce qui le place en 8<sup>e</sup> position des verbes les plus utilisés, après les auxiliaires « être » et « avoir », et les verbes les plus courants tels que « faire », « dire », « pouvoir », « falloir »... Il m'a semblé que cela pouvait signifier deux choses : d'une part, Clarisse pourrait être en train de mettre au point son argumentaire pour un entretien d'embauche en vue d'obtenir un poste de directrice, qu'elle brigue. Pour cela, il peut lui apparaître stratégique de démontrer sa capacité à rentabiliser ses expériences, même malheureuses, en faisant valoir les compétences acquises à ces occasions ; c'est le sens que semble prendre la longue liste de compétences mises en avant par Clarisse, qu'elle dit avoir acquises en travaillant en crèche collective : « *j'ai appris d'un point de vue de la direction / j'ai appris toutes les normes de sécurité / tous les gestes à faire en urgence / toutes les décisions à prendre / tous les cas en fait // les enfants malades / les gestes importants / la façon de gérer une équipe / la façon de gérer un conflit / la façon de gérer un rapport individuel avec un membre de l'équipe qui passe pas bien // beaucoup de choses // la façon de dire les choses / la façon de les amener / en douceur / la façon de proposer une réunion / de proposer à une équipe de se booster* » (934-940). Mais d'autre part, la thématique de l'apprentissage me semble aussi refléter une dynamique subjective de création de soi que je rapproche de son projet de création d'entreprise : la création d'un lieu à soi, à son image, *ex nihilo*, pour lequel il n'y a donc pas besoin de s'adapter à l'existant, contrairement à tout ce qu'elle a vécu jusque là : elle a été confrontée à des directrices qui lui ont « *imposé une façon de travailler / une façon de faire / une façon de communiquer avec l'équipe / des projets qui ne me correspondaient pas forcément* », elle doit se plier à ces projets car « *c'est leur projet pédagogique / c'est leur projet des lieux / c'est leur projet éducatif // moi j'arrive dans*

---

<sup>50</sup> J'ai utilisé pour ce comptage le logiciel « Tropes », mais uniquement à partir d'intuitions déjà formées à l'écoute et à la lecture de l'entretien. Le travail systématique de comptage de mots ne m'a pas paru pertinent au regard de mes objectifs et visées de recherche.

*un lieu / soit j'accepte et j'adhère / soit je m'en vais » (427-433). Elle continue en disant qu'elle aimerait créer son entreprise, « comme beaucoup d'éducateurs », et qu'elle aimerait « la gérer / créer vraiment les lieux à ma façon » (442-444). Ce désir (fantasme ?) de création est habillé d'un discours de gestionnaire qui lui donne l'aspect d'un projet réaliste ; je le rapproche cependant aussi d'un désir d'enfant qu'elle ne dit pas en tant que tel mais que je suppose d'après ce qu'elle dit des mères, de la maternité.*

#### *d) Les figures tutélaires de son récit*

Au fil de l'entretien, Clarisse prend plus d'assurance, assumant ses prises de position, comme si elle suivait, dans ses modalités d'énonciation, le fil narratif de son enfance (« *maman* »), de son adolescence et ses études (« *mes parents* »), jusqu'à parvenir à l'âge adulte, celui où on peut parler pour soi. Elle ne fera référence à sa mère que beaucoup plus tard, et sous la dénomination de « *mère* » et non « *maman* », vers la cinquantième minute, après un passage de forte affirmation suivi d'une interrogation de ma part : « *du coup vous êtes en train de dire que quasiment c'est un métier qui doit fonctionner avec des arrêts maladie quoi* », qu'elle a pu prendre comme une critique ou une mise en question. Peut-être en effet l'ai-je fait douter d'elle, bien involontairement, car elle se lance alors dans une longue tirade justifiant sa position, répétant des éléments déjà avancés, et elle finit par l'exemple de sa mère auquel elle associe celui de son mari : « *moi j'ai vu ma mère // elle a fonctionné toute sa vie // elle avait des vacances* », « *c'est ce qui lui a permis de vivre quoi sans péter un câble* » ; « *et je vois mon mari / il est prof / c'est pareil [...] déjà qu'ils finissent l'année tous sur les rotules* » et sa voix se perd, devient une « *petite voix difficilement audible* » au point que j'interviens pour lui assurer que « *je comprends* » (731-738). Ainsi ses doutes sur elle-même se traduisent-ils peut-être par une position de femme-enfant, se réfugiant sous l'autorité de sa mère et de son mari. Elle utilise également comme figure tutélaire sa directrice actuelle, Laura, dans les pas de laquelle elle semble vouloir marcher ; Laura, qu'elle connaissait « *en tant que maman puisqu'elle était maman d'un enfant [...] mais pas en tant que directrice* » (346-350) lorsqu'elle a accepté son poste...

Grâce à la reconnaissance de Laura, Clarisse se sent bien dans la structure et c'est ainsi qu'elle exprime sa relation à Laura : « *elle me donne vraiment la responsabilité que j'ai toujours demandé à avoir et qu'aucune directrice a jamais ressentie en moi parce qu'elle avait déjà son binôme déjà construit* » (379-381). Dans cette formulation, on entrevoit le pouvoir qu'octroie Clarisse à Laura, qui lui « *donne* » (plutôt que lui « *laisse prendre* ») des responsabilités et qui « *ressent* » les capacités de Clarisse que personne avant elle n'avait ressenties. Elle paraît quasiment détenir des qualités médiumniques, devinant des choses que les autres n'avaient pas vues. Les autres directrices avaient une adjointe en place, qui les empêchait d'envisager Clarisse comme une potentielle adjointe, ce que Clarisse formule ainsi : « *quand vous arrivez [...] vous êtes pas la première sur les rangs quoi* » (381-383). Elle suggère ici l'image du poulain cherchant un mentor mais ayant à subir la concurrence d'autres poulains. Son association d'idées dans la séquence suivante trahit sa crainte de la concurrence avec d'autres éducatrices. Elle évoque en effet sa collègue éducatrice avec laquelle elle est en bons termes, elles n'ont pas la même façon de travailler : « *et du coup on se marche pas du tout sur nos plates-bandes* » (391-392), expression qui dénote la rivalité possible. Clarisse se sent élue par Laura, et sa collègue ne se met pas en travers : elles peuvent donc être complémentaires.

### **15.3.2. Le drame de la rivalité**

#### **a) *La rivalité avec qui ?***

A plusieurs autres reprises, Clarisse fait apparaître la rivalité comme un enjeu important au sein des équipes en crèches et haltes-garderies. D'abord, il s'agit d'une rivalité dont les protagonistes ne sont pas clairement identifiés : dans la crèche à Levallois-Perret, ouverte depuis peu et ayant un projet pédagogique complexe, l'événement qui fait finalement partir Clarisse de la structure est l'arrivée d'une directrice remplaçante, « *très autoritaire et qui était très jalouse / en rivalité* » (200). Clarisse a mentionné juste avant qu'elle était la directrice de la « *crèche jumelle* », ce qui m'évoque immédiatement l'image de la rivalité, mais elle ne précise pas avec qui elle est en

rivalité. Pour moi, c'eut été logique que ce fût avec l'autre directrice « *jumelle* », mais celle-ci est justement partie en congé maternité. J'en conclus que c'est Clarisse elle-même qui est, sans doute, la rivale de la directrice remplaçante. Sa rivalité semble se placer au niveau fraternel (des sœurs jumelles) par rapport à des figures parentales imaginaires, peut-être, que toutes les figures tutélaires de son récit sont susceptibles d'incarner.

**b) *L'âge adulte se traduit par la maternité, enjeu de rivalité***

La maternité elle-même constitue une cause de rivalité, peut-être en ce qu'elle permet de se penser adulte. Ainsi, avec les auxiliaires, Clarisse voit se déployer un type de rivalité qu'elle qualifie d'« *interne* », portant sur « *l'évolution personnelle* » (849). Elle développe cette idée ainsi : « *une rivalité interne de // toi t'as peut-être le diplôme au-dessus mais moi j'ai une vie de famille / et moi j'ai des enfants / et toi t'as rien de tout ça* » (867-870). Cette rivalité vient redoubler celle qui affecte les éducatrices et les auxiliaires pour des raisons statutaires, de pouvoir (une « *hiérarchie des diplômes* » qui coïncide avec une « *hiérarchie des responsabilités* » (769-774), comme le formule Clarisse) et de salaires. On peut également faire le lien avec les débats récurrents au centre de formation, entre les étudiantes ayant un enfant et celles n'en ayant pas<sup>51</sup> : les « *mères* » avaient un ascendant certain sur les « *non-mères* », elles avaient du moins l'avantage dans le débat, du fait que leur « *savoir de mère* » sur l'enfant n'était pas mis en cause, ce qui leur permettait de cumuler savoirs théoriques et « *savoirs intimes* » (ou « *innés* » ou « *naturels* »...). Ce dont témoigne Clarisse ici, c'est la concurrence entre une réussite sociale par les diplômes (et le pouvoir, la hiérarchie, le statut social) et une réussite sociale par la maternité. Manifestement, elle était affectée par la réussite des auxiliaires sur le plan de la vie privée, familiale.

---

<sup>51</sup> Voir dans la Partie I, le premier chapitre.

### c) *Une rivalité « malsaine »*

Au sujet de la rivalité, Clarisse emploie de manière très répétitive l'adjectif « *malsain* » : il apparaît par exemple à cinq reprises, très rapprochées, sur les seize lignes de la transcription de l'entretien correspondant au moment du récit de l'arrivée de la directrice remplaçante, jalouse, et en rivalité (201-217). Il réapparaît à nouveau à trois reprises lorsqu'elle reprend ce même exemple : « *c'était tellement malsain comme lieu // c'était malsain parce que la directrice était malsaine // et que la direction ne voyait pas et ne pouvait pas agir / et que c'était quelqu'un de pervers quoi* » (840-842). Dans la première séquence du récit de la « rivalité malsaine », celle-ci provoque des conflits d'équipes « *assez violents* », mais Clarisse ne semble pas pouvoir décrire ce qui se passe au-delà de son émotion, qu'elle exprime par l'emphase, encore moins analyser les causes et les manifestations de « *l'ambiance malsaine* » ou « *néfaste* ». Elle précise uniquement qu'il y avait « *des choses qui se répétaient qui étaient pas vraies* » (formulation un peu enfantine) et enchaîne sur l'objectif qui aurait été « *de [les] faire craquer* ». Alors qu'au départ, c'était la directrice qui était « *malsaine* », Clarisse attribue ensuite ce caractère à l'équipe, qui devient également maltraitante et harcelante : « *(j'ai vu) une équipe malsaine / une maltraitance très présente / une équipe qui veut vous détruire quoi / jusqu'à vous harceler quand vous êtes pas là / vous appeler chez vous* » (206-208), sans pour autant que Clarisse ait expliqué comment la contagion entre directrice et équipe a opéré. La métaphore de la contagion n'est pas explicite mais elle est évoquée à travers le fil associatif de Clarisse, lorsqu'elle explique à quel point la maltraitance était difficile à vivre, d'autant plus « *qu'en première année en crèche on est tout le temps malade parce que on est confronté aux virus et que le temps que les anticorps se fassent vous êtes tout le temps physiquement malade* » (209-212). Puis, reprenant sur la maltraitance, elle enchaîne sur son départ de la structure : « *je les ai laissés dans leur bain malsain* ». Le lien est fait, au moins inconsciemment, entre le malaise, la maladie physique et psychique ; entre « *malsain* » et « *malade* ».

La description faite par Clarisse, assez lacunaire puisqu'on ne saisit pas bien la chronologie ni la causalité des événements, met Clarisse en position de victime, voire de bouc-émissaire. Elle semble en effet seule face à la directrice et à l'équipe au complet, et aucune explication ne vient éclairer la cause de ce phénomène. Le récit est renforcé

dramatiquement par l'usage du « vous » de généralité, passage encadré par des passages au « je », mais laisse planer un léger doute sur la personne qui est visée. Car le passage est introduit par l'énoncé suivant : « *j'ai vu / voilà / ce qu'on nous apprenait à l'école / c'est-à-dire une équipe malsaine...* », énoncé qui la place en observatrice extérieure, pouvant comparer ce qu'elle voit à ce qu'elle a appris théoriquement en centre de formations. Mais lorsqu'elle dit « *une équipe qui veut vous détruire* », ou qu'elle évoque une équipe qui va « *jusqu'à [...] vous rappeler dix fois si vous répondez pas* », on sent l'intensité visée par Clarisse et on en déduit qu'il s'agit bien d'elle, qu'elle a glissé vers la position de victime.

### **15.3.3. Les conditions de travail : une dimension transgressive du discours ou une lucidité affichée ?**

Clarisse m'a d'emblée surprise par sa mention des enjeux financiers pesant sur ses choix professionnels. Ce n'est pas attendu dans le secteur de la petite enfance où les salaires sont bas et les motivations censées être élevées. Mais on peut rapprocher son discours de ses aspirations à un poste de directrice et de son approche gestionnaire et managériale (libérale ?) de la direction : c'est ce que montrent le vocabulaire tournant autour de « gérer » (les parents, les équipes, les collègues, la structure, la direction...) ainsi que la valorisation du « dynamisme », de l'entrepreneuriat, de la création de projets, de la prise d'initiatives...

Tranchant avec ce discours très positif de l'entreprise, de la gestion, un autre pan du discours de Clarisse porte sur la pénibilité du travail. C'est un « métier de nerfs » qui peut être « routinier » et qui affecte la santé (les maladies, les accidents, les problèmes de dos...). Il est important de connaître ses propres limites. Là aussi, Clarisse est emphatique. Elle investit autant d'énergie à montrer son enthousiasme pour la prise de responsabilités que pour décrire à quel point le travail au contact des enfants est difficile. La pénibilité, non reconnue, du travail impose d'inventer des aménagements : le recours à des arrêts maladie que l'on pourrait qualifier « de complaisance » s'ils

n'étaient pas vécus comme indispensables, est revendiqué par Clarisse, en compensation pour les jours de congés insuffisants.

Cette idée est à la fois transgressive (et même illégale) et conforme à l'opinion de la directrice. En ceci, Clarisse se situe dans une forme de transgression confortable, peu dangereuse, puisqu'acceptée de manière explicite, peut-être même soutenue, par sa hiérarchie. Le problème de la « balance » de la direction est plus épineux pour elle.

#### **15.3.4. La position intermédiaire entre direction et auxiliaires : une position impossible**

Le thème de la « balance », abordé par Clarisse, est un moment de l'entretien chargé émotionnellement. Le ton de sa voix se baisse pour faire signe de la gravité. Je me souviens y avoir immédiatement réagi par une attention accrue, plus active dans l'expression de mon visage, expression de ma surprise également car elle introduit cette question à la manière d'un « coup de théâtre », comme elle l'avait fait pour les arrêts maladie : ces deux moments font rupture dans un discours globalement plus consensuel, la présentant soit comme une bonne élève (future directrice), soit comme la victime de pervers malsains.

Ce thème rend présente la tension existant affectivement pour Clarisse, entre la directrice comme figure tutélaire à qui elle veut plaire et les collègues, avec lesquelles elle est en rivalité, mais dont elle n'ignore pas la pression à la solidarité. La rivalité, dans une fratrie ou dans une classe d'école, peut coexister avec une morale de la solidarité, contre les « rapporteurs » ou les « mouchards ». Le fait d'être le « chouchou » peut être dangereux et c'est la solitude qui guette celui ou celle qui a privilégié sa relation à l'adulte plutôt que les intérêts de sa « classe » (d'âge, ou d'école...).

C'est en ce sens que cette question peut être rapprochée de celle des arrêts maladie : dans les deux cas, Clarisse se met en « infraction » vis-à-vis des règles dont on peut supposer que la directrice est la garante (même si dans le cas des arrêts maladie,

Clarisse précise que Laura est d'accord avec elle) : elle se dégage en partie du désir de l'autre (parental ?). Elle se range du côté des collègues (des « copines ») contre la directrice. En effet, elle semble souffrir des moments de solitude qu'elle a connus au cours de sa carrière, enviant les auxiliaires qui sympathisaient et se voyaient en-dehors du travail. Elle évoque une expérience où elle a connu le copinage avec des EJE, qu'elle met en lien avec « *se détendre* » et « *se montrer telle qu'elle est* », c'est-à-dire aussi « *se lâcher* ». J'en tire la conclusion que l'enjeu pour elle est la reconnaissance (se montrer, être vue, reconnue...), authentique. Ainsi, pour Clarisse, il semble avoir été vraiment compliqué de devoir choisir entre deux formes de reconnaissance, celle de la figure tutélaire et celle des pairs. Mais elle le présente comme un apprentissage : c'est ce qui ressort de ses paroles, lorsqu'elle dit qu'elle est à présent capable de « *dire les choses* » (459-460) : suivant l'exemple que lui offre Laura, elle peut désormais se projeter dans la position de directrice, puisque Laura n'est pas seule. Dire les choses, c'est endosser une position d'autorité qu'elle a appris à faire respecter sans se sentir repoussée, isolée, pour autant.

## **Conclusion de l'entretien**

Je retiens de cet entretien l'idée d'une performance de l'âge adulte par Clarisse, celui-ci se définissant comme l'aboutissement d'un développement linéaire et normatif, à la manière des théories psychologiques développementales. Elle reprend en effet des représentations très « majoritaires » de l'âge adulte – se marier, devenir une mère, gérer ses affaires, créer son entreprise, évoluer professionnellement...- et elle les « mime », elle les performe, elle les cite. L'aspect développemental est présent dans les nombreuses « références » discursives à des « stades » antérieurs, comme en témoigne par exemple l'usage de « *maman* », et par le thème de l'apprentissage (notamment l'usage massif du verbe « *apprendre* », comme je l'ai dit plus haut).

Dans toute performance, il y a la potentialité de l'échec, de la faille : c'est ce que je perçois de très fragile dans son discours. Je rappelle ce que Judith Butler en dit dans son article « Imitation et insubordination du genre » : « c'est précisément la *réitération* de la pièce qui établit aussi *l'instabilité* de la catégorie même qu'elle institue. Car si le *je* ne

fait qu'accomplir un semblant d'identité à travers une certaine répétition de lui-même, le *je* se déplace toujours avec la répétition même qui le soutient. En d'autres termes, le *je* peut-il jamais se répéter lui-même, se citer lui-même fidèlement, ou, trouvera-t-on toujours un déplacement de ce moment premier, qui fonde la permanence d'un statut de non-identité à soi de ce *je* ou de son "être-lesbienne" ? Ce qui "joue" n'épuise pas complètement le *je* » (Butler, *in* Rubin & Butler, 1991/2001, p. 151). Mais « jouer (à) l'adulte » touche-t-il aux mêmes enjeux que « jouer la lesbienne » ? La citation des codes et signes « adultes » renvoie à un ensemble « majoritaire », tandis que « jouer la lesbienne » consiste à performer une catégorie minorisée. Il me semble que c'est dans cette tension entre « majoritaire » et « minoritaire » que les professionnelles de la petite enfance, et en particulier les EJE, se situent. Elles ont, parfois, le choix entre deux positions, l'une conforme, l'autre subversive, face à des ensembles normatifs.

C'est sans doute cette potentialité qui m'a touchée dans le discours de Clarisse, peut-être également, d'une autre manière, dans celui de Julie. Je vais à présent tenter de faire apparaître les traits saillants des deux entretiens, pris de manière transversale.

#### **15.4. Synthèse et éléments transversaux aux deux entretiens : la souffrance au travail et le thème de la famille sont-ils liés ?**

##### ***a) Routine et crise : deux pôles de la souffrance au travail***

La dimension de souffrance au travail est présente dans les deux cas, au travers de récits passés, pour certains proches (la crise dans l'équipe de Julie date de l'année précédente), de graves conflits dans les équipes. Ceux-ci sont présentés de manière dramatique, comme des « déchirements », des crises qui peuvent susciter des souffrances morales très importantes aux travailleuses.

Elle est présente également de manière plus discrète, ou simplement moins dramatique, par la description d'un métier fatigant, routinier, éprouvant physiquement (notamment pour Clarisse, du fait des maladies de la première année et de celles découlant d'un épuisement moral).

***b) La direction comme perspective de sortie du « terrain »***

La voie de sortie semble être dans les deux cas d'abord le changement d'emploi, le *turn-over*, puis l'évolution professionnelle vers un poste de direction, plus éloigné du travail quotidien avec les enfants<sup>52</sup>. Il faut noter ici que les deux éducatrices ont entre cinq et dix ans d'expérience et sont toutes deux salariées d'une même association qui privilégie les EJE à la direction de ses structures. La possibilité de prendre une direction de structure est connue par les deux jeunes femmes ; dans le secteur public municipal, l'évolution professionnelle est plus difficile, en particulier à Paris où la politique de recrutement d'EJE à des postes de direction est encore timide : ce fait, confirmé par une coordinatrice Petite enfance de la ville de Paris que j'ai pu rencontrer, est connu de toutes les éducatrices, formateurs et formatrices et même de toutes les étudiantes qui se sont exprimé-e-s sur le sujet des postes de direction devant moi.

Des huit EJE que j'ai interviewé-e-s en-dehors du cadre des observations, cinq sont directeur-trice-s. Deux envisagent de le devenir, celles que j'ai présentées, et une dernière souhaite se former à la pédagogie Montessori pour changer de métier et travailler dans une école Montessori avec des enfants de trois à six ans. Cette tendance est beaucoup moins massive chez les éducatrices en structures municipales : des quatre que j'ai rencontrées, une seule l'envisageait dans un avenir proche, après des années d'exercice sur le terrain.

Les étudiantes étaient unanimes, aussi bien lors de petits sondages effectués en cours (certes sans grande valeur scientifique) que lors des entretiens en groupe : elles songeaient toutes à prendre un poste de direction après quelques années sur le terrain.

Cette tendance, pour être avérée, doit être confirmée par une étude quantitative, mais elle peut déjà à ce stade être rapprochée des propos de mes deux interlocutrices : c'est un travail dur, usant, que celui d'éducatrice en crèche, et il ne représente pas toujours le premier choix de celles-ci, loin de là.

---

<sup>52</sup> Dans une autre enquête, menée par Eve Meuret-Campfort auprès d'auxiliaires de puériculture, c'est le syndicalisme qui apparaît comme une libération, une « respiration vis-à-vis d'un sentiment d'enfermement dans le travail » (Meuret-Campfort, 2014, p. 91).

### ***c) La dimension identitaire : frustration et solitude***

Dans les deux entretiens, la dimension identitaire est immédiatement perceptible dans les passages mentionnant les auxiliaires de puériculture, ce qui ne constitue pas une réelle surprise pour moi puisque déjà en centre de formation, l'hostilité à l'égard des auxiliaires est palpable chez les étudiantes EJE : les mécanismes discursifs de distinction d'avec les auxiliaires sont nombreux, mais surtout ils sont répétés.

Il me semble pouvoir avancer également que la dimension identitaire n'est pas associée à des expériences heureuses : elle est convoquée pour renvoyer l'EJE à sa solitude face à un corps soudé d'auxiliaires ou pour faire signe d'une frustration liée à un manque de reconnaissance du métier d'EJE, spécifiquement, liée donc à la confusion entre les différents métiers en crèche.

### ***d) La relation d'entretien : se laisser guider ou non***

Un aspect qui distingue les deux entretiens consiste dans ce que je peux dire après-coup de la relation d'entretien : j'ai eu le sentiment d'avoir plus « guidé » (involontairement) Julie que Clarisse, dans le sens où Julie m'a semblé plus réceptive, plus perméable à mes interventions que Clarisse. Mes interventions m'ont paru avoir des effets immédiats dans son discours, comme si elle était sensible à toutes mes demandes, formulées ou non, et désireuse de les satisfaire, ce qui pourrait être cohérent avec l'hypothèse de sa séduction.

Au contraire, dans le cas de Clarisse, son discours suivait une logique interne, comme si elle avait la volonté d'exposer chacun des points qu'elle a traités, sans se soucier de répondre à mes demandes. Une seule intervention de ma part l'a troublée, mais plutôt à la manière dont le Surmoi peut venir faire douter radicalement de sa propre valeur : c'était lorsque j'ai reformulé une partie de son discours précédent, sans reprendre exactement les mêmes termes qu'elle, et en ajoutant le terme « *quasiment* », comme si j'extrapolais ce qu'elle venait de dire pour en faire quelque chose de plus choquant, massif, grave... Ce n'est donc qu'à cette modalité surmoïque que Clarisse s'est montrée

perméable, tandis que Julie s'appuyait sur tous les signes qu'elle pouvait percevoir de ma part pour se mouler dans mon désir, si je peux aller jusqu'à cette image, certes quelque peu exagérée.

*e) La passion de la famille*

La présence de la « famille » et des âges de la vie dans les deux entretiens témoigne à mon sens de positionnements singuliers vis-à-vis de thèmes « obligés » : leur représentation de la famille ne peut que contaminer les professionnelles au contact avec des enfants, elles articulent alors de manière singulière les formes discursives catégorisant et caractérisant la famille avec celles de la professionnalité. L'importance de la famille comme vecteur de la catégorisation par âge de la vie – petite enfance, enfance, adolescence, âge adulte et vieillesse, avec la polarisation la plus importante, celle entre parents et enfants -, explique comment ces deux thèmes s'interpénètrent et peuvent susciter des constructions fantasmatiques à la fois propres à chaque sujet et représentatifs de notre culture. Que le métier soit dur, fatigant, pesant, en est aussi un signe ; un métier en contact avec les enfants suppose un investissement fantasmatique important et un travail avec les représentations et affects de la famille. Il « aspire » les passions qui ont été culturellement, historiquement, associées à la famille, association qu'a mise à jour Foucault (1976).

Dans les deux chapitres suivants, ce sont des EJE dans leur environnement professionnel qui sont décrites. Le regard s'ouvre sur la dimension institutionnelle et cesse de se focaliser sur un sujet, une professionnelle : les relations (entre professionnelles, enfants et parents) sont au centre de ces chapitres, sans que les EJE ne soient systématiquement présentes dans les scènes décrites. On les retrouve cependant se mouvant parmi leurs collègues, et existant dans leur discours.



## **Chapitre 16. Comment sortir d'une « identité » négative ?**

### **Monographie de la crèche collective municipale Henri Wallon**

*(Voir annexes 3 et 4)*

Cette première monographie tend à montrer comment se traduisent collectivement les phénomènes identitaires, lorsque les différents registres (qui peuvent s'attacher au genre, à la « race », à la classe sociale, à la vision du métier, aux lignes de démarcation entre privé et public, professionnel...) se croisent dans un même lieu. La crèche Henri Wallon se caractérise par une identification à un trait négatif, une histoire de « maltraitance » ayant eu lieu dans ses murs plusieurs années auparavant. Mon approche de la structure et le dévoilement progressif de son « triste secret » sont révélateurs d'une mise en jeu par les professionnelles des identités qu'elles endossent et rejettent à la fois, auxquelles elles se sentent aliénées, assignées, et qu'elles revendiquent également.

C'est cette crèche qui m'a enseigné la nécessité d'adapter la méthode d'investigation que j'avais choisi de mettre en œuvre, car l'observation ne permettait à elle seule que l'accès à une des faces de la structure : une étrange univocité, mêlée d'un sentiment d'opacité, se dégageait de l'observation ; le malaise que je ressentais m'a conduit à avoir recours aux entretiens avec les professionnelles, dans une deuxième phase, non prévue à l'avance, de l'enquête de terrain.

J'ai déjà indiqué le statut légèrement décalé des entretiens avec les professionnelles observées vis-à-vis des autres types de matériaux : ce décalage apparaît formellement dans un découpage de ce chapitre qui sépare l'entretien retenu des observations. Cependant, il me semble aussi que l'entretien ou les entretiens « complètent » le tableau des observations et que c'est bien cet ensemble qui constitue la monographie.

Une réelle rupture intervient au cours de cette monographie, ce dont je dois prévenir le lecteur, la lectrice : il s'agit de l'insertion d'un contre-point à ce qui est exposé concernant les relations entre parents et professionnelles, qui rend compte de configurations très différentes à la crèche parentale, afin de pointer à quel point le cadre institutionnel et organisationnel joue un rôle décisif dans les modalités relationnelles entre les adultes en présence en crèche.

Pour rendre compte de la dynamique de cette crèche, une approche chronologique doit être combinée à une approche thématique : c'est pourquoi je commencerai par faire le récit de ma rencontre avec le terrain d'observation.

## **16.1. Comment le terrain se donne à voir**

### **16.1.1. La négociation du terrain d'observation : ou comment la chercheuse est instrumentalisée par la direction de la crèche**

En quête de terrains d'observation, j'ai téléphoné à une dizaine de crèches choisies en fonction de leur emplacement : comme je souhaitais observer des moments de séparation lorsque les parents déposent leur enfant à la crèche, je devais pouvoir m'y rendre tôt le matin, donc les crèches ne devaient pas être trop éloignées de mon domicile ; mais je ne voulais pas qu'elles se situent directement dans mon quartier pour ne pas connaître les parents sur un mode privé. J'ai donc privilégié les structures de l'arrondissement de Paris voisin du mien.

Je dois préciser pourquoi je souhaitais précisément observer ces moments de séparation : d'une part, c'était parce que j'étais encore sous l'influence de l'ouvrage de Denis Mellier (2000/2014) qui insistait beaucoup sur les moments de séparation comme cristallisant toutes les problématiques liées à la vie de l'équipe. J'ai donc pensé que ces moments seraient les plus révélateurs de ce qui se jouait dans les structures, des éventuelles tensions, des crispations. Mais aussi, je souhaitais observer les relations avec les parents, ce qui ne pouvait se faire que le matin ou le soir ; c'est ce que j'ai fait, privilégiant les matinées pour la raison précédente, mais en observant également

quelques fins d'après-midi. Au fil de mes observations, mes hypothèses se sont modifiées et l'importance des moments de séparation m'a semblé moindre, j'ai donc parfois décalé mes observations, pour observer un temps d'animation, ou un repas.

La plupart des directrices et adjointes jointes par téléphone ont fermement refusé, sans tergiverser, ma demande. A la crèche Henri Wallon, je joins d'abord la directrice adjointe qui se dit intéressée par mon projet mais veut l'autorisation de la directrice qui est absente ; lorsque je réussis à parler à la directrice, Samantha, celle-ci se montre beaucoup plus circonspecte. Elle glisse qu'à la place de son équipe, elle n'aimerait pas se faire observer pendant son travail. Je lui réponds que je comprends et que je souhaite m'assurer de l'accord des professionnelles avant de m'engager dans l'observation. Je lui propose une rencontre avec elles durant laquelle je pourrais expliquer ma recherche et leur demander si elles sont prêtes à m'accueillir. Après quelques hésitations supplémentaires et des rendez-vous téléphoniques ratés, nous fixons une date pour cette rencontre.

Au téléphone, j'avais convenu avec l'adjointe que je rencontrerais « l'équipe » ce mardi matin ; en réalité je rencontre les deux EJE, une stagiaire EJE, ainsi que l'adjointe, dans le petit bureau de la direction. La directrice est absente, en vacances pour plusieurs semaines.

L'accueil est assez chaleureux, un peu gêné. Mes interlocutrices se présentent, je ne note pas les noms et les ai oubliés instantanément (comme souvent).

J'avais écrit un petit texte de présentation que je lis en partie. Puis je demande quelles sont les questions. Une EJE est en remplacement de congé parental et ne sait pas si elle restera après le retour de l'EJE titulaire du poste, l'autre « reste » à coup sûr, j'apprendrai par la suite qu'elle s'appelle Elise. Celle-ci se montre « empressée », enthousiaste, ponctue mes phrases de hochements de tête et de petites phrases comme « oui », « bien sûr »... C'est elle qui commence à poser des questions. Elise est très jeune, environ vingt-cinq ans, et c'est son premier poste depuis qu'elle a été diplômée de l'école d'éducatrices.

A un moment, Elise fait la réflexion qu'il faudra bien me présenter la structure, les modes de fonctionnement pour que je ne sois pas « *étonnée* », que mes « *ressentis ne soient pas faussés* ». L'adjointe intervient en disant qu'elle n'est pas sûre qu'il faille faire cela, que cela risque aussi de « *biaisier* » mon observation. Elle a un ton « entendu », « fine mouche ». Je crois sentir une tension entre elles. Après-coup je me demande, faisant une première hypothèse sans avoir les moyens encore de l'élaborer davantage, s'il n'y a pas des enjeux de pouvoir particulièrement vifs entre elles. La réflexion de l'adjointe pourrait être prise comme une tentative de remettre l'EJE à sa place (lutter contre son arrogance ?), de l'atteindre en tous cas, de modérer ses ardeurs. Cela va-t-il au-delà de cette réunion et toute mon intervention dans cette structure serait-elle un moyen de par exemple « faire réfléchir les EJE », avec le sous-entendu qu'elles auraient besoin d'une « bonne leçon », elles qui en donnent souvent ?

Une observation qui va dans le même sens : dès l'entrée dans le bureau, dans le choix des chaises et notre installation, l'adjointe fait remarquer à une EJE qu'il faut me laisser une chaise « *normale* » et qu'il lui faut prendre une chaise basse d'enfant, à la manière dont un parent fait remarquer à son enfant qu'il doit laisser l'invité choisir le meilleur fauteuil, lui inculquant ainsi les règles de politesse. Je proteste poliment mais l'EJE – celle qui est en remplacement – dit que « *ça ne se fait pas* ».

L'EJE titulaire, Elise, pose une question qui semble ensuite la mettre mal à l'aise, comme si elle avait le sentiment d'avoir « outrepassé ses droits » : elle me demande si je vais faire des liens théoriques entre mes observations et des pédagogies. Je ne sais pas ce qu'elle attend comme type de réponse – souhaite-t-elle savoir si je m'affilie à un courant particulier ? – donc reste assez évasive.

Elle se montre aussi particulièrement désireuse d'avoir une restitution de mes observations (comme si on pouvait lui reprocher de n'être pas ouverte), me dit qu'elle est aussi bien intéressée par mes analyses que par mes ressentis à chaud. Je reconnais là le discours portant sur l'avantage d'avoir des stagiaires observatrices : les stagiaires, en observant et en rendant compte de leurs observations, offrent un regard extérieur aux maîtres de stage, ceux-ci en profitant pour prendre du recul sur leurs pratiques.

Tout cet entretien me laisse le sentiment d'un jeu de dupes, chacun se montrant empressé vis-à-vis d'autrui afin de ne rien laisser voir de ses propres motivations, craintes et empêchements. Je m'inclus dans ce jeu, à la fois pour m'être laissée instrumentaliser et pour l'insécurité dans laquelle je me sentais, tendue vers le double objectif de me montrer comme une chercheuse plausible, sinon légitime, et d'obtenir la confiance de mon futur terrain d'observation.

Le deuxième contact, cette fois avec toute l'équipe, allait lui aussi contribuer à mon malaise.

### *Un mois plus tard, présentation de ma démarche d'observation auprès de l'équipe*

Je suis accueillie dans la grande salle de réunion au sous-sol, les tables sont disposées en carré et je suis installée aux côtés de la directrice et de la directrice adjointe, face à l'équipe. L'adjointe commence à me présenter puis me laisse la parole. J'explique brièvement ma démarche et son cadre (doctorat). Très peu de questions, mais :

*« Une question qui n'a peut-être rien à voir avec ce que vous voulez faire... mais... Quel âge avez-vous ? »*

Rires de l'auxiliaire et de ses collègues.

Je réponds, un peu interloquée :

*« 34 ans. Pourquoi ? »*

*« Votre maman doit être fière ! Si jeune, et autant de diplômes... Moi j'aimerais bien que mes enfants aussi... avoir une fille qui... »*

Une collègue lance : *« ça risque pas, t'as que des garçons ! »*

Elle répond :

*« Enfin même mes garçons... Bon, c'est mal parti... »*

Cet épisode continue d'être mystérieux pour moi : les hypothèses que j'élabore dans l'immédiat après-coup sur le sens qu'il prend pour cette auxiliaire reflètent avant tout mes doutes quant à ma posture de chercheuse. Je me demande si elle cherche à m'infantiliser en me qualifiant de « si jeune », en me comparant à ses enfants (qui sont

vraisemblablement adolescents ou très jeunes adultes, car elle ne me paraît pas avoir plus de dix ans de plus que moi) et si cette infantilisation pourrait être en réaction à une posture professorale de mon côté, réaction de défense rétablissant l'équilibre donc. Il me semble en tout cas que cette femme n'a pas vraiment entendu ma réponse et qu'a subsisté son impression première que je suis forcément très jeune car « étudiante ». Mais l'infantilisation qu'elle met, peut-être, en jeu semble répondre à la manière dont la directrice adjointe reformule mes propos comme si je m'exprimais sur un registre trop intellectuel, trop abstrait, pour son équipe et qu'il fallait traduire pour elle, en simplifiant, mes paroles. Etant donné que mes paroles me paraissent tout à fait comprises telles que je les énonce, ses interventions semblent avoir une simple fonction de mise en scène de sa position vis-à-vis de moi et de son équipe.

Une autre hypothèse peut être avancée : peut-être l'auxiliaire cherche-t-elle ainsi à marquer un écart avec moi (et mes diplômes).

### **16.1.2. Présentation de la structure**

Située à Paris, dans un arrondissement socialement mixte, en cours de gentrification, cette crèche accueille 77 enfants et compte une trentaine de professionnels, dont deux EJE ; 19 auxiliaires, 1 agent spécialisé des crèches (CAP Petite enfance), 1 APE (agent placé auprès des enfants, ancien agent de service) ; 4 agents techniques des établissements de la petite enfance ; deux infirmières à la direction et direction adjointe.

Les enfants sont regroupés en plusieurs sections d'âge ; la section des bébés (3 mois à 1 an) est scindée en deux sous-sections ; une section des moyens (1 an à deux ans) ; une section des grands (2 à trois ans). Les professionnelles changent de section avec les enfants à la fin de l'année pour les accompagner, sauf une qui reste dans la section.

### **16.1.3. La vie de l'équipe**

L'équipe compte plusieurs instances de travail en-dehors du travail avec les enfants :

- Une réunion hebdomadaire d'information et organisation (plannings) le vendredi.
- Une réunion mensuelle d'équipe par section
- Une réunion par trimestre et par section avec la psychologue
- trois journées pédagogiques par an, durant lesquelles la crèche est fermée et tout le personnel se réunit
- Deux réunions pluridisciplinaires par an où se retrouvent le médecin, la psychologue, les membres de la direction, et éventuellement un membre du personnel pour parler des enfants qui posent question.

Malgré des demandes répétées de ma part et une acceptation de principe de la part de la direction, je n'ai jamais pu assister aux réunions d'équipe : une résistance passive s'y est opposée, dont je n'ai pas su trouver la source. La directrice et son adjointe, en tout cas, ne m'ont jamais donné d'indication concrète de date et d'heure permettant que je sois présente. En revanche, elles m'ont orientée vers la réunion du « réseau EJE » de l'arrondissement à laquelle j'ai pu assister.

En effet, les professionnelles ont en outre l'opportunité de participer à :

- Un « réseau EJE » de l'arrondissement
- Un « réseau arts plastiques » auquel ne participe à ce moment personne
- et un « réseau cuisine » pour les agents techniques

Toutes ces données concernant l'organisation et les effectifs de la crèche ont été récoltées auprès de la direction et croisées avec les entretiens menés avec les professionnelles.

Ainsi, en principe, les conditions sont réunies pour un « bon » fonctionnement d'équipe.

Cependant, comme souvent et notamment à Paris (Dumont & Rotger, 2008), cette crèche fonctionne à « flux tendu », c'est-à-dire que la moindre absence imprévue d'une professionnelle (maladie, urgence personnelle) se fait sentir au reste de l'équipe, contrainte de compenser par des heures supplémentaires et des aménagements plus ou moins réglementaires avec les taux d'encadrement des enfants. Seules les absences

prévues à l'avance (congé formation, congé maternité) et de longue durée donnent lieu à des remplacements.

Les absences pour cause de maladie sont relativement fréquentes, au dire des professionnelles, bien que je n'aie pas obtenu de données chiffrées à ce sujet. Il est vrai qu'au cours de mon observation, au moins une professionnelle était malade à chaque fois que j'étais sur place.

Ce fonctionnement impacte directement les éducatrices puisqu'elles sont envoyées en remplacement des auxiliaires dans les sections et ne peuvent plus assurer leurs fonctions d'éducatrices (temps d'observation, réunions, aménagements et réaménagements de l'espace, organisation d'animations auprès des enfants, formation des auxiliaires).

#### **16.1.4. Aménagement et pratiques de l'espace**

Pour entrer dans la crèche, il faut passer un premier portail fermé, que l'on peut ouvrir à l'aide d'un code ou en sonnant à l'interphone, puis un deuxième code ouvre la porte du bâtiment. C'est un immeuble autonome, de briques rouges et d'architecture de 1930, entouré d'un jardin et de grilles.

A l'entrée, un grand hall avec des fauteuils en mousse, et la possibilité de sortir des tricycles et autres structures pour la motricité ; au fond du hall, une pataugeoire, à côté des escaliers menant à l'étage et au sous-sol.

Le bureau de la direction se trouve dans une « bulle » un peu en hauteur donnant sur le hall. Il contient un grand bureau et un petit bureau, il est assez exigü.

A l'étage, la section des bébés. Deux pièces séparées, mais l'accueil du matin se fait dans la pièce la plus au fond. Dans le couloir, des casiers en bois avec des étiquettes au nom des enfants, un casier sans nom contient les « sur-chaussures » en plastique.

Dans la salle du fond, salle principale, une structure en bois avec un petit toboggan, des tapis de sol, des fauteuils en mousse, des étagères basses le long des murs où sont rangés les jouets. Un comptoir derrière lequel se trouve la station de change des enfants

avec des étagères. Les dortoirs sont dans un espace fermé par des baies vitrées, le long des fenêtres de cette salle. Un autre espace fermé par une baie vitrée est dédié au bac à sable.

Les parents déshabillent leur enfant dans le couloir, enlèvent leurs chaussures ou chaussent des sur-chaussures, puis entrent dans la section.

Au rez-de-chaussée, à gauche du hall, se trouve la section des moyens. Passée la porte (toujours fermée), on se trouve dans une petite entrée formée par des meubles suffisamment bas pour que l'on puisse avoir une vision d'ensemble de la pièce (comptoirs, étagères basses) et par une barrière mobile. A droite, les parents déshabillent leur enfant et rangent leurs affaires dans des casiers à leur nom. La barrière mobile décourage l'entrée de certains parents dans la section ; souvent, ils font entrer l'enfant et échangent avec les professionnelles par-dessus le comptoir tout en déshabillant leur enfant.

La salle est divisée en plusieurs espaces tous visibles de l'entrée : un porche en bois au premier plan divise en deux premiers espaces, puis quelques marches et une barrière mobile dessinent un espace au fond de la pièce. Une bibliothèque a été aménagée vers le fond de la pièce, entourée de cloisons en bois munies de fenêtres. Sur le côté droit de la pièce un grand comptoir derrière lequel est aménagé l'espace de change des enfants. A l'entrée, à gauche, une petite pièce ouverte sert de débarras et de dortoir. L'entrée du jardin se fait par cette section. Le jardin est très spacieux, il a la taille et l'aspect d'un petit square parisien, et il est équipé d'un grand bac à sable en son centre, entouré de chaises de jardin.

Au rez-de-chaussée, à droite du hall, se trouve la section des grands. C'est une grande salle très sonore, aux plafonds hauts. Un escalier mène à une longue coursive courant le long d'un mur. Les casiers des enfants se trouvent dans le hall.

Une salle de bains équipée de petites toilettes et de plans de change se trouve le long du mur du fond, à l'opposé des fenêtres ; de grandes fenêtres permettent de voir qui s'y trouve. Les différents espaces de cette pièce sont formés par des meubles et par des barrières mobiles ; au centre de la pièce, des petites tables et chaises ; sur le côté,

d'autres tables et chaises séparées par une barrière mobile. Dans un recoin de la pièce, se trouvent les matelas entassés qui seront installés pour la sieste.

On trouve un espace dédié aux livres et aux moments calmes, avec une banquette à la taille des enfants ; un espace « dînette ».

Au sous-sol, la grande salle de réunions et les cuisines et buanderie.

Ces locaux laissent globalement l'impression de grands volumes, de salles aux plafonds élevés, spacieuses. Deux éléments, pesant sur l'ambiance de la crèche, sont à retenir et c'est en ceci qu'il est intéressant d'en donner une description : le volume sonore qu'il est impossible de maîtriser complètement, du fait des plafonds élevés ; et les aménagements mobiliers, en particulier la barrière mobile chez les moyens, qui peuvent être considérés comme des « analyseurs » de la structure, et même « de bons analyseurs des contradictions actives présentes dans la dynamique institutionnelle », pour le dire comme Gilles Monceau. J'emprunte ce terme au corpus théorique de l'analyse institutionnelle, il se définit comme « ce qui cristallise les contradictions institutionnelles dans une situation donnée » (Monceau, 2009, p. 4). J'y reviendrai.

Tenir compte des contraintes locales et des analyseurs de la structure (qui peuvent être mobiliers) justifie donc la description des locaux.

Cet immeuble dont la construction débute dans les années 1930 est typique d'une architecture « hygiéniste » : grandes salles, très lumineuses, comme le décrivent les auteurs de l'inventaire des crèches de Seine-Saint-Denis : « Il reste encore une question très importante à trancher : celle de l'éclairage et de l'ensoleillement. Cette donnée est essentielle car le soleil est considéré comme ayant des vertus médicinales » (Couronné *et al.*, 2003, p. 25). Ils ajoutent d'autres caractéristiques qui s'appliquent à la crèche Henri Wallon : « Les matériaux de construction sont des matériaux peu nobles, moellons pour les soubassements et briques pour les murs. L'objectif est de concevoir des bâtiments solides et peu coûteux notamment en ce qui concerne le chauffage d'hiver » (*Ibid*, p. 26).

Pour des raisons d'anonymat, je ne peux livrer ici toutes mes sources, mais j'ai retrouvé le site Internet de l'architecte ayant modernisé la crèche il y a plus de vingt ans, qui décrit ses aménagements intérieurs au regard des contraintes initiales. Cet architecte a, semble-t-il, cherché à décroquer l'aménagement antérieur (des salles de change séparées sont désormais intégrées aux salles principales), tout en créant de nouveaux espaces par des mezzanines, faux-plafonds et parois. Il a tenté d'insonoriser davantage la crèche. Bien que je ne puisse comparer avec l'aménagement de la crèche avant ces travaux, il me semble pouvoir au moins indiquer que son projet n'a pas été couronné d'un plein succès : la crèche est encore très sonore. Je ne peux m'empêcher d'associer ce résultat avec les paroles de Mme D., la directrice d'une crèche qui venait d'ouvrir ses portes et me confiait le peu d'écoute qu'elle avait rencontré auprès de l'architecte : *« face à l'architecte, on est des bras ».*

#### **16.1.5. Place des EJE dans l'équipe**

Les EJE sont comptées dans le ratio d'encadrement des enfants. Cela signifie que leur présence auprès des enfants est en général indispensable et qu'elles peuvent difficilement s'absenter pour accomplir d'autres tâches. Samantha, la directrice, infirmière-puéricultrice de formation, cherche à les sortir de ce ratio pour qu'elles puissent jouer leur rôle d'animation. Elles disposent en principe d'un temps hebdomadaire pour « observer », c'est-à-dire prendre de la distance vis-à-vis des tâches quotidiennes, observer les enfants, observer l'équipe ; mais dans les faits, elles ne réussissent pas à maintenir ce temps dédié qui finit régulièrement par être « mangé » par des remplacements de collègues absentes et autres urgences.

Elles participent au réseau EJE de l'arrondissement et essayent d'être présentes, toutes les deux, à la réunion mensuelle du réseau.

L'une des deux EJE, Elise, exprimait souvent sa manière d'habiter sa fonction, dans ce contexte contraignant qui ne lui permettait pas d'assurer en permanence ses fonctions d'EJE : le matin, à plusieurs reprises, affectée à l'accueil des parents et des enfants dans une section, elle prenait un quart d'heure avec la complicité de ses collègues pour

s'extraire de son affectation et pour faire le tour de la crèche. Elle avait alors coutume de dire : « *Je mets ma casquette d'EJE* » puis en revenant dans la section : « *Je remets ma casquette d'auxiliaire* ». Cette même EJE, lors d'un café de parents, s'adressait à ceux-ci avec ce qui m'est apparu presque comme un automatisme de langage : à tout bout de champ, elle ajoutait « *en tant qu'EJE* », avant de délivrer son opinion ou une information.

## **16.2. Un lourd passé : ou comment l'équipe s'identifie à un trait négatif**

Il s'agit d'une des plus anciennes crèches de Paris encore ouvertes. Auparavant, le bâtiment avait été construit pour accueillir un couvent puis reconstruit après guerre pour en faire une prison de femmes.

Mais c'est surtout le passé de l'équipe qui pèse sur la structure. En effet, celle-ci a vécu, selon Samantha, la directrice actuelle, « *quinze ans de maltraitance institutionnelle* », car la directrice précédente abusait de son pouvoir, était autoritaire, tyrannique.

Samantha est en poste depuis une dizaine d'années dans cette crèche. C'est son premier poste en crèche.

Un gros incident éclate en 2010. Une auxiliaire a dénoncé une collègue pour maltraitance ; la directrice en parle comme d'une « *suite au changement de direction* » qui a pourtant eu lieu des années auparavant. L'équipe a beaucoup éclaté. D'après Samantha, « *elles n'en parlent plus mais il y a pas longtemps elles en parlaient encore beaucoup* ».

Le récit de l'incident en lui-même reste fragmentaire, car il est difficile de surmonter la réticence des professionnelles à en parler. Une auxiliaire ayant accepté un entretien individuel avec moi, le mentionne et à ma demande, m'en retrace les grandes lignes, mais me fait comprendre qu'elle ne se sent pas autorisée à en parler librement et avant d'en dire quoi que ce soit, s'assure à nouveau auprès de moi de l'anonymat de ses paroles. Une éducatrice m'en parle également, mais elle était absente à cette période. La

directrice en attribue toute la responsabilité à son prédécesseur, pourtant parti depuis de nombreuses années à l'époque, et ne semble pas souhaiter s'appesantir sur le sujet.

D'après ce que j'ai pu en comprendre en rassemblant les bribes de récit des unes et des autres, une auxiliaire a « craqué » en 2010. Elle était très affectueuse avec les enfants, mais avait des épisodes de violence, dont l'un durant lequel elle a lancé une couche pleine sur un enfant. C'est cet acte qui a provoqué la dénonciation par une collègue témoin. Celle-ci s'est tout d'abord adressée à l'éducatrice en poste dans la section qui aurait jugé qu'elle pouvait régler le problème en interne, sans en référer à sa hiérarchie, vraisemblablement pour protéger sa collègue. Mais la collègue témoin, non convaincue de l'efficacité de cette démarche, ou ressentant une urgence à agir, aurait alerté des parents qui eux, entreprennent des démarches auprès des services municipaux. Dès lors, la « machine » s'emballe ; la crèche est fermée ; une enquête est menée, au cours de laquelle sont établies la faute de l'auxiliaire (sa « maltraitance ») et la « complicité » de l'éducatrice qui n'a pas averti sa hiérarchie malgré sa connaissance des faits. L'auxiliaire est rétrogradée et déplacée, elle est mutée en tant qu'agent de service dans une autre structure, et l'éducatrice subit un « blâme » administratif et une procédure de contrôle très contraignante : mutée dans une autre structure, elle est tenue à un entretien hebdomadaire auprès d'une coordinatrice petite enfance d'arrondissement. D'après ce que l'on m'en a dit, cette procédure avait encore cours en 2013, trois ans après les faits.

Du côté des parents, l'alerte ayant émané d'eux, les services administratifs de la petite enfance sont contraints de leur rendre des comptes. Une réunion est organisée, à laquelle participent des parents et l'ensemble du personnel de la crèche. Cette réunion est qualifiée par une des auxiliaires présentes à l'époque de « *tribunal* », elle est vécue comme une mise en accusation de toutes les professionnelles et comme un acte de défiance massif à leur égard, portant désormais sur toutes les pratiques ne convenant pas aux parents. L'équipe n'a même pas droit à un « avocat » puisque la direction se met en retrait et laisse libre court à la violence des parents.

Cet événement, dont j'ignorais tout en commençant mon observation et que je n'ai découvert qu'au bout de quelques longues semaines, semble surdéterminer l'ambiance

dans la crèche et les relations entre adultes, professionnelles entre elles et avec les parents, bien que les professionnelles l'ayant réellement vécu soient pour leur immense majorité parties : seules quatre personnes travaillant en 2010 et présentes au moment de l'affaire sont encore là en 2013.

*a) La monstration par l'équipe : la chercheuse est prise à parti*

Cependant, une scène, qui m'a marquée par sa violence, a eu lieu lors d'une séance hebdomadaire d'observation, juste avant que ne me soit révélée l'histoire traumatique de la structure. Restée longtemps sidérée (au point de n'en trouver pas trace dans mes comptes-rendus d'observation) face à la scène qui me renvoyait trop vivement à ma position singulière de mère, je peux, dans le très long après-coup, commencer à émettre des interprétations sur sa signification, en relation avec l'histoire de la crèche. Il s'agit d'un après-midi ensoleillé, en avril, les enfants de la section des moyens et des grands sont sortis dans le jardin attenant à la crèche, auquel on accède par la porte-fenêtre située dans la section des moyens. Samantha est installée sur une chaise, comme les autres professionnelles, postées aux quatre coins du jardin. Je suis également assise sur une chaise, le dos tourné au bâtiment de la crèche. Une petite fille d'environ 18 mois, moins de 2 ans en tout cas, file hors de mon champ de vision vers le mur de la crèche, à deux reprises, alors que Samantha le lui a interdit. Je ne vois pas ce qu'elle fait, j'imagine qu'elle creuse des trous au pied du mur, mais je ne parviens pas à me figurer une raison valable de lui interdire d'aller par là. La deuxième fois, Samantha la prend par le bras et l'assied de force sur ses genoux. La fillette se met à hurler et Samantha lui dit de se calmer, en haussant la voix, d'un ton très énervé. L'enfant réclame sa tétine, ce que Samantha lui refuse à plusieurs reprises : « *non, pas tétine, non, d'abord tu te calmes* ». L'enfant me paraît hors d'elle mais Samantha ne cède en rien. Une auxiliaire s'adresse à moi : « *Sacrée colère, hein ?* ». Le père de l'enfant arrive peu après, l'enfant pleure toujours mais s'arrête lorsqu'il la prend dans ses bras. Il interroge Samantha sur la raison des pleurs, Samantha la lui explique – je n'entends pas l'explication – et je vois le père se tourner vers l'enfant pour la réprimander.

La violence tient pour moi à la durée de la réprimande et au fait que Samantha ne cède sur rien, même pas sur la demande, de mon point de vue légitime, de l'enfant à s'aider de sa tétine pour se calmer : le fait qu'elle lui demande de se calmer sans lui donner les moyens que l'enfant réclame m'a semblé à l'époque injuste et cruel.

La seule trace de cet épisode que je retrouve dans mes dossiers est un écrit adressé à ma directrice de thèse quelques jours après, document intitulé « Démarches et problèmes au 30/04/2013 ». Il semble que je n'ai pas écrit de compte-rendu d'observation de cette séance, mais qu'elle m'a tant agitée que j'ai écrit un récapitulatif de mes démarches de recherche à l'adresse de ma directrice, pointant notamment le problème de l'implication dans l'observation :

*« Cette scène qui m'a paru d'une violence inouïe continue de me travailler et je n'ai jusqu'à présent pas réussi à écrire mon compte-rendu d'observation. Mes réflexions tournent, sans pouvoir en sortir, autour de ma culpabilité à n'être pas intervenue, à n'avoir rien fait. Sur le coup, je me suis sentie très lâche de ne pouvoir rien dire et de me montrer ainsi complice de ce qui se produisait. C'était d'autant plus difficile que, lorsque je me suis tournée vers la directrice et l'enfant, cette dernière m'a tendu les bras en criant « maman »... Je me mets à douter de ce que j'ai vu, me demandant ce qui était violent, s'il y avait une violence « objective » ou si je donne un sens violent à quelque chose de banalement éducatif, puis à nouveau m'avoue que ce doute me permet de me dédouaner à bon compte de mon inaction. La justification par la situation d'observation ne soulage en tous cas pas le moins du monde ma mauvaise conscience (je me dis que sous prétexte de recherche, on ne peut assister par exemple à un meurtre sans réagir – et je sais que je dramatise !). »  
(Mail du 30/04/2013)*

Dramatisation ou fantasme ? A l'époque, ma directrice de thèse avait en tout cas pointé certains points aveugles de mon récit, et en particulier l'angle mort de l'agissement de la petite fille, redoublé de manière assez parlante par une « surdité » lorsque l'explication est donnée par la directrice. Mais ce n'est que longtemps après que je puis me saisir de ce que cette remarque a fait émerger chez moi, permettant l'élaboration d'une signification de la situation et au-delà, de la prise de conscience d'une certaine monstruation de la part des professionnelles de la crèche.

Peut-être en raison de la violence dont elle m'a paru chargée, ou peut-être parce que rien de ce que j'observai ce jour-là ne s'est jamais reproduit sous mes yeux – ni la présence de la directrice dans un rôle éducatif, ni la sortie au jardin -, cette scène m'a semblé être

une « mise en scène », un acte théâtral joué par les professionnelles, à mon adresse, dont je ne comprenais pas le sens. J'ai vu la directrice dans un rôle très « viril », très autoritaire, et les auxiliaires très complaisantes, complices de son positionnement éducatif ; mais je n'ai pas vu la cause de cet acte éducatif qui m'est donc apparu comme purement arbitraire. J'ai cru voir de la « maltraitance », mais je n'ai vu qu'une partie de l'histoire.

Mais que m'ont montré les professionnelles ? De quoi ont-elles voulu que je sois le témoin ? Il est possible que la théâtralité fasse justement indication de l'existence de coulisses, d'un arrière-plan inaccessible au spectateur, comme si ce qui était mis en scène, par un processus de mise en abyme, était l'impossibilité de tout voir et le risque de mauvaise interprétation face à une réalité tronquée.

L'autre interprétation de cette scène que je pourrais avancer est une mise à l'épreuve de l'observatrice, le test pour savoir de quel côté je me plaçais. En effet, la semaine suivante qui correspondait d'ailleurs à la dernière séance d'observation, une auxiliaire, Myriam, dont j'ai à de nombreuses reprises observé qu'elle m'observait, m'a posé la question suivante : « *Je peux vous poser une question qu'on s'est posée entre nous ? Vous travaillez pour la DFPE ?* » (la Direction des familles et de la petite enfance de la ville de Paris). Elle était pourtant présente comme toute l'équipe lors de ma présentation six mois auparavant.

Cette question peut indiquer le soupçon de sa part, comme de l'équipe, que je suis mandatée par la ville de Paris pour contrôler les pratiques des professionnelles. En effet, c'est bien par la DFPE qu'est mis en place, la même année que mon observation, un dispositif de groupe de travail avec une psychologue, circulant dans les sections et observant les pratiques, groupe que l'équipe nomme « *groupe de pilotage sur la bientraitance* ».

J'avance donc, avec prudence, l'hypothèse d'une monstration de « maltraitance » de la part des professionnelles, destinée à provoquer une réaction chez moi, avec peut-être, en réserve, une justification de leur part si je devais exprimer ma désapprobation : ce pourrait être le sens de la remarque qui m'est adressée alors que j'observe la scène, « *Sacrée colère, hein ?* », qui établirait la responsabilité de la violence à l'enfant.

Une hypothèse concurrente de celle-ci est que cette remarque, provenant d'une professionnelle alors également en position d'observation, viendrait signifier la réprobation de la professionnelle à l'égard de sa directrice : pour ma part, j'avais le sentiment que c'était la directrice qui était en colère tandis que l'enfant était en détresse ; or, dans sa remarque, elle n'attribue pas directement la colère à quiconque en particulier ; jouant sur la confusion possible, m'a-t-elle discrètement indiqué sa position face à la directrice ?

Encore aujourd'hui, je ne saurais trancher entre deux versions de l'histoire, celle d'une directrice dont se désolidariseraient les auxiliaires parce qu'elle est violente avec les enfants, et celle d'une équipe tout entière complice face à mon regard inquisiteur, montrant ce qui sera fatalement interprété, peut-être à tort, comme de la maltraitance.

Pour reprendre les distinctions opérées par Freud sur les types d'identification : y a-t-il identification au symptôme (de maltraitance) ou identification à la figure du leader ?

### **16.3. Les parents persécuteurs : une trace de l'histoire ?**

J'interprète l'actuel rapport aux parents lisible dans de nombreux propos des professionnelles comme une trace de l'histoire traumatique de l'équipe, une trace du scandale de la « maltraitance » en 2010.

Ainsi, l'entretien avec Samantha révèle sa position face aux parents, très circonspecte : elle considère « *une certaine entrée des parents très compliquée* », car l'enjeu est de « *permettre aux parents de rentrer sans forcément qu'ils entrent* », ce qui n'est « *pas évident à faire* ». Il est assez étonnant pour moi d'entendre ce discours aussi peu consensuel. En effet, l'évidence pour Samantha est que l'entrée des parents dans la crèche n'est pas souhaitable, qu'elle est gênante. Le souci est l'obligation externe à les laisser entrer ; de ce fait, elle cherche les moyens de « *leur faire croire qu'ils rentrent dans la vie de la crèche sans vraiment y rentrer* », c'est-à-dire de ruser avec la prescription afin de lui enlever son impact négatif. Les parents ont un « *droit de regard mais tout ce qui est pédagogie ils n'ont pas leur mot à dire et malheureusement c'est de ce côté là qu'ils aimeraient bien... voilà* ».

Il est notable que l'entrée des parents dans cette crèche remonte à 2010, elle est liée à l'histoire de maltraitance. De fait, sans que Samantha ne fasse explicitement référence à cette histoire à ce moment de l'entretien, elle décrit des rapports surdéterminés par cette affaire, lors des conseils de parents : elle a l'« *impression de passer au tribunal* », d'être « *sur la sellette* », et que « *c'est politique* ». Le rapport de force est en faveur des parents, très certainement suite à l'affaire : « *Les parents ont toujours raison, c'est un peu dommage parce que c'est pas vrai* ». Elle exprime donc aussi un sentiment d'injustice.

Les vignettes suivantes illustrent et spécifient les relations des professionnelles avec les parents. Elles se composent de ces petits « riens » de la vie quotidienne en crèche, des petits instants de rencontre, d'agacement ou de complicité, de gestes automatiques ou de réflexes cognitifs, traversés par des discours et des idéologies qui produisent de l'identité et des relations normées, mais aussi par des « moments de grâce » échappant à la norme.

### **16.3.1. La zone grise du matin : à qui revient la charge de l'enfant ?**

« Un conflit larvé avec la mère d'un petit garçon qu'elle porte à l'africaine sur le dos avec un tissu. En arrivant la jeune professionnelle lui demande si elle a vérifié la couche de son fils, la mère dit « *oui il n'a rien fait* », le garçon va dans les bras de la professionnelle qui dit « *ah si, il y a quelque chose* » « *tu aimes bien faire caca sur le dos de maman* ». La mère, très souriante (me donne l'impression de sourires / rires un peu ironiques), se plie à la demande implicite et va lui changer la couche. Plus tard la jeune professionnelle dira à sa collègue « *tu vois, elle me dit qu'il n'y a rien, et moi je le sens dès qu'il arrive, [soupirant] tous les jours !* » (elle se plaint d'un manège de la mère qui arriverait tous les matins avec son fils ayant la couche pleine, là elle s'est défendue) ».

(Moyens, 1<sup>er</sup> jour)

La manière détournée de s'adresser à la mère en parlant à l'enfant, l'évocation de sa défécation « sur le dos » de sa mère, ainsi que les paroles prononcées après le départ de la mère, à l'adresse de sa collègue, signalent une hostilité de la part de la professionnelle vis-à-vis de cette mère. Cependant, l'hostilité ne peut pas s'exprimer librement du fait de l'impératif d'accueillir mère et fils tous les jours. Elle fait signe d'un conflit répété, mais non dit : ce que j'appelais dans mon journal d'observation « un manège ». Mais le fait que l'enfant ait sa couche pleine en arrivant à la crèche n'est pas en soi une infraction : il s'agit ici d'une zone d'entre-deux, où la responsabilité de l'enfant est partagée entre parents et professionnelles et où les droits et les devoirs sont soumis à l'interprétation et à l'usage.

Pour que cet acte répété de la mère suscite l'hostilité, il nécessitait d'être interprété soit comme une volonté de profiter de la zone « grise » de non-droit, soit comme le témoignage d'un manque d'attention, donc d'égard. C'est le caractère répété qui provoque la suspicion d'un abus.

Cette zone « grise », d'entre-deux, est susceptible de susciter des tensions dans un contexte de suspicion, puisqu'elle s'appuie sur des coutumes non dites et que la règle ne peut être invoquée en recours, en cas de divergence d'opinion. La susceptibilité des uns et des autres peut se manifester en de nombreuses occasions, aiguillonnée par les malentendus et les différences d'interprétation d'une même situation.

### 16.3.2. Des explications psychologisantes données au quotidien

« Une petite fille qui ne porte plus de couches fait pipi sur un pouf, puis à nouveau un quart d'heure plus tard. L'EJE, Elise, qui s'en rend compte les deux fois s'énerve la 2<sup>e</sup> fois, elle lui dit « *t'as encore fait pipi ! c'est pas possible !* », en haussant la voix. Une auxiliaire dit « *il doit y avoir un problème à la maison* », une autre « *en ce moment c'est 4 fois par jour* », la 1<sup>ère</sup> « *dans ce cas là on va te remettre une couche, désolée mais c'est pas possible comme ça* ». »  
(Grands, 6e jour)

Les questions de propreté sont prégnantes en section des grands, l'enjeu de ne plus porter de couches à l'école maternelle, quelques mois plus tard, étant à l'esprit de tous, en particulier des parents. Il est parfois rapporté, dans les entretiens ou dans les manuels décrivant les métiers de la petite enfance, que les parents font pression pour accélérer le processus d'acquisition de la propreté, en supprimant les couches même lorsque l'enfant n'est pas « prêt », par exemple. Cette situation génère de l'énerverment chez les professionnelles car elle provoque de nombreux « accidents », auxquels il faut remédier sur le coup, nettoyer, changer les habits de l'enfant...

Mais dans la vignette présentée, ce n'est pas ce qui est invoqué par les professionnelles : il n'est pas question d'une pression opérée par les parents mais d'un « *problème à la maison* » dont on peut supposer qu'il est à l'origine d'une forme de régression. L'enfant était prête, sans doute les professionnelles ont-elles soutenu cette position, et elle ne l'est plus. Ce doit être la conséquence d'un événement familial problématique.

Le fait saillant, dans cette petite scène, est que la seule piste d'explication explorée par la professionnelle est psychologique et qu'elle se trouve hors de sa capacité d'action : le problème est ailleurs, elle est impuissante à agir. Le fait de remettre des couches à l'enfant est présenté sous la forme d'une menace et j'ignore si cette menace a été exécutée.

### **16.3.3. Psychologisation de la séparation : quand les parents partent trop rapidement le matin**

« La jeune professionnelle : A mon adresse peut-être ? : s'adressant à un petit qui était là avant que je n'arrive « *elle t'a expédié ce matin maman !* » puis à sa collègue, « *c'est vrai qu'elle l'a déposé* (fait le geste de déposer l'enfant puis de partir très rapidement) ... », à l'enfant « *elle était pressée maman ce matin ?* ». »  
(Moyens, 1er jour)

De même que dans la première vignette, le jeu des adresses de paroles permet des accentuations et des atténuations d'intensité : l'exclamation adressée à l'enfant exprime

la manière dont la professionnelle pense que la mère s'est débarrassée de son enfant, « *expédié* » comme un colis à la poste. Une réprobation se dégage de cette exclamation, un jugement sur la manière de traiter son enfant. Elle semble dire à l'enfant qu'elle comprendrait qu'il en veuille à sa mère, qu'à sa place elle lui en voudrait. Cette phrase porte une intensité assez forte.

Puis la professionnelle semble s'en justifier auprès de sa collègue : elle fait le geste de déposer l'enfant comme un paquet, pour insister sur le fait que la mère s'est conduite de manière peu respectueuse vis-à-vis de l'enfant. La professionnelle a sans doute conscience que sa critique de la mère peut être mal perçue, elle rappelle donc les faits dont la mère s'est rendue coupable.

Enfin, elle se tourne à nouveau vers l'enfant et atténue sa remarque précédente en lui demandant si sa mère était « *pressée ce matin* ». Elle lui offre donc une excuse possible, une échappatoire : ce ne serait pas parce que la mère n'aime pas son enfant – ne le considère pas comme une personne... - qu'elle est partie très vite, mais parce qu'elle avait une urgence.

L'image négative d'une mère se séparant de son fils trop rapidement (sans bien dire au revoir) renvoie à celle, positive, d'une mère se séparant avec difficulté, marquant sa tristesse à se séparer de son enfant, mais pouvant s'appuyer sur les professionnelles pour l'aider. On peut ici faire le lien avec le discours professionnel du travail de la séparation et de l'importance du lien mère-enfant. La mère qui part trop vite peut être celle qui n'a pas de difficulté à se séparer de son enfant, donc à laquelle on ne peut administrer aucun geste professionnel ; ou au contraire, elle peut ainsi témoigner d'une difficulté à laquelle elle répond par le déni des affects la secouant ainsi que de ceux habitant son fils : elle nie son humanité en le traitant comme un objet (le paquet).

Mais dans le cas rapporté ici, la professionnelle semble dans un même mouvement créer le problème par sa nomination (ta mère te traite comme un objet, tu dois être malheureux) et le soigner (ne sois pas triste, elle t'aime, elle devait avoir de très bonnes raisons de partir ainsi). Car l'enfant auquel elle s'adressait ne manifestait pas de difficulté particulière à ce moment : ce n'était donc pas en réponse à un mal-être visible que la professionnelle lui parlait.

On peut donc supposer que la professionnelle était soit très précautionneuse, du fait peut-être de sa bonne connaissance de cet enfant ou des enfants en général, ayant observé des effets négatifs à d'autres occasions, lors de séparations mal négociées, soit dans une posture de jugement *a priori*, basée non sur des observations, mais sur une idéologie de l'attachement mère-enfant et une représentation de la manière dont celui-ci doit se manifester.

La proximité « empathique » avec l'enfant est, elle, marquée par l'usage du petit nom « maman » comme si c'était lui qui parlait, sans la distinction de personne que pourrait introduire un adjectif possessif (« ta maman »). Cet usage est courant mais peu encouragé par les « spécialistes » de la petite enfance – de même que l'usage de la troisième personne pour désigner quelqu'un de présent. Ainsi, dans un entretien, une professionnelle de cette section me disait que la psychologue envoyée par la DFPE pour travailler sur le thème de la bientraitance avait attiré leur attention sur le fait qu'il ne fallait pas s'adresser à un enfant en se désignant soi-même ou lui par son prénom, mais qu'il fallait utiliser les pronoms « je » et « tu » (« je vais te porter » et non « Sylvie va porter Marcel »). Par contraste, les pratiques d'Annette, la responsable de la crèche parentale, relèvent plus d'une professionnalité conforme aux prescriptions actuelles, comme en témoigne cette notation de mon journal d'observation : « Annette est très attachée à formuler les choses pour les enfants : elle dit par exemple "*Je t'ai fait un massage*" à un enfant à qui elle a fait un massage » (Crèche parentale, 2<sup>e</sup> séance). En effet, le professionnalisme, voire la distinction avec les auxiliaires, passe notamment par la manière dont on parle aux enfants, d'après de nombreux propos d'EJE.

#### **16.3.4. Problèmes de place : quand les parents empiètent sur le territoire des professionnelles**

« Une fillette qui semble handicapée, Charlène, est arrivée avec sa mère au moment où les grands allaient dans leur section<sup>53</sup>. Sa mère et elle font le

---

<sup>53</sup> Les sections des moyens et des grands font un accueil en commun le matin, pour des raisons de personnels, dans la section des moyens. Vers 8h30-9h, l'heure variant selon l'effectif, lorsqu'il commence

déplacement. La mère s'assied sur une chaise, la fillette va et vient, elle se détache, va jouer puis revient voir sa mère. La mère ne dit pas grand-chose, elle ne parle pas aux professionnelles, à peine à sa fille. Elle se lève tandis que Charlène joue avec les legos un peu plus loin, elle lui dit au revoir, sa fille ne réagit pas vraiment, une professionnelle souligne «*Charlène ta maman s'en va* ». La mère se retourne et regarde longuement sa fille jouer puis s'en va. Elle me fait face quand elle regarde sa fille. Elle a un regard qui me saisit. Long, appuyé, un peu triste, intense.

A son départ, une auxiliaire dit à l'autre : « *tu as vu, la maman de Charlène, ça va pas du tout* », l'autre répond « *ah non je n'ai pas trop remarqué qu'elle était restée si longtemps, mais j'étais pas chez les moyens, elle y était déjà ?* » ; la première reprend : « *oui elle était chez les moyens et est venue avec nous ici, et puis elle s'est assise sur mon siège. Ça je remarque si les parents prennent mon siège !* ». L'autre s'éloigne et la première continue, peut-être à mon attention, « *ça va pas s'ils restent trop longtemps, après les enfants s'habituent* ». » (3e jour)

La mère de Charlène gêne, d'après l'auxiliaire, pour deux raisons : elle reste « trop longtemps » dans la section et elle s'est assise sur le siège qu'occupe habituellement l'auxiliaire. En ce qui concerne cet argument, il est bien entendu déplacé, car ce n'est pas réellement le siège qui est en jeu : le siège n'est pas marqué au nom de l'auxiliaire, rien ne le distingue d'un autre siège, il est impossible de deviner qu'il n'est pas permis de s'asseoir sur ce siège ; et d'ailleurs, il est permis de s'y asseoir. Mais la remarque de l'auxiliaire révèle son sentiment quant à la présence de la mère dans la section : c'est une question de place, à la fois de territoire et de statut. L'appropriation de la chaise par la mère peut engager deux types de conséquences, imaginaires ou symboliques, pour l'auxiliaire : elle peut craindre qu'on ne prenne la mère pour une professionnelle (risque de confusion) et/ou elle peut redouter de perdre sa propre place, de ne pas trouver sa

---

à y avoir trop de monde dans la section des moyens, les grands partent avec les professionnelles vers leur section.

place. Cela signifie que, selon son point de vue, la mère peut certes pénétrer le lieu physique de la section, mais qu'elle doit montrer, par sa posture physique, son comportement ou la durée de sa présence, qu'elle n'est pas une professionnelle. Le fait que les enfants risquent de « *s'habituer* » peut être interprété de manière congruente avec cette idée.

Un enfant de la section, présent ce jour-là, m'a rendu attentive à ces questions en m'interrogeant quelques semaines plus tard sur le père de Charlène :

« Un petit garçon vient me voir, Charlène étant sur mes genoux (Charlène s'y est mise d'autorité en arrivant), me demande « *où il est le papa de Charlène ?* », je dis « *euh, son papa, je ne sais pas, peut-être au travail ou à la maison ? Il est où ton papa Charlène ?* (elle ne me répond pas<sup>54</sup>) » Le garçon insiste « *il est où son papa ?* », je lui dis que je ne sais pas, mais que sa maman était là et qu'elle vient de partir. Il répète sa question jusqu'à ce que je lui dise que je ne suis pas la maman de Charlène et qu'il veut peut-être savoir qui je suis. Il fait oui de la tête. « *Je m'appelle Mej* (ça le fait rire) *et je viens ici pour regarder ce qu'il se passe, et après je m'en vais* ». Il se met à me parler de la grue dehors, des oiseaux qui volent, d'autres choses... » (6<sup>e</sup> jour)

Là aussi, l'habit faisant le moine, le siège fait la professionnelle et l'enfant sur les genoux fait la mère. Le petit m'interroge sur une personne absente, le père, afin sans doute d'obtenir des éclaircissements sur une personne présente, moi. Son insistance face à mon aveu d'ignorance m'a permis de sortir de la réponse que sa question attendait formellement, pour chercher une réponse plus appropriée à sa demande supposée « réelle ».

Face à cette demande de l'enfant, je fais l'hypothèse que la question des places circule dans ce lieu et qu'il s'en fait alors le porte-parole.

Dans le même ordre d'idées, une forme de séparation, ritualisée, permettant que les professionnelles puissent en être partie prenante, est attendue par celles-ci. Ainsi, de

---

<sup>54</sup> Ce n'était pas très étonnant. Charlène ne parle de manière générale que très peu et de manière assez peu construite. De plus, à son âge, les enfants ne « répondent » qu'occasionnellement, uniquement quand ils en ont envie, ils ne sont pas encore très soumis à la pression sociale de la réponse à donner à une question.

même que pour la vignette précédente, le comportement de la mère de Charlène ne correspond pas aux représentations d'une « bonne séparation ». Les professionnelles semblent désirer voir les parents marquer, chaque matin, le transfert de responsabilité, le fait que l'enfant leur soit confié. Si les parents quittent la crèche en déposant rapidement leur enfant ou s'ils restent trop longtemps, le rôle et la place des professionnelles ne sont pas signifiés par les parents auprès de leur enfant.

Ce sont donc les parents qui ont le pouvoir, du point de vue des professionnelles, de produire ce marquage symbolique des places. Ceux qui ne le font pas – toujours de leur point de vue – suscitent la frustration et l'hostilité des professionnelles.

### **16.3.5. Une barrière pour se protéger des parents ?**

L'apparition d'une barrière mobile à l'entrée de la section des moyens est récente, elle date d'un peu avant mon arrivée et fait suite, d'après plusieurs professionnelles, au travail avec une intervenante envoyée par la DFPE sur le thème de la « bientraitance ». Elle répond au sentiment des professionnelles qu'il faudrait se protéger des parents, trop envahissants.

Depuis que la barrière est là, les parents s'arrêtent au seuil et laissent l'enfant entrer seul dans la section après l'avoir déshabillé dans ce qui fait désormais office de sas. Dans le cas des séparations plus difficiles, l'enfant peut être remis à la professionnelle de bras à bras, par-dessus la barrière.

Cette barrière a attiré mon attention dès la première observation, car je suis sensible aux barrières et celle-ci n'était pas justifiée par la sécurité des enfants puisqu'elle était posée juste après une porte que les enfants ne pouvaient pas manipuler eux-mêmes ; j'y ai donc vu immédiatement une barrière « contre les parents » et me suis imaginé qu'il s'agissait d'une vieille barrière – en pensant aux sas ou comptoirs décrits par Liane Mozère dans le *Printemps des crèches* (Mozère, 1992). Je me la représentais comme un reliquat d'une période ancienne, qui finirait par disparaître sous la pression des parents qui voudront entrer et y parviendront, un jour ou l'autre. Je fus donc très surprise

d'apprendre que cette barrière venait d'être installée, que sa présence datait de quelques mois tout au plus, et que l'EJE Natalia, revenue d'un congé maternité alors que mes observations touchaient à leur fin, la découvrait et en était choquée. Ma surprise s'accrut lorsque Camille, une auxiliaire de cette section, me révéla que la barrière était le fruit du travail avec la psychologue envoyée par la DFPE : les professionnelles s'étaient plaintes de l'intrusion des parents dans la section, n'arrivaient pas à s'en protéger, à poser des limites à leur présence et la solution trouvée collectivement était cette barrière. La psychologue du groupe de réflexion sur la « bientraitance » avait apparemment beaucoup axé son intervention sur le bien-être des professionnelles, qu'elle avait interprété selon une modalité territoriale, peut-être même identitaire : Camille m'a donné l'exemple de l'attention qu'il fallait désormais porter aux risques d'empiéter sur le territoire des collègues ; il ne fallait plus intervenir sans avoir été sollicitée, ne pas chercher à devancer la demande.

Cette barrière, contraire aux prescriptions « majoritaires » d'ouverture de la crèche aux parents, est en revanche conforme à une logique de territoire : on pourrait imaginer qu'à un certain stade du travail de maturation de l'équipe, elle soit remplacée par une barrière « intériorisée » par les professionnelles, protégées par leur identité professionnelle. Ce pourrait être en effet à cause de leur similitude avec les parents que les professionnelles pâtiraient de leur présence, de leur intrusion, suivant la même logique que les tenants de la professionnalisation des personnels de crèche : pour éviter la rivalité avec la mère, il faut se professionnaliser. Ici, pour éviter la souffrance du contact avec les parents, il faut territorialiser et se différencier. D'abord, par une barrière physique, ensuite, peut-être par des barrières symboliques.

La vignette suivante montre comment les parents font violence aux professionnelles, par leur présence et par leur regard qu'elles ressentent comme persécuteur.

### 16.3.6. Les professionnelles se sentent jugées par les parents : une projection

« Dans l'atrium où un petit groupe de cinq enfants sont menés pour se défouler (« activité motricité »), un petit garçon, Terry, est tombé, alors que son père était encore présent et le regardait. Plus tard, Elise, l'EJE, dit : « *c'est stressant quand les parents sont là, c'est ce qu'il y a de plus stressant* (une collègue : *surtout celui-là*). **On a l'impression d'être jugé dans son travail.** *Il faudrait qu'on ait des yeux partout. Comme Terry qui est tombé, là, il s'est pas fait très mal, mais ça prend tout de suite des proportions pas possibles* » » (Moyens, 5e jour)

Le regard du père de Terry est perçu par Elise comme persécuteur, « *stressant* », pesant. « *Il faudrait qu'on ait des yeux partout* », c'est ainsi qu'elle exprime ce que les parents sont censés attendre des professionnelles, tant il leur serait d'après elle difficile d'envisager la différence de positionnement entre eux – qui ont à porter leur attention sur un seul enfant, le leur – et les professionnelles – qui s'occupent de groupes d'enfants. Ces dernières se trouvent ainsi mises en échec, voire en accusation : le type d'attention (concentrée, intense et précise, voire inquiète, comme pourrait l'être celle d'un parent seul avec son enfant) que les parents attendent qu'elles portent à leur enfant est impossible dans ce cadre, les professionnelles ne peuvent que décevoir les attentes des parents. L'accusation de « défaut de surveillance » ne semble pas loin et Elise s'en défend, confrontée à l'impossibilité de prévenir tout accident, malgré sa présence active et attentive.

Les petits accidents, inévitables, sont donc ramenés à de justes proportions par les professionnelles, face à la tendance à la dramatisation des parents (« *ça prend tout de suite des proportions pas possibles* »).

Les paroles d'Elise témoignent du malheur d'être incomprise par les parents dont les attentes sont démesurées : on ne peut tout simplement pas les satisfaire.

### 16.3.7. Les professionnelles se sentent remises en cause : questions de confiance

« J'assiste à une discussion qui rend compte de l'inquiétude de l'équipe au sujet d'Alphonse : très souvent dans la journée, il s'arrête dans son jeu ou son activité, se met la tête contre le sol, sur ses mains, et pleure fort. Deux auxiliaires (la nouvelle, Rima, et la jeune blonde) parlent à son père. Le père s'assied par terre et reste une dizaine de minutes. Alphonse pleure deux fois au cours de ce temps. Des hypothèses sont émises, par le père, par Rima : peut-être les dents, peut-être les suites de l'otite...

Plus tard, l'EJE Elise s'est assise à côté d'Alphonse et s'est engagée auprès de lui à rester un peu. Elle refuse donc de se lever pour prendre une petite dans les bras, quand une professionnelle le lui demande ; elle propose que la professionnelle la lui amène.

Quand Alphonse pleure, elle lui dit : « *je suis toujours là, Alphonse, ne pleure pas* » et Alphonse arrête de pleurer.

A son sujet, une professionnelle dit : « ***le père d'Alphonse l'a vu pleurer deux fois, il nous croira plus maintenant*** ». » (Bébés, 7e jour)

Dans cette séquence d'observation, on peut envisager plusieurs axes : d'une part, le travail avec les bébés est rendu visible, dans toute sa complexité. L'attention doit ici être individualisée, concentrée sur le sujet en construction, l'enfant *infans*, qui ne parle pas encore et dont les formes d'expression doivent être décryptées, interprétées : tout peut faire signe. Mais, d'autre part, les interprétations peuvent être divergentes au point qu'il peut sembler qu'on n'observe pas la même chose.

L'inquiétude de l'équipe au sujet d'Alphonse prend sa source dans une observation d'un comportement répété du bébé, interprété comme un signe de souffrance. Les pleurs d'Alphonse font mystère, les pistes d'explication sont d'abord physiques. Mais Elise a peut-être d'autres hypothèses en tête, en tout cas c'est sa présence qu'elle offre à l'enfant. Ses paroles réconfortantes, portant essentiellement sur le fait qu'elle soit

toujours là, dans une continuité qu'elle souligne, ont un effet sur le bébé, qui se calme dès qu'elle lui parle. Que la cause des pleurs soit physique (douleurs dentaires, suites de l'otite, comme le suggérait le père d'Alphonse) ou psychique, Elise semble avoir senti quelle type de réponse il fallait lui apporter.

Cette expérience avec les bébés qu'ont ces professionnelles leur permet certainement d'aiguiser leur sens de l'observation. Dans le cas présent, leur frustration peut provenir de ce que leur connaissance particulière de l'enfant n'est pas reconnue par le parent.

### **16.3.8. Tensions et complicité avec les parents**

« Un père dépose son fils. D'abord, il demande à Natalia, l'EJE, s'il doit aller à côté, car l'auxiliaire en charge de l'accueil s'est absentée à côté. Natalia l'appelle puis dit au père qu'elle est éducatrice, qu'elle ne s'occupe d'habitude pas de l'accueil, n'étant « *pas là toutes les semaines* », mais qu'elle connaît un peu cet enfant. Le père : « *alors je peux le mettre là ?* », « *oui* ». Ils se parlent un peu : l'enfant a une extinction de voix, ça le perturbe un peu de ne pas s'entendre crier, il crie d'autant plus fort. Elle fait remarquer qu'il bouge beaucoup, et aussi qu'il a une très bonne mémoire musicale. Le père acquiesce, a l'air fier, « *il écoute des disques de jazz en entier* », « *on l'a filmé, il a fait toute une chorégraphie* »... « *On a mis un fond à son parc, il ne peut plus le trimpler, il s'attaquait aux CD et aux vinyles* » - « *ah oui, c'est le plus intéressant !* » - « *oui, il aime ça comme papa !* »

L'auxiliaire revient et lui pose les questions protocolaires : à quelle heure il s'est réveillé, à quelle heure il a mangé.

**Au départ du père, l'auxiliaire dit : « *j'ai fait monter Samantha pour rien* », « *c'était très rapide, ils se sont croisés* » - « *il peut être aimable cet homme* ». Samantha la directrice arrive et dit « *quand vous lui parlez poliment et professionnellement ça va* ». Apparemment il y a eu des conflits avec cet homme... » (Bébés, 9e jour)**

Chez les bébés surtout, les informations récoltées par les professionnelles en début de journée, concernant l'heure du réveil et du dernier repas, sont cruciales : elles permettent de mieux cerner les besoins de l'enfant qui ne peut encore exprimer verbalement sa faim ni sa fatigue. Cependant, les questions posées, surtout lorsqu'elles sont accompagnées d'une prise de notes dans un grand cahier avec des cases cochées, ont par leur côté répétitif un air de questionnaire administratif, déconnecté de toute relation et de toute spontanéité, voire empêchant la relation et la spontanéité.

L'échange entre l'EJE et le père, en l'absence de l'auxiliaire, est pris dans d'autres termes. Ils confrontent leurs observations de l'enfant, déplorant l'expérience qu'il est en train de vivre et qui le déstabilise, son extinction de voix, et s'amusant de son intérêt de multiple nature pour la musique et ses supports. Cet échange paraît bien plus « naturel », pris dans la vie, que le jeu des questions et réponses pourtant essentiel entre professionnelle et parent.

Ce qui est frappant est le contraste entre la discussion très détendue, informelle, entre l'EJE et le père, et la nécessité évoquée par l'auxiliaire de « faire monter Samantha », la directrice, comme si elle avait besoin d'une protection institutionnelle. L'appel à la hiérarchie dans les cas conflictuels avec les parents est relativement rare : il faut un caractère de gravité pour que le soutien de la direction soit demandé par les professionnelles. Ici, à en juger par l'ambiance dans l'équipe et par l'agitation des auxiliaires, le conflit avait effectivement atteint ce cap, mais l'EJE qui ne connaissait pas le père car elle revenait depuis peu d'un congé de maternité, désamorce, du moins ponctuellement, le conflit.

#### **16.3.9. Commérages autour des parents : une familiarité peu « professionnelle »...**

« Deux auxiliaires et une stagiaire de la section des grands parlent des familles. La mère d'un enfant a raconté que ses beaux-parents ne prenaient en vacances que le plus grand de ses enfants, alors elle a dit à son mari qu'il devait dire à ses

parents que ce serait bien qu'ils prennent aussi un peu le petit, maintenant qu'il a grandi. » (Grands, 15e jour)

Ces paroles me semblent être de l'ordre du commérage, ce qui indique peut-être le type de place dans laquelle sont mis les parents, la famille des enfants, dans certains cas : une familiarité un peu déplacée...

#### **16.4. Contre-point : la crèche parentale et les parents**

La crèche parentale que j'ai observée l'année suivant la crèche Henri Wallon, dont j'ai annoncé qu'elle me servirait de contre-point, peut être convoquée ici, au sujet des relations avec les parents. Bien entendu, il ne faut pas perdre de vue à quel point le cadre institutionnel et organisationnel est différent, ce qui pèse lourdement sur les configurations relationnelles. La présence constante des parents dans la structure oblige aussi bien les professionnelles que les parents à des modalités relationnelles très éloignées de ce qui a cours dans les crèches collectives. La question des places, sous-jacente mais vivace à Henri Wallon, ne peut se poser dans la crèche parentale que d'une manière très différente : il ne peut y être question de marquer des lieux ou des mobiliers « interdits », ni d'une présence chronométrée.

L'extrait suivant, tiré de mon journal d'observations, rend compte du décalage avec Henri Wallon :

« Je suis frappée par la circulation des parents dans la crèche. Ca fait "lieu de vie", "normal", pas feutré. Par exemple, on voit souvent des adultes debout, ce qui détonne par rapport aux crèches où les adultes s'astreignent à être tout le temps à hauteur d'enfant (comme c'était le cas dans la halte-garderie de Mireille<sup>55</sup>). Deux pères viennent chercher leurs enfants en même temps, ils circulent, restent un peu, se plantent devant le tableau des transmissions, avec ou sans professionnelle » (Crèche parentale, 3<sup>e</sup> séance).

---

<sup>55</sup> Mireille est l'une des directrices interviewées dont je n'ai pas retenu l'entretien au corpus : voir IIe partie.

Ma surprise face à une scène qu'on pourrait qualifier de très banale, fait signe d'une habitude d'observer des scènes au contraire très artificielles, très contraintes : les adultes en permanence assis sur des petits sièges à hauteur d'enfant, dans la halte-garderie de Mireille<sup>56</sup>, ou la barrière mobile empêchant l'entrée des parents dans la section des moyens à Henri Wallon, en sont des exemples. Les parents de cette section, empêchés, avaient une attitude souvent embarrassée, comme dans des lieux impressionnants, non familiers, à l'inverse des parents de la crèche parentale dont les mouvements semblent libres. Sans doute aussi, le fait que les parents observés ci-dessus soient des pères et non des mères n'est pas anodin et pèse sur ma perception. J'ai également vu des pères à la crèche Henri Wallon, mais leur présence est si courte qu'ils passent presque inaperçus.

Ainsi, dans l'extrait suivant, c'est la diversité des objets d'attachement dans la crèche parentale qui attire mon attention ; un père est également impliqué dans la situation :

« Un enfant est attaché à Christian, un père mais pas son père. Chloé [une des éducatrices] lui demande à un moment : "*Pourquoi tu pleures ? Ah, tu as vu Christian...*". L'enfant tend les bras à Christian » (Crèche parentale, 2<sup>e</sup> séance).

Christian est le père d'un ou deux enfants de la crèche – j'ai oublié de qui, car il jouit d'un grand succès auprès de tous les enfants. Je l'ai vu de nombreuses fois, entouré de quelques enfants, jouer avec eux. Je l'ai beaucoup moins souvent observé s'occuper de tâches ménagères, bien que les parents de permanence soient surtout chargés de ces tâches et que la plupart des mères que j'ai rencontrées m'ont paru, elles, très prises par cette responsabilité.

Je ne rendrai pas compte de la diversité des échanges entre parents, professionnelles et enfants dans cette crèche, mais en voici un dernier aperçu ci-dessous, avec la mère d'Aymé et une EJE :

« Moment un peu "psy" entre la mère d'Aymé qui n'est pas venue depuis longtemps (elle était surchargée de travail ; Aymé en était "*perturbé*"), et Laetitia, une éducatrice. Ou plutôt, un moment de "soutien à la parentalité" : des

---

<sup>56</sup>Observée à titre privé, lorsque j'en étais usagère.

conseils d'homéopathie pour les douleurs dentaires, "*ça va lui faire du bien que tu sois là*", dit Laetitia à la mère » (Crèche parentale, 3<sup>e</sup> séance).

Le tutoiement est de mise entre professionnelles et parents. Mais – et c'est là que le parallèle avec la crèche Henri Wallon est frappant – ce tutoiement ne signifie pas une familiarité déplacée, il paraît assez logique étant donné que les parents « travaillent » eux aussi (ils s'acquittent de tâches qui pourraient être attribuées à des salarié-e-s) et qu'il peut vite s'établir une relation proche de la sociabilité professionnelle, entre les parents, et avec les professionnelles.

Il me semble cependant que dans l'extrait ci-dessus, l'entretien entre la mère et Laetitia relève d'un geste professionnel pour l'éducatrice, dont la mère est l'objet : le tutoiement qui prend sa source ailleurs, dans la sociabilité entre collègues, a d'autres effets ici, et se colore d'autres significations. La relation de conseil, en effet, induit une dissymétrie, une relation de pouvoir entre les deux interlocutrices ; le tutoiement pourrait permettre une emprise plus efficace, dans une modalité douce, de l'éducatrice sur la mère. Il témoigne d'une proximité et d'une confiance, la mère s'en remet à l'éducatrice.

Ainsi, dans des configurations très éloignées les unes des autres, les enjeux identitaires se font sentir à la crèche parentale et à la crèche Henri Wallon. Dans la première, les instabilités identitaires sont contenues par des dispositifs de soutien à la parentalité – mais aussi, pour l'équipe, grâce à de nombreuses réunions d'équipe et d'élaboration de la pratique en présence de la psychologue et en l'absence des parents -, dans la seconde, les parents doivent être contraints physiquement, empêchés d'entrer, ou ils sont pris dans des discours témoignant de la frustration ou du mécontentement qu'ils suscitent.

Je vais à présent revenir sur la crèche Henri Wallon, afin de mettre en lumière des éléments qui lui font perdre son caractère un peu caricatural : une crèche collective « classique », avec des professionnelles fatiguées. C'est le moment de bouleversement des entretiens qui permet de revenir sur la caricature que mes projections avaient produite.

## 16.5. Le discours dissonant de Camille : le sale boulot et le « laisser-aller » dans l'équipe

L'entretien avec l'auxiliaire des « moyens », Camille, a fait complètement basculer ma perception de la crèche, d'une part parce que c'est par elle que j'obtiens le plus d'informations sur l'incident de 2010, d'autre part parce qu'elle témoigne d'une réflexivité et d'une analyse de la dynamique d'équipe et de ses effets particulièrement percutantes.

Ainsi, Camille reconnaît que son équipe ne propose pas suffisamment d'activités aux enfants. Elle déplore le manque d'« engagement » et le « laisser-aller » de son équipe :

*« Dès qu'on voulait par exemple faire une activité, y'en a qui tiraient vers le bas en disant "Allez, laissez-les jouer tranquilles", enfin comme ça on discute, quoi »*

Elle ajoute que c'est ce manque d'engagement qui produit la routine : *« ça devient de la garderie, on attend, on attend que ça se passe. »*

Elle identifie les causes de l'inactivité, la tentation de discuter entre collègues plutôt que de s'occuper des enfants, les éléments de l'équipe qui « tirent vers le bas », tout en pointant avec précision la manière dont on peut se laisser « tirer vers le bas ». Elle ne se dédouane pas de la responsabilité collective de cette situation et détermine le rôle de chacun. Ainsi, la collègue proche de la retraite a un effet entraînant l'inertie de toutes, par exemple. A ma question si certaines de ses collègues s'ennuient, elle répond qu'une collègue en particulier est un « sacré problème dans l'équipe », il « faudrait qu'elle parte à la retraite » :

*« c'est lourd, parce que dès que quelqu'un veut faire une activité, entre autres, enfin c'est : "Ca sert à rien, les enfants sont pas prêts pour le faire"... Du coup, si une fille est pas assez motivée, ou hésite un peu, est un peu hésitante, ben du coup, c'est fini, elle fait plus rien, [...], parce que l'expérience fait qu'on l'écoute quand même, elle a un poids dans l'équipe »*

Il me semble que le vocabulaire tournant autour du poids, de la pesanteur, l'expression « tirer vers le bas » également, est assez évocatrice de l'effet produit par cette collègue sur Camille : comme un lest empêchant le mouvement, ralentissant les gestes, inhibant les initiatives. L'équipe est d'autant plus sous l'emprise de cette collègue qu'elle a de l'expérience, elle fait autorité. Elle représente la professionnalité « à l'ancienne », la « gardienne d'enfants ». Mais c'est surtout sa fatigue qui semble contaminer toute l'équipe.

Cette collègue, Myriam, m'avait en effet semblé très usée par son métier :

« Myriam (la cinquantaine ? l'air un peu usée) a en permanence 2-3 enfants sur les genoux, et dès qu'un enfant arrive elle l'appelle pour qu'il vienne (ce qui ne se produit pas toujours). Elle est tout le temps assise (un peu affalée). [...] Elle se fait un peu « sadiser », les enfants, surtout une petite fille, la tape avec un jouet (un tube en plastique). Elle la gronde régulièrement, au bout de plusieurs fois et de près d'une heure, finit par lui enlever le jouet. »

(1<sup>er</sup> jour, Moyens)

Un autre jour, je l'avais observée complètement absorbée en elle-même, absente aux enfants :

« Myriam, en train de ramasser des jouets par terre, un enfant en pleurs se plante devant elle, elle le contourne sans un mot, le visage fermé. »

(8<sup>e</sup> jour, Moyens)

Mais pour Camille, ce n'est pas Myriam qui porte la responsabilité de toute l'inertie de l'équipe, en effet elle précise à plusieurs reprises qu'elle s'inclut dans l'équipe dont elle fait la critique. L'un des facteurs d'inertie est l'absence de « cadre », c'est-à-dire d'obligation posée par la direction de faire du bon travail :

*« c'est souvent remonté, que Samantha était trop gentille, de laisser passer trop de choses [...] si une directrice vient nous dire "Ben non, stop ! Les enfants vous les mettez en petits groupes !" , [...], je pense qu'après ça ferait du bien »*

Il est saisissant de constater combien cette formulation (« stop », « trop gentille ») est proche de celle de Julie qui décrivait également une directrice « trop gentille », incapable de dire « stop », avec des conséquences désastreuses.

Il semble ici, comme dans le cas rapporté par Julie, qu'incombe à la direction la responsabilité *d'obliger* les équipes à se consacrer aux enfants. Si la direction ne pèse pas de toute son autorité dans ce sens, les équipes se « laissent aller » à leur penchant naturel qui serait de ne pas travailler, de ne pas faire d'effort, de ne pas mettre d'activités en place.

Or, pour Camille, c'est source de souffrance, d'ennui, que de ne pas bien faire son travail : pour elle, changer les couches et donner à manger « *c'est sympa un an, après on s'ennuie* ». Ce qui peut rendre les choses intéressantes est de faire « *entrer un peu la psychologie dans le travail* ».

On peut faire le lien ici avec les analyses de Christophe Dejours et de Pascale Molinier : comme cette dernière le rappelle, l'organisation de travail peut « pousser les gens à bout » avec des formes de « souffrance éthique », comme par exemple « se sentir écœuré parce qu'on bâcle le travail ou terrassé par la honte d'avoir accepté de nuire à autrui » (Molinier, 2010, p. 102). Dans le cas de Camille, les deux dimensions de la souffrance éthique peuvent se combiner, sous des formes peut-être moins dramatiques que dans la formulation de Molinier : elle « bâcle le travail » et elle « nuit à autrui », puisque l'enfant est le premier objet de son travail et peut souffrir de ce que le travail ne soit pas bien fait. Mais sa formulation laisse surtout entendre qu'elle se considère comme la première victime de cette situation : elle occulte dans son propos la question de ce que vivent les enfants et met au contraire en avant son propre ennui et ses propres aspirations à travailler différemment.

Son récit de la dynamique de son équipe évoque également les « stratégies collectives de défense » (*Ibid.*, p. 102-105) contre la souffrance au travail : contre la monotonie, la fatigue morale, les souffrances physiques (le mal de dos, en particulier), mais aussi contre le stress d'avoir à gérer des groupes d'enfants trop nombreux et à pallier l'absence des collègues que la directrice n'a pas réussi à faire remplacer, les équipes mettent en place des stratégies qui jouent sur l'organisation interne du travail (regrouper

les enfants lorsqu'on n'est pas assez nombreuses pour leur proposer des activités en petits groupes) ou sur la perception du travail – il me semble que les perpétuelles conversations privées entre professionnelles témoignaient d'une défense contre l'ennui.

Il est intéressant de noter que la solution envisagée par Camille est d'introduire la psychologie : c'est elle qui rendrait le travail vraiment intéressant ; le modèle du travail intéressant peut en être déduit : il est représenté soit par l'éducatrice, soit par la psychologue, puisque ce sont les figures portant la psychologie dans la crèche.

### *Méfiance des parents et culpabilité*

C'est également un autre éclairage sur les relations avec les parents que me propose Camille. En effet, d'une part, elle rapporte les réactions de méfiance des parents à l'incident de 2010, d'une manière qui montre qu'elle est capable de se mettre à leur place, et d'autre part, elle semble reconnaître le mauvais travail effectué, ce qui pourrait avoir comme effet une culpabilité à l'égard des parents : comment les regarder en face alors qu'on a déjà été démasqué une première fois avec l'affaire de la « maltraitance » et que l'on continue à ne pas bien travailler ?

En effet, pour Lhuilier, « l'activité propre est au fondement de la subjectivation au travail. Elle est une des conditions de la reconnaissance au travail. Non pas la reconnaissance intersubjective ou sociale dont il est tant question, mais d'un sujet qui puisse se reconnaître dans son travail, y reconnaître un usage de soi par soi comme activité personnelle et personnalisante » (Lhuilier, 2010, p. 207). Il faut que le sujet puisse se reconnaître dans son travail, il faut qu'il s'y subjective. Ce n'est pas possible si le sujet se voit faire un travail dont il n'est pas fier.

Ainsi, la crèche Henri Wallon est identifiée, par les professionnelles, à un trait négatif, celui de la maltraitance. Cela a sans doute pour conséquence une perte d'estime de soi et un sentiment de culpabilité vis-à-vis des parents, de la part des professionnelles, contre lesquels elles se défendent collectivement, par des stratégies d'évitement des contacts avec les parents ou de psychologisation des moments de séparation leur permettant de

dénigrer les parents à leur tour. Les éducatrices sont plus ou moins fondues dans l'ensemble, mais elles suscitent cependant un espoir de la part de leurs collègues : elles pourraient changer des choses. Je me suis demandé si le narcissisme des éducatrices, puisé dans la formation considérée comme poussée dans le milieu de la petite enfance, ne pouvait pas, ici, rejaillir sur leurs collègues : les connaissances en psychologie détenues par les éducatrices ont, en tout cas, le pouvoir de rendre le travail plus intéressant.

La deuxième monographie, celle du multi-accueil Maillard, propose de nouvelles pistes de compréhension concernant les dynamiques d'équipe et leurs liens avec des discours et des traits identitaires. Les enjeux relationnels, en particulier, semblent à première vue très différents de ce qui se passe à la crèche Henri Wallon : la propension à s'investir dans des relations personnelles avec les collègues y est beaucoup moins marquée. Mais d'autres crispations se révèlent au fur et à mesure de mes observations.

## **Chapitre 17. Comment contenir les crispations identitaires ? Monographie du Multi-accueil Maillard**

*(Voir annexe 6)*

J'ai rencontré la directrice du multi-accueil Maillard, Mme Etienne, puéricultrice de formation, après des entretiens téléphoniques et un rendez-vous manqué (je suis venue, elle n'était plus disponible et n'avait pu me prévenir parce que j'avais oublié de lui laisser mon numéro de téléphone).

Très chaleureuse, elle se dit intéressée par mon projet que je lui ai présenté comme une « recherche sur l'accueil des familles par les EJE, le travail collaboratif, la spécificité des EJE, leur identité professionnelle ».

Lorsqu'elle a pris ses fonctions de directrice adjointe dans la multi-structure (crèche et halte-garderie), elle a passé un an à observer le fonctionnement avant de travailler « *sur le positionnement des éducatrices* » : deux éducatrices pour les deux structures, redéployées en décroissant les deux structures. Elle fait le lien entre ma recherche et son travail, du fait de la méthode d'observation employée dans les deux cas.

Elle me dit avoir parlé à l'équipe de mon projet et avoir obtenu son accord. Je lui fais confiance, pour des raisons que j'indiquerai plus loin.

### **17.1. Impression générale : un effet de contraste avec la crèche Henri Wallon**

J'ai observé cette structure parallèlement à la crèche Henri Wallon : toutes les semaines pendant plusieurs mois, je me suis rendue un jour dans l'une, un jour dans l'autre. Ce que je redoutais un peu s'est produit : je n'ai pas pu m'empêcher de comparer les deux

structures, tout en me l'interdisant. Un effet de contraste s'est imposé à moi, puisque l'ambiance dans les deux structures me semblait radicalement différente : quand dans la crèche Henri Wallon, j'étais globalement mal à l'aise et gênée par le bruit et l'agitation, dans le multi-accueil Maillard, j'étais séduite par le calme et l'attention portée aux enfants. Pas de cris, ni de la part des enfants, ni de celle des professionnelles ; les enfants semblent joyeux, confiants, tranquilles ; les professionnelles ont l'air de faire leur travail avec plaisir et consciencieusement.

## **17.2. Description de la structure**

Situé à Paris, ce multi-accueil accueille 60 enfants en crèche et 32 enfants en halte-garderie, en temps partiel, ce qui revient à 10 enfants par demi-journée. La section des bébés compte 15 enfants, celle des moyens 21 et celle des grands 24.

Il compte 18 auxiliaires de puériculture, 2 éducatrices de jeunes enfants, 3 ATEP, 2 responsables (une directrice et une directrice adjointe) et un agent administratif au secrétariat.

Ces données chiffrées ont été récoltées auprès de la directrice adjointe. La taille de la structure pèse souvent sur l'ambiance : plus une structure est grande, plus les groupes d'enfants sont importants, plus le niveau sonore risque d'être élevé et les contraintes organisationnelles également. Ici, d'après ces chiffres, c'est une structure plutôt grande (très similaire en capacité d'accueil à la crèche Henri Wallon) mais l'architecture de ses locaux fait en quelque sorte contrepoids à ces contraintes.

### **17.2.1. L'architecture intérieure entre contrainte et révélateur de pratiques**

L'immeuble est intégré dans la rue, on y pénètre en composant un code. Un petit couloir et quelques marches à l'entrée mènent à l'« atrium » où se trouve une grande structure de

jeu avec toboggan. En face, les bureaux de la direction et du secrétariat sont visibles à travers une baie vitrée.

L'architecture intérieure est complexe, chaque étage comporte plusieurs sous-niveaux distingués par quelques marches : pour le dire de manière simplifiée, il y a des escaliers un peu partout.

A droite de l'atrium, on accède à la section des « grands », composée d'une pièce moyenne contenant des tables, des chaises et quelques étagères, d'une toute petite pièce sans fenêtres mais équipée d'un lavabo qui sert de débarras pour les activités créatives et potentiellement salissantes (peinture, poterie, encres...), d'une salle de bains et toilettes, et d'une grande pièce lumineuse donnant sur la rue. Cette dernière est la pièce principale, et semble attirer le plus enfants et professionnelles.

Entre l'atrium et la section des « grands » se trouve un escalier descendant vers le « sous-sol », qui est en fait un rez-de-chaussée, le niveau au-dessus étant un rez-de-chaussée surélevé. Au sous-sol, un long couloir mène à la halte-garderie et, en face, à la salle de repos des professionnelles qui peuvent y manger, se réchauffer des plats et se faire du café. Au bout du couloir, une porte donne sur la rue. C'est par cette porte qu'entrent et sortent les enfants de la halte-garderie.

La halte-garderie est composée d'une seule pièce en longueur, divisée en plusieurs espaces ou « coins » : le coin des livres, le coin cuisine, le coin des poupons, et des petites tables et chaises à l'entrée.

La section des « moyens » se situe au 1er étage. Les casiers des enfants se trouvent dans le couloir et elle est composée d'une grande pièce donnant sur une terrasse, d'un petit dortoir, d'une salle de mobilité avec des tapis de sol et une structure de jeu, et d'une petite salle située un demi-niveau plus bas qui compte elle aussi un petit dortoir attenant.

La grande salle est lumineuse et présente différents « coins » (dînette, jeux d'imitation, jeux de construction, livres...) ainsi qu'un grand comptoir derrière lequel se trouvent les tables de change.

La section des « bébés » est au 2e étage. Là aussi, les casiers se trouvent dans le couloir. Deux demi-niveaux forment la section, séparés par quelques marches mais ouverts, sans murs. Le comptoir avec les tables à langer se situe dans la partie basse, la partie haute est plus investie par les professionnelles. Le sol est recouvert de tapis amortissants.

Comme dans le cas de la crèche Henri Wallon, les locaux sont décrits parce qu'ils représentent à la fois une contrainte et un signe de ce qui se pratique dans la structure : par exemple, les escaliers représentent la contrainte pour des professionnelles qui doivent se déplacer elles-mêmes et déplacer des enfants dont même ceux qui ont acquis la marche ne maîtrisent pas la montée et la descente rapides d'escaliers. C'est une contrainte forte, qui comporte aussi un risque important de chute. Mais l'autre face des escaliers est qu'ils représentent des « séparations » entre espaces. Or, les nombreuses séparations entre espaces font signe d'un enjeu présent dans la structure : séparer ou décloisonner ?

### **17.3. L'histoire récente de la structure : une tentative de « décloisonnement » et des résistances**

Lors de l'entretien de négociation du terrain avec la directrice de la structure, celle-ci m'expliquait qu'elle avait mis en place des changements majeurs ces dernières années : en prenant son poste, elle avait découvert une structure divisée en deux, une crèche d'un côté, une halte-garderie de l'autre ; sa mission avait été de transformer cette double structure en un « multi-accueil », c'est-à-dire une seule structure combinant plusieurs types d'accueil, ce qui supposait une mise en circulation des personnes, enfants et personnels. Cela concernait plus particulièrement les EJE car il y avait une EJE pour la halte-garderie et une EJE pour la crèche, ce qui aboutissait à un déséquilibre important en termes de personnels qualifiés entre les deux structures, la halte-garderie étant favorisée par rapport à la crèche, très mal lotie. La directrice a donc décidé du redéploiement des éducatrices sur les deux structures, tout en les sortant du quota d'encadrement des enfants : désormais, les éducatrices sont « volantes » ou tournantes,

elles ne sont plus attachées à un lieu et la halte-garderie se trouve intégrée à la crèche, à la manière d'une section parmi les autres. En témoigne la pratique, que j'ai pu observer, des activités mises en commun, avec un groupe d'enfants de la section des grands en visite à la halte-garderie le temps d'un spectacle de marionnettes ou de la lecture de contes.

C'est dans ce contexte de « décloisonnement » récent que j'ai observé des phénomènes que j'ai pu analyser en termes de résistance à l'ouverture.

### *Une éducatrice chargée de l'ouverture*

L'une des éducatrices actuellement en poste, Bernadette, vient d'être recrutée avec pour mission la mise en place d'une pédagogie du jeu libre, celle-ci nécessitant des aménagements matériels et une liberté de mouvement de l'enfant facilitée – par les aménagements et par un changement de regard sur lui. C'est donc une mission d'« ouverture » qui est confiée à Bernadette.

Or, la question de l'ouverture et de la fermeture des portes, des sections, se joue de manière visible dans cette structure. Les résistances sont discrètes mais réelles, comme l'illustre la vignette suivante :

« La porte avec la grande salle est ouverte, mais les enfants et les parents la referment régulièrement et il faut toujours la rouvrir ; un père qui referme la porte derrière lui – Bernadette me dit « *C'est un vrai connard celui-là* ».

Une mère referme la porte, Bernadette lui dit « *Non ! Vous pouvez la laisser ouverte* » puis comme la mère dit quelque chose, Bernadette « *Ah, j'ai compris, c'est pour la séparation, OK elle pleure* ». La mère a rouvert la porte. » (11<sup>e</sup> jour, Grands)

Dans les deux cas, le parent a fermé la porte entre les deux pièces et Bernadette tente de leur faire entendre qu'il n'avait pas à le faire. Mais dans le premier cas, Bernadette est excédée par le père et l'injurie derrière son dos, tandis que dans le second, un dialogue

s'engage entre la mère et Bernadette et c'est finalement l'intérêt supérieur de l'enfant qui l'emporte, dans le contexte de la séparation d'avec sa mère.

#### **17.4. Bernadette, l'EJE pédagogue : des premiers heurts aux questions de place**

J'ai été accueillie le premier jour par l'éducatrice, Bernadette, qui a passé beaucoup de temps à me montrer des choses : explications sur les raisons de tel aménagement, remarques destinées à vérifier si j'avais été attentive à tel aspect de la situation, comme le montrent les deux vignettes suivantes :

« Chez les grands, elle me montre une mère qui s'est installée avec sa fille dans le coin lecture, elle me dit *« vous voyez, avec ce nouvel aménagement, elle s'autorise à se mettre dans le coin lecture »*. Je l'avais remarqué aussi. La mère dit au revoir à sa fille à cet endroit. Chez les moyens aussi, elle me fait remarquer l'emplacement de l'adulte qui accueille, point de repère visible et à proximité des enfants, mais qui ne se prête pas à prendre plusieurs enfants sur les genoux. » (1<sup>er</sup> jour)

« Dans la section des bébés, elle me dit de m'installer où je suis le mieux, le plus confortable. Elle me dit *« il y a plein de choses à observer ici, je ne t'en dis pas plus, mais il y a plein de choses »*. Un peu plus tard, *« des choses positives... »*. Et au bout d'un moment, *« tu vois, c'est ça la spécificité d'ici, un portage psychique tout le temps »*. J'acquiesce, je dis que ça se voit, les enfants ont l'air bien » (3<sup>e</sup> jour, Bébés).

Bernadette m'a parfois semblé être dans un désir de transmission de son métier, désir un peu mal à propos avec moi puisque je n'étais pas sa stagiaire mais une observatrice chercheuse. Mon sentiment la concernant a fluctué au cours des mois d'observation, mais je ne pourrai en aucun cas prétendre avoir été indifférente à cette femme. Lors de

328

mes observations, j'ai été beaucoup plus souvent en contact avec elle qu'avec sa collègue qui s'est montrée moins désireuse de me parler, si ce n'est plus fuyante. J'ai donc été conduite à écouter Bernadette se confier de plus en plus à moi, avec le sentiment qu'elle m'instrumentalisait ou me manipulait, mais sans jamais savoir dans quel sens ni dans quel but. J'ai le sentiment que ce qu'elle faisait avec moi dépassait en tout cas le cadre de son conflit avec l'autre éducatrice, dont elle m'a fait part à plusieurs reprises, en en découvrant progressivement l'ampleur. Je reviendrai sur ce conflit que je retiens comme l'un des axes autour desquels j'organise mon analyse.

### ***La relation entre l'observatrice et l'observée : une relation de pouvoir***

D'abord, je vais décrire un peu plus en détails comment j'ai perçu ma relation avec Bernadette. Sa posture, son comportement, ses paroles tendaient tous vers une relation maître-élève : elle m'apprenait des choses. La vignette suivante marque un cap dans notre relation :

« Bernadette, l'EJE qui m'a accueillie le 1<sup>er</sup> jour, m'attend dans le bureau de la directrice. Quand j'arrive, elle me dit (en me tutoyant) qu'elle m'attendait et si j'étais là la semaine dernière, qu'elle ne m'a pas vue. L'adjointe lui a demandé si j'étais là, elle ne savait pas répondre et Manon l'autre EJE n'a rien dit. Je lui dis que j'étais là, en section des moyens, que j'ai aperçu Manon, mais sans plus. Chloé l'adjointe lui a dit que j'avais une convention et n'étais pas libre d'être là ou non. Bernadette pensait qu'étant universitaire je n'étais pas tenue à la présence dans les temps convenus. Je lui réponds que je viens bien entendu à chaque fois, et que je préviendrai si je ne viens pas. Elle veut que dorénavant j'aille voir l'EJE du matin pour signaler ma présence. Elle m'entraîne en section des bébés, puis se reprend en me disant que je suis libre de mes mouvements à présent qu'elle m'a vue. Je lui explique que ce qui a été prévu avec la directrice est que je circule dans les sections, que je ne m'attache pas à une personne, s'il y a une EJE dans le coin, c'est bien, sinon ça va aussi. Elle semble un peu perplexe. Dans le bureau elle m'a aussi donné une fiche de renseignements à

remplir « stagiaire ». Elle me prend peut-être pour sa stagiaire EJE ? Sa collègue en accueille une, apparemment. » (3e jour)

Cette scène qui a lieu le troisième jour d'observation m'a été très désagréable. J'ai eu l'impression d'être traitée comme un enfant pris en faute, avec une culpabilisation subtile mais efficace. Rapportant les paroles de l'adjointe dont Bernadette me fait comprendre que celle-ci n'est pas satisfaite de moi, elle m'indique en même temps qu'elle est tenue responsable des libertés que je me suis octroyées et qu'elle a été mise en difficulté par ma faute.

Les enjeux de cette scène sont sans doute d'une grande banalité – entre l'adjointe et Bernadette, il pourrait s'agir d'un accroc témoignant d'une relation déjà tendue ; peut-être se joue-t-il quelque chose également entre la directrice et l'adjointe, puisque j'ai négocié le cadre de mes observations avec la directrice et non son adjointe – mais j'ai été surprise de la rapidité avec laquelle j'ai été « intégrée » à l'équipe, ce dont témoignait à mon sens cet échange. La manière dont Bernadette s'est adressée à moi, me tutoyant brusquement alors que nous ne nous étions vues qu'une fois auparavant et que nous nous étions vouvoyées, signale que désormais, je prends part à ce qui se joue dans l'équipe : ce que je fais ou ne fais pas a des conséquences sur mes « collègues ». Or, ce n'était en aucun cas ainsi que j'avais négocié ma présence avec la directrice : après avoir entrepris les premières démarches auprès de la Direction des familles et de la petite enfance de la Mairie de Paris, j'avais revu la directrice du multi-accueil et nous avons convenu des dates et des heures de mes observations parce que la convention de stage le nécessitait. Mais comme je souhaitais un peu de flexibilité, nous avons rempli les plages horaires de manière large (trois heures au lieu d'une, à chaque fois, et quelques dates supplémentaires), et la directrice m'avait affirmé que je pourrais décaler mes horaires à ma convenance dans la limite de ces plages. Il s'agissait surtout pour elle que je sois couverte durant mes heures de présence, et non que j'assure les heures que je m'étais engagée à fournir.

Ainsi, quels que soient les malentendus et enjeux relationnels et de pouvoir qui sous-tendent cette scène, ce qui m'importe et a suscité à l'époque ma surprise, est le peu de distance qui caractérise mon échange avec Bernadette : le tutoiement mais aussi son ton « direct », semblant témoigner d'un ascendant ou d'un pouvoir sur moi, sont décalés par

rapport à mes attentes d'un peu plus de « révérence ». Si je m'interroge sur mes attentes, cependant, je dois en revenir à des questions de places et de pouvoir : ayant traité directement avec la directrice – dont l'énonciation claire et le registre de langage soutenu avaient suscité mon estime de principe – je m'étais sans doute identifiée à celle-ci et c'est de cette place de « proche de la direction » que je me suis trouvée débusquée et délogée par Bernadette, qui avait trouvé un renfort auprès de la direction adjointe et m'assignait désormais la place, moins avantageuse à mes yeux, de stagiaire EJE... C'est donc une relation de subordination et de pédagogie que Bernadette semble mettre en place avec moi, lui permettant de compenser et même renverser l'éventuel avantage que je pouvais avoir sur elle en termes de savoirs institués.

### ***La contagion : les questions de place se diffusent***

Lors de la séance d'observation suivante, deux semaines plus tard car j'ai été absente une fois, je suis à nouveau surprise par les questions que ma présence suscite :

« Manon vient me voir à quelques reprises. Une fois, elle me dit qu'elle a parlé avec Bernadette, qu'elles comprennent que ce ne doit pas être facile d'observer, pour moi, avec elles qui ne sont pas attachées à une section. Je ne dis rien mais suis un peu surprise. Elle me propose de prendre le temps une fois, de nous retrouver toutes les trois, pour qu'elles m'expliquent tout ce que je souhaite. J'acquiesce sans rien dire.

Une autre fois, elle me pose des questions sur le doctorat, quel cursus, combien de temps ça dure, après quel diplôme... » (4<sup>e</sup> jour, Grands)

Il semble qu'aient circulé, entre les deux EJE, des interrogations sur ma place dans la structure : si l'initiative revient à Bernadette, dans la formulation de Manon – et de manière logique puisque c'est la première fois que Manon me voit en situation d'observation -, de s'inquiéter de ma supposée difficulté à observer, Manon propose la solution de se rendre disponible à mes questions. Cette solution sera offerte plusieurs fois, acceptée par moi toujours, mais jamais mise à exécution, sans doute parce que le conflit entre Bernadette et Manon prend de l'ampleur au cours de l'année et qu'il devient impossible de les réunir toutes les deux avec moi.

## 17.5. Contenance ou contention : des pratiques sous influence psychanalytique

En lien avec ce conflit, mais pas uniquement, le multi-accueil Maillard m'a très vite fait penser à un ouvrage de Denis Mellier lu en début de thèse : *L'inconscient à la crèche* (Mellier, 2000/2014), en particulier pour la distinction que Mellier y opérait entre deux notions correspondant à deux processus d'équipe en crèche : la contenance et la contention. Pour la première, Mellier se référait à un ensemble de travaux de psychanalystes afin d'en donner une définition précise : il faisait ainsi d'abord appel à Didier Anzieu, Esther Bick et Donald W. Winnicott, puis à W. R. Bion et enfin à René Kaës. Selon l'auteur envisagé, la « fonction contenant » renvoyait à la dyade mère-enfant, où la mère contient les affects du bébé, le « pense » avant que ce dernier n'introjecte les expériences intersubjectives qu'il fait ; ou encore la « fonction contenant » s'inscrivait dans un cadre plus institutionnel, selon le modèle bionnien.

Développons un peu ce à quoi se rapporte cette fonction et son utilité en tant que concept dans le cadre institutionnel de la crèche. Pour Mellier, les séparations, quotidiennes, entre mères et enfants dans l'espace de la crèche suscitent des angoisses qu'il faut contenir, collectivement : accueillir, pour une équipe, consisterait à contenir psychiquement les angoisses de séparation. Ce processus de « contenance » ne peut être pris en charge que par des équipes « matures », c'est-à-dire ayant suivi une « croissance d'équipe » correspondant à la capacité du groupe des professionnelles à « faire équipe », à contenir les petites différences et les anxiétés liées à la vie d'un groupe, aux dynamiques groupales inconscientes. Les effets de la séparation sont toujours néfastes sur le bébé, souvent pour le parent aussi, surtout pour la mère qui peut être fragilisée dans son identité (Mellier, 2000/2014, p. 145), et le but des professionnelles est d'aider le bébé à survivre à ce qui peut être vécu comme un traumatisme.

La « contention » se produit lorsqu'il y a un échec de la « fonction contenant » : « quand ce travail ne peut se réaliser, les effets destructeurs de ces contenus tendent à être défensivement contenus par contention : la violence ou le désir sont détournés de leurs buts, ils restent temporairement sans effets destructeurs mais la souffrance

identitaire sous-jacente à leur éclosion n'est pas apaisée, le risque a été canalisé sans pour autant disparaître » (*Ibid.*, p. 268).

Etant donné mes références théoriques et mon argumentation jusqu'ici, il peut paraître étonnant de trouver sous ma plume le compte-rendu de ce travail de Mellier. En effet, il se place dans la lignée des psychologues et psychanalystes identifiant un problème dans la séparation entre la mère et son enfant et il cherche les moyens pour les équipes de crèche de prévenir les risques inhérents à cette séparation. Ces moyens passent notamment, selon lui, par la différenciation et par la consolidation de l'identité des professionnelles (via leur équipe) et des parents. En ceci, on pourrait dire que je suis en opposition théorique à lui.

Cependant, je n'ai pas pu m'empêcher de penser à sa distinction entre contenance et contention, à plusieurs reprises durant mes observations à Maillard : d'abord parce que je dois reconnaître un réel travail et de réels résultats aux professionnel-le-s accueillant les jeunes enfants à partir d'une posture « contenante », même si je ne pense pas que celle-ci soit liée à des questions identitaires, contrairement à Mellier. Ensuite, je crois qu'il m'était difficile de formuler une impression persistante concernant l'ambiance dans cette structure. De quoi peut-il s'agir lorsqu'on a le sentiment d'une ambiance « enveloppante » ? Les autres termes qui pourraient décrire ce que j'ai perçu de cette ambiance : contenante, bien sûr, mais aussi calme, douce, paisible, sécurisante, voire cotonneuse, étouffée...

### ***La contenance est une configuration d'éléments divers : de l'architecture à la posture***

Pour tenter d'objectiver cette perception, et la démêler des éventuelles projections et des effets de contraste dont elle a certainement bénéficié - ou souffert -, du fait de mes observations en parallèle dans la crèche Henri Wallon, j'ai pris appui sur mes comptes-rendus écrits d'observation, mais aussi sur un élément « concret » : le niveau sonore dans les sections était bas, plus bas que dans toutes les autres structures observées ou visitées. Certes, je n'ai pas utilisé d'instrument de mesure, mais, ayant été dès le début de mes observations alertée sur les risques de mener ces observations en même temps,

j'ai été attentive, de manière réflexive, à mes perceptions, mes propres formulations et aux points de repères auxquels je pouvais m'accrocher pour ne pas rester à un niveau fantasmatique. Ainsi ce niveau sonore bas peut-il aussi s'expliquer par l'architecture des lieux : à la crèche Henri Wallon, les volumes des pièces, les hauts plafonds, faisaient caisse de résonance et amplifiaient les bruits et les voix, tandis qu'au multi-accueil Maillard, les demi-niveaux, les recoins et les nombreuses portes de séparation pouvaient au contraire limiter la diffusion et l'amplification sonore.

Cette différence architecturale entre les deux structures tempère le mérite qu'on pourrait accorder aux professionnelles dans la gestion des nuisances sonores, mais elle est également congruente avec mes observations.

Une vignette tirée de mes comptes-rendus d'observation permet aussi d'entrevoir ce qui préside au calme dans les sections :

« C'est très calme. Quand un enfant arrive et qu'il me regarde – c'est arrivé trois ou quatre fois, Bernadette lui dit : *« N'aie pas peur, c'est Mej, elle va rester un moment puis va repartir, n'aie pas peur, elle ne va pas s'occuper de toi »*.

Souplesse des interdictions, toujours motivées et expliquées. Bernadette laisse Lili « déménager » la table de la cuisine. » (9e jour, Moyens)

On voit dans les pratiques de Bernadette, mais aussi de la plupart de ses collègues, une forte influence des théories psychologiques et psychanalytiques de l'enfant : dans la vignette précédente, Bernadette interprète chaque regard de l'enfant comme une possible interrogation, et une possible anxiété, concernant la présence d'une personne inhabituelle. Cela suppose d'abord une observation fine de l'enfant pour remarquer chacun de ses regards, mais aussi une attention particulière portée à la réaction de l'enfant face à ce qui est déjà construit comme une perturbation : la présence de l'observatrice. J'ai tendance à considérer qu'il y a, de la part de Bernadette, un excès d'interprétation. La réponse de Bernadette aux regards des enfants consiste à les assurer que je ne vais pas m'occuper d'eux, la crainte qu'elle leur prête est donc que je pourrais « m'occuper d'eux », c'est-à-dire entrer en relation de responsabilité vis-à-vis d'eux, voire leur prodiguer des soins, car il me semble qu'il y a un risque de contact entre les enfants et moi que Bernadette pourrait craindre. Sa réponse peut aussi être interprétée

comme une interdiction indirecte à mon adresse. C'est une conception de l'enfant « interprété » et « parlé » qui est mise à l'œuvre ici, dans un contexte de prévention : on pense par exemple à Françoise Dolto filmée dans la Maison Verte, qui tient un bébé dans les bras et explique qu'il n'a pas soif de lait mais de paroles ou aux guérisons d'enfants par la parole de Caroline Eliacheff dans *A corps et à cris* (Eliacheff, 1993), car l'interprétation de la situation et des besoins de l'enfant est produite par l'éducatrice à partir de savoirs acquis par la lecture et l'étude d'ouvrages sur la psychologie de l'enfant, à laquelle ces deux psychanalystes d'enfants ont beaucoup contribué. Bien entendu, ce qui guide Bernadette n'est pas uniquement cet ensemble de savoirs théoriques, c'est aussi son histoire, ses projections, fantasmes et désirs (être la seule à avoir prise sur les enfants ?), mais l'ensemble théorique offre l'occasion de penser les risques d'une manière que Bernadette peut assumer. Il constitue l'arrière-plan culturel sur lequel peuvent fleurir les fantasmes individuels et la voie pour les rationaliser après-coup.

Il me semble que c'est pour cette raison que l'ouvrage de Denis Mellier n'a eu de cesse de me revenir à l'esprit lors de mes observations : les pratiques décrites par cet auteur, ainsi que ses propres interprétations, sont inscrites dans le même champ de savoirs sur l'enfant que les pratiques que j'ai pu observer et produisent des effets similaires. C'est un même ensemble théorique qui conçoit l'enfant dans un lien privilégié à sa mère (la dyade mère-enfant), dans une grande fragilité psychique s'il en est séparé, et qui envisage chaque nouvel arrivant comme une perturbation susceptible de réactiver pour l'enfant des anxiétés liées à la séparation.

### ***La posture d'accueil, pour la prévention des risques liés à la séparation***

Bernadette m'a à plusieurs reprises exposé sa position concernant « l'accueil », considérant que mon choix d'observer des moments d'« accueil » le matin était questionnable dans la mesure où l'accueil ne se localisait pas à des moments de la journée, mais renvoyait plutôt à une posture vis-à-vis de l'autre dans son altérité. On peut envisager la vignette précédente comme une illustration de ce que Bernadette cherche à faire valoir : son attention au bien-être psychique de l'enfant, informée par les

enjeux mis en lumière par les ouvrages de psychologie et psychanalyse de l'enfant, est tournée vers la prévention des risques liés à la séparation. C'est depuis cette position qu'elle « accueille » l'enfant tout au long de la journée. Les effets en sont un investissement accru sur l'enfant (cette attention, cette observation fine de ses réactions), qui à son tour produit des effets sur l'enfant et les enfants, et peut-être l'ambiance calme en est-elle le résultat.

Pour revenir à la distinction proposée par Mellier entre contenance et contention, sans en discuter la pertinence dans le champ scientifique de cet auteur, j'aimerais continuer à travailler le lien ébauché plus haut entre l'ambiance « enveloppante » telle que j'ai pu la percevoir et les concepts de Mellier. L'hypothèse que je souhaite avancer à présent est celle d'une double face de l'attention aux enfants, correspondant au couple contenance / contention. L'attention, l'investissement des professionnelles à l'égard des enfants sont très certainement des éléments sécurisants pour les enfants, considérés comme des sujets et non comme des « tubes digestifs » (pour reprendre l'expression de Gérard Neyrand) ou des corps fragiles, soumis à l'épreuve des virus, germes et microbes. Que l'on parle aux enfants, avant qu'eux-mêmes n'aient acquis la parole, et qu'on leur parle avec respect, me paraît bien entendu positif et souhaitable ; je rapproche ceci de la « contenance ». Que l'on soit tendu par les dangers encourus par les jeunes enfants du fait de la séparation d'avec leur mère, que l'on cherche à minimiser l'impact négatif de cette séparation, que l'on se trouve, en un mot, dans une logique de prévention, peut être rapproché, selon cette hypothèse, de la « contention » : un effort « défensif », comme le décrit Mellier, de contenir de force la violence et la négativité, avec cette nuance que pour moi la violence et la négativité sont d'abord projetées par les professionnelles, persuadées que la séparation entraîne violence et négativité. Je m'écarte donc des définitions de la contenance et de la contention de Mellier, tout en reprenant ces termes à mon compte pour critiquer la « prévention » - l'article de Liane Mozère qui s'y oppose également est un point de repère utile sur cette question : « Ne pourrait-on poser, au moins à titre d'hypothèse, que la prévention s'organise à partir de la catégorie du manque, du négatif ? Elle s'attache à « ce qui ne va pas », c'est-à-dire, si l'on reprend Canguilhem, à l'écart, au manquement à ce qui est, à un moment historique donné et dans un contexte particulier, considéré socialement comme la norme, à ce qui renvoie au normal tel que l'a défini Henri Ey » (Mozère, 2002).

Ainsi, pour moi, dans la vignette suivante, la prévention d'une violence à l'égard d'un enfant produit des effets de contention et d'inhibition sur une auxiliaire. En effet, le discours psycho-pédagogique de Bernadette, visant les enfants, s'adresse à des adultes : ses collègues, ou dans le cas présenté plus haut, moi : elle m'interdisait le contact avec les enfants, inhibant mes actions.

La vignette suivante illustre aussi la tension entre la dimension psychologique et la dimension pédagogique. Ces deux dimensions ne sont en effet pas toujours en harmonie.

### **17.5.1. Une posture psycho-pédagogique provoquant l'inhibition**

« Vladimir tape Silvio, l'auxiliaire reprend Vladimir : *« c'est pas bien, tu lui as fait mal. Tu m'entends Vladimir ? Dès le matin tu commences ! »*, elle insiste. L'EJE, Bernadette, va la voir, s'accroupit devant elle et lui dit : *« alors en fait, le bien, le mal, ils connaissent pas. Tu leur dis « c'est pas possible » ou « c'est interdit », mais bien, mal, à leur âge ils peuvent pas »*. - *« Ah oui, maintenant que tu le dis, ça me revient ! »*

Parlant des livres, Bernadette remarque *« c'est tout sur la soupe ! Mange ta soupe, la soupe ceci, la soupe cela... »* puis se tournant vers l'auxiliaire : *« non mais je plaisante ! »*. » (6e jour, Moyens)

Dans cette vignette, on perçoit deux dimensions : celle de la psychologie développementale de l'enfant comme savoir institué – qui permet à Bernadette d'affirmer que l'enfant de cet âge n'est pas en mesure de comprendre le bien et le mal -, et la pédagogie par laquelle Bernadette transmet ces connaissances, ici à sa collègue auxiliaire.

### ***Contradiction entre posture « contenante » et posture magistrale***

Quand elle explique quelque chose, Bernadette se met dans une posture très magistrale, ce qui semble produire chez ses interlocutrices des effets d'inhibition : l'auxiliaire lui répond sur un ton très contrit, d'auto-dénigrement. J'ai senti cette tension face à

Bernadette qui l'a peut-être sentie aussi puisque, quelques secondes plus tard, examinant les livres, elle fait une remarque puis ajoute qu'elle plaisante : elle semble ainsi prendre conscience de l'effet de culpabilisation qu'elle produit sur l'auxiliaire, comme si elle lui avait fait un reproche, et chercher plus de légèreté dans ses relations avec elle.

Bernadette paraît très sûre d'elle, elle a de plus de vingt ans d'expérience derrière elle, d'abord comme auxiliaire puis comme éducatrice, et elle défend une pédagogie du jeu libre.

« Parfois elle me donne l'impression de distribuer les bons et les mauvais points, que ce soit aux enfants ou aux professionnels. Par exemple, la femme de ménage qui passe avec un chariot à linge : « *Tu vois, ça c'est une professionnelle qui a compris que quand on entre dans une pièce avec des enfants, on le fait discrètement. Pas « c'est moi que voilà, le spectacle », non. Mais le message est difficile à faire passer !* » La professionnelle acquiesce : « *ça c'est sûr* ». (Bernadette a dit tout cela devant elle, aussi bien à mon adresse qu'à la sienne)

Elle me faisait remarquer aussi chez les bébés combien une auxiliaire était dans le « *portage psychique* » ou quelque chose comme ça. En la félicitant indirectement ainsi. » (6e jour, Moyens et bébés)

Le « portage psychique » est une expression faisant référence au concept de « *holding* » chez Donald W. Winnicott : la remarque de Bernadette est l'un des signes de l'influence de la psychanalyse dans les discours et la pensée des professionnelles de cette structure.

Mais au-delà des références de Bernadette, qu'elle partage ou non avec ses collègues, sa posture magistrale pose question, voire problème à certaines de ses collègues. Cela ne concerne pas toutes les collègues, puisque d'autres m'ont confié lors d'entretiens formels ou informels, qu'elles étaient enthousiasmées par l'approche de Bernadette, qu'elles adhéraient à sa vision de l'enfant et qu'elles approuvaient les changements qu'elle apportait. Il me semble donc que le personnage de Bernadette divise les équipes, entre ses détractrices et ses disciples. Cette division prend peut-être sa source dans le conflit entre Bernadette et sa collègue éducatrice Manon ; ou à l'inverse, le conflit en

découle peut-être en partie. La question qui se pose est de comment contenir les conflits entre professionnelles, en particulier, ceux qui touchent les deux éducatrices.

## **17.6. Des conflits au croisement de traits identitaires**

### ***a) Le trait « racial »***

L'entretien, enregistré mais se situant dans une réelle continuité avec les nombreux entretiens informels que j'ai pu avoir avec Bernadette (54 ans), apporte des éléments de compréhension du conflit, mais aussi des nouvelles zones d'opacité. Tout d'abord, Bernadette fait état des reproches qui lui sont faits : il lui arrive de « mal parler » aux auxiliaires, d'après Manon qui a tout noté pour rapporter les problèmes auprès de la direction. Bernadette reconnaît qu'elle n'est pas dans la séduction, dans la communication, le management, contrairement à Manon avec qui les auxiliaires plaisantent et rient (« *hihihi hahaha* », dit Bernadette d'un ton un peu méprisant). Elle ne tient pas compte de toutes les susceptibilités, trouvant que c'est impossible d'être efficace si on perd son temps à ces arguties. Mais elle est loyale. Elle se bat pour le bien-être de ses collègues, auquel elle est particulièrement sensible car elle a été auxiliaire avant d'être éducatrice. Elle donne l'exemple du rangement de matériel au sous-sol : ayant fait une fois l'expérience de ce rangement, elle réalise combien il est pénible, fatigant et il fait mal au dos. Elle suggère donc de réfléchir à d'autres moyens de faire ; mais ce qui lui revient aux oreilles de cette suggestion, est que « *Bernadette veut qu'on fasse autrement* ». Ses collègues interprètent donc ses propositions d'aide comme des injonctions à changer, des ordres donnés, une volonté de diriger, ce que Bernadette récuse.

Mais Manon se sert de ces malentendus pour desservir Bernadette auprès de la directrice, toujours d'après Bernadette. Elle s'interroge donc sur les raisons d'un tel effort pour lui nuire, de la part de sa collègue : « *qu'est-ce qu'elle a contre moi ?* » et pense en avoir trouvé la raison : « *c'est parce que j'ai les cheveux raides* ». Cette affirmation sibylline, ou absurde, dont je ne comprends sur le moment absolument pas le sens, est en partie explicitée par d'autres allusions : il y a une complicité entre Manon

et la directrice qui sont toutes deux « *antillaises* » ; Bernadette est déçue par la directrice parce qu'elle se laisse manipuler par Manon avec qui elle est proche, elles se parlent et se voient en-dehors du travail ; Bernadette ne peut pas dire à d'autres ce qu'elle m'a dit (les cheveux raides) « *parce que la direction est antillaise* ». Etant donné la formulation de Bernadette, très allusive, provoquant mon malaise grandissant du fait de ses remarques dont je comprends progressivement qu'elles sont racistes, mais aussi du fait de l'impression qu'elle me donne d'un discours incohérent, d'une logique que je n'arrive pas à suivre, il m'est impossible d'interpréter avec assurance ce qu'elle a voulu dire par ses insinuations : je ne sais même pas si elle considère que la jalousie de Manon porte vraiment sur ses cheveux ou s'il s'agit d'une métaphore pour désigner la couleur de la peau. Ainsi, pour Bernadette, la raison de l'animosité de Manon envers elle proviendrait de sa jalousie dirigée vers ses cheveux raides, venant de quelqu'un qui aurait les cheveux crépus, ou plus généralement du fait que Bernadette soit blanche et Manon noire.

### ***b) Les définitions du métier***

Manon, de son côté, ne se confie pas à moi sur ce sujet. Mais au cours d'une réunion des EJE de l'arrondissement, à laquelle participent non seulement Manon, mais aussi les EJE de la crèche Henri Wallon, Elise et Natalia, Manon expose ses idées sur le métier d'EJE d'une manière qui rend plus claire sa différence de positionnement avec Bernadette, peut-être aux sources du conflit. Pour elle, il y a deux types d'EJE : le premier, correspondant au métier historique, est l'EJE pédagogique, travaillant en section ; tandis que le second, plus proche de ce que la formation actuelle dessine pour le métier, est l'EJE qui « *fait du lien entre les équipes* », comme elle le formule, c'est-à-dire se charge du management et des aspects administratifs (telle la commande de matériel), ainsi que de la liaison avec la direction. Elle-même souhaite prendre un poste à responsabilité et s'identifie à ce dernier modèle. Elle considère que les deux modèles sont complémentaires, qu'ils sont tous deux nécessaires au travail en crèche, mais, pour elle, ce qui peut causer une mauvaise entente entre ces deux types, c'est lorsqu'on n'assume pas son « *positionnement* » : « *si une éducatrice est mal à l'aise dans son positionnement, c'est impossible de travailler avec elle. Le binôme d'éducatrices n'est*

*pas si évident* ». Manon évoque quasi explicitement, sur un registre très professionnel, les raisons de son conflit avec Bernadette, dont elle estime qu'elle n'assume pas ce dans quoi elle est le plus à l'aise, c'est-à-dire le travail en section. En confrontant cette affirmation aux plaintes de Bernadette qui se sentait mal informée, mise à l'écart par Manon (« *Depuis le début elle me cherche des crosses, elle me cache des infos* », me dit-elle lors du 8<sup>e</sup> jour d'observation), on pourrait en déduire que Manon s'est arrogé certaines fonctions qu'elle ne souhaitait pas partager avec Bernadette, ce qui a pu déclencher une forme de « paranoïa » chez Bernadette la mettant sur des rails interprétatifs plus ou moins délirants.

### *c) Les normes de genre*

Une surprise que m'a réservée ce terrain est la question de la voix, en tant que marqueur de genre, mise en cause dans deux relations conflictuelles. Ainsi, la norme de la voix douce, féminine, se fait sentir avec acuité dans ce milieu et celles qui s'en écartent en sont stigmatisées : tantôt Bernadette pense que sa voix de fumeuse est à l'origine d'une hostilité contre elle, basée sur des malentendus (elle « parle mal » aux auxiliaires), tantôt Andrée, une auxiliaire, est qualifiée de clown et mal vue par Bernadette, notamment parce qu'elle parle fort.

Dans le premier cas, Bernadette est stigmatisée, dans le deuxième elle stigmatise. Mais dans les deux cas, c'est de son point de vue que le récit de la situation et son analyse causale sont faits et c'est une norme de voix qui est en jeu. Attribuant à sa propre voix la cause d'un malentendu avec ses collègues, elle s'applique à parler d'une voix très basse, qui compte parmi les plus difficiles à distinguer lorsque je réécoute mes enregistrements. Pour elle, une voix grave peut être interprétée comme une agression, puisque c'est ainsi qu'elle identifie le problème avec les auxiliaires qui ont dit d'elle qu'elle leur parlait mal.

Pour moi, cette attention portée par Bernadette au timbre et à l'intensité de la voix est sans doute l'une des manifestations possibles de l'articulation entre norme (identité) de genre (féminin, maternel) et norme (identité) professionnelle. Malgré le discours professionnalisant qui disjoint les deux, qui les oppose, comme je le montrais dans la

première partie de cette thèse, ces deux identités se retrouvent à nouveau liées dans ce type de représentations. La voix grave fait violence aux auxiliaires, la voix forte aux enfants : la professionnalité passerait ainsi, entre autres, dans la maîtrise de sa propre voix. Il n'est pas surprenant qu'au sein de la question de genre, ce soit la voix qui pose problème dans les crèches, puisque le niveau sonore, les cris et les pleurs, les voix des adultes et des enfants, sont associés à une forme de souffrance professionnelle, ils sont la cause d'une fatigue professionnelle et de nombreux projets éducatifs de crèche visent la baisse du niveau sonore pour le bien-être des enfants et des professionnelles. Les étudiantes en cours m'ont ainsi fait part d'une crèche dont le projet pédagogique consistait à parler à voix basse, à chuchoter, pour atteindre un niveau sonore acceptable.

Ce que je voudrais retenir de cet exemple est le type d'articulation qui peut se faire entre genre et professionnalité : c'est à ce niveau infime d'irritation que se révèlent des liens inconscients entre « féminité » et professionnalité. Dans d'autres cas, on peut voir comment sont discrètement transgressées les interdictions de mettre du vernis aux ongles ou de porter des bijoux – pour des raisons officiellement sanitaires -, dans ces institutions de la petite enfance encore marquées par la logique hygiéniste : il faudrait alors examiner comment se configurent les liens entre sanitaire, professionnel, et « féminin ».

C'est en tout cas, d'après moi, le lieu de conflictualités.

L'entretien suivant, avec une auxiliaire de la section des moyens, s'intègre de manière assez insolite dans le conflit entre les éducatrices. Il est également le seul témoignage que j'aie recueilli d'une pratique fortement subjectivée, d'un rapport au travail qui se soutient de la singularité d'une conception de la tâche non référée au collectif.

### **17.7. Le discours dissonant d'Anouk : une voie de traverse**

L'entretien avec l'auxiliaire des moyens, Anouk, qui a une trentaine d'années et que je n'ai pas eu beaucoup l'occasion d'observer, indique un positionnement de celle-ci qui

suscite mon intérêt : elle semble avoir un regard très affirmé sur son métier, son travail, ses visées, d'une manière tout à fait individuelle, sans se reposer sur l'équipe.

A son écoute, je me suis posé la question de la possibilité d'une « cohésion » purement professionnelle : sans affinités affectives entre collègues, sans liens tissés avec elles, parfois même sans réelle affinité intellectuelle (pas de valeurs communes), mais avec l'intérêt supérieur de l'enfant en tête, uniquement. Pour Anouk en tout cas, c'est la seule chose qu'elle semble envisager. Ajoutons pour mieux la situer qu'elle fait partie des professionnelles convaincues par le projet de Bernadette.

Elle voit la crèche comme un « *lieu de vie* », au sens où, vraiment, « *on vit ensemble* », professionnelles et enfants. Pour elle, « *si on est très terre-à-terre et très professionnelle comme on nous l'apprend, ça peut compliquer beaucoup de choses, c'est plus facile si c'est une petite vie de famille, on comprend mieux l'enfant* ». Elle précise qu'en cours, on leur dit « *pas de bisou, il faut rester professionnelle* », ce qu'elle considère comme impossible. C'est une vision du métier qu'elle développe au cours de l'entretien : pour celles qui ne vivent pas leur métier comme elle, le travail est rébarbatif : « *il n'y a rien d'enrichissant à changer une couche, si c'est que de la garderie, et la routine* ». Lorsque je lui demande si elle pense que cela déshumanise les enfants et les professionnelles, elle me répond que ce qui les déshumanise, c'est plutôt les ratios, « *le travail à la chaîne* » qui rendent les rythmes « *trop speed pour qu'il y ait un vrai contact* ». Puis je lui demande comment elle s'appuie sur son équipe, si elle partage sa vision avec ses collègues, avec les éducatrices. Elle me répond de telle manière que je crois que ma question est hors de propos, trop éloignée de ce qu'elle cherche à développer : pour elle, cette vision est toute personnelle, elle lui permet de « *passer de bonnes journées avec les enfants* », ce n'est pas du tout assimilable à un projet pédagogique. A la limite, elle ignore ce qu'il en est de ses collègues : ce qu'elle me dit n'est pas de l'ordre de ce qu'on échange d'ordinaire entre collègues. Sa collègue la plus directe, avec laquelle elle travaille en binôme, est surtout angoissée par tout, elle est jeune diplômée et a peur de mal faire. Anouk ne semble pas avoir beaucoup d'affinités avec elle. Concernant les éducatrices, Anouk en distingue deux types (comme Manon l'avait fait également) : l'une dans « l'administratif », l'autre auprès des enfants. Les premières n'aident pas au quotidien. Les autres peuvent permettre de « *trouver des*

*ficelles* », « *prendre un peu de recul* ». Les EJE peuvent être des modèles pour les auxiliaires. Avec les parents, parfois les EJE interviennent quand c'est « *ingérable* » et elles se présentent comme éducatrices, c'est un « *autre statut* ». Elles sont un peu « *intermédiaires avec la directrice où là c'est vraiment tranchant, les parents vont vraiment se braquer, là c'est pas punitif* ».

### ***Une professionnalité sans l'équipe***

Ainsi, Anouk donne l'impression d'être une professionnelle investie et focalisée sur son travail avec les enfants. Elle ne semble pas s'appuyer affectivement sur ses collègues, ni sur une quelconque idée d'équipe. On l'imagine seule avec un petit groupe d'enfants, comme si la dimension institutionnelle n'existait pas, ou comme si à elle toute seule, Anouk pouvait en inventer une, alternative ou parallèle à celle qui existe. Un aspect en particulier rend son discours tout à fait unique pour moi : l'absence totale de plainte ou de plaisir déclaré concernant ses collègues la décale des positions prises habituellement par les professionnelles qui s'expriment volontiers sur la vie de l'équipe. Cet aspect tranche aussi avec l'idée communément admise de la nécessité « vitale » du travail en équipe, en particulier sa nécessité psychique, dans le cadre d'un travail qui exige un fort investissement affectif de la part des professionnelles.

Il me semble que, pour aller plus loin à partir de cette idée, il faudrait tout d'abord « creuser » l'entretien avec Anouk, analyser plus finement ce qu'elle cherche à développer, au-delà d'une éventuelle dimension de provocation : je pense en effet qu'elle était consciente que son discours n'était pas « habituel » et qu'il pouvait surprendre ; en a-t-elle joué ?

Certains signes, tels le fait qu'elle admette être très intéressée par le projet de Bernadette ou sa manière de parler de sa collègue (un peu condescendante), suggèrent qu'elle participait, peut-être, aux prises de position pour l'une ou l'autre des éducatrices en conflit, qu'à sa manière distante, elle prenait en fait part à la vie de l'équipe.

Mais malgré ces réserves, je ne disqualifierai pas son propos et le garde, au contraire, comme un aiguillon obligeant à réapprécier les dimensions de l'équipe et l'institution : Anouk est partie prenante d'une institution qui n'apparaît pas, à première vue, comme

anémique ou atomisante, ni comme dysfonctionnante. Elle est impliquée (au sens de l'analyse institutionnelle) sans être investie affectivement dans l'équipe, apparemment du moins. Elle est en revanche investie dans son travail. Est-ce que cette configuration est fréquente ? Est-elle le signe d'un type de fonctionnement institutionnel ? Ou cela ne concerne-t-il qu'Anouk ?

### ***Performer la famille : une créativité***

Son propos me semble très éloigné de toute dimension identitaire : comment le spécifier selon cet axe d'analyse ? Le fait qu'elle caractérise la crèche comme un véritable lieu de vie, et même plutôt comme une « *petite vie de famille* », aurait pu me mener vers une interprétation proche de celle que j'ai développée pour Julie : une confusion entre famille et crèche. Ce n'est pas ainsi que je l'entends : chez Anouk, il ne s'agit à mon sens pas du tout d'une confusion, mais d'un choix assumé de concevoir son travail « comme si » elle était dans le cadre d'une vie de famille, ce qui lui rendrait la tâche plus facile, d'après elle. Se pourrait-il qu'il y ait là une forme de duplicité, de jeu, d'ironie peut-être, qui lui permettrait de laisser advenir les affects à sa conscience, sans les refouler immédiatement pour cause de professionnalisme ? Plutôt que de les élaborer collectivement dans le cadre d'une équipe contenant les affects de chacune<sup>57</sup>, ici il s'agirait de faire avec ses sentiments, sans culpabilité, individuellement, grâce à un choix assumé de jeu avec la catégorie de la famille. Je pense en particulier aux articles d'Anne-Lise Ulmann (2012, 2013) qui insistent sur le coût psychique, pour les professionnelles, de ne pas faire avec ces affects, de les ignorer ou de les refouler, de ne pas les dire, de les cacher : il arrive en effet que « les affects (amour, exaspération, dégoût, plaisir...), qui agissent toujours dans la construction d'une relation, rendent le travail particulièrement éprouvant physiquement et psychiquement » et que « "l'activité empêchée" (Clot), coûteuse psychiquement, mais réfléchie en équipe permet[te] la construction collective d'une identité de métier » (Ulmann, 2013, p. 200). Anouk aurait-

---

<sup>57</sup> Comme le suggère Anne-Lise Ulmann : « Cette manière de travailler avec les enfants ne semble possible que si elle est étayée par ces réunions de régulation, qui s'effectuent lors d'un temps prévu au "non-travail" mais qui sont considérées par toutes comme un moment essentiel qui soulage les éprouvés du travail avec les enfants » (Ulmann, 2013, p. 200)

elle trouvé une autre voie que la réflexion en équipe pour que ces affects ne lui coûtent pas trop ?

## Conclusion de la troisième partie

Je voudrais insister sur un aspect présent, sous diverses formes, à la fois dans les deux entretiens, avec Julie et Clarisse, et dans les deux monographies de structures : il s'agit de ce qu'Anouk met en jeu avec la catégorie « famille », à laquelle toutes les professionnelles ont affaire d'une manière ou d'une autre.

Si Julie la performe en assignant tous ses interlocuteurs et interlocutrices à des positions infantiles, si Clarisse semble tendre à la position d'adulte et à celle de mère tout en restant dans des coordonnées de rivalité fraternelle ou sororale, évoquant plus la face fragile et instable de la performance, Anouk, elle, joue la catégorie depuis une certaine distance ironique et sans chercher à « être » quelqu'un. « On serait une famille », joue-t-elle avec les enfants, ce qui ne signifie pas « Je serais la maman » (et encore moins « Je suis votre maman »). Ce faisant, elle permet que les affects familiaux soient joués sans que les places et positions ne soient marquées de manière identitaire. Elle ne met pas en jeu la « vérité ». Elle me fait plutôt penser à l'ironie que préconise Laurie Laufer : « Foucault comme Freud et comme Lacan étaient les ironistes nécessaires face à tout dogmatisme du savoir et tout imaginaire du pouvoir » (Laufer, 2015).

Dans la crèche Henri Wallon, les parents sont ressentis comme étant si menaçants que ce qui est collectivement performé est le retranchement militaire face à la menace ennemie, dans une représentation à la fois très altérisée (les « envahisseurs ») et très familière (les commérages) : où l'on peut se demander si les parents ne susciteraient pas de l'« *Unheimlich* », un sentiment d'inquiétante étrangeté, toujours mêlé, comme on le sait, de connu et de familier (Freud, 1919/1985). Les professionnelles semblent en tout cas osciller entre identification aux parents et altérisation des parents avec repli sur l'identification à la professionnalité. Elise performe, elle, son « identité » d'EJE, elle la met en avant de manière discursive, s'invente une « *casquette* », et même deux (une pour l'auxiliaire en elle, l'autre pour l'EJE), mais se détend au fil des mois

d'observation, en particulier lorsqu'elle s'aperçoit qu'elle est enceinte puis que sa collègue Natalia revient de son congé maternité. C'est peut-être plus dans les relations entre collègues, dans le « copinage », que l'on peut identifier une forme de performance identitaire, dans le sens où les grandes marques d'enthousiasme qu'expriment les collègues à chaque annonce d'une grossesse dans l'équipe (à Henri Wallon, cela a été le cas devant mes yeux à trois reprises en quelques mois), pourraient être des mimes, soit de « l'amitié féminine » (sous la modalité identitaire de la « femme travaillée par son désir de maternité », qui provoque des grands élans de joie lorsqu'à son tour elle réalise son désir), soit de l'expression d'un fantasme de l'équipe-famille qui s'agrandit. Les conversations privées, nombreuses à Henri Wallon, font signe de cette modalité de relations rendue possible d'une part, par le modèle discursif de l'amitié, véhiculé par les professionnelles, d'autre part, par l'ennui au travail.

Car c'est un deuxième aspect important, transversal à tous mes terrains, excepté la crèche parentale, que celui de l'ennui. Il peut être dit ou suggéré, redouté ou vécu, c'est une menace qui plane sur toutes les professionnelles.

Pour les éducatrices, mais aussi pour Camille, l'auxiliaire du groupe des moyens de la crèche Henri Wallon, l'ennui semble être la conséquence d'un travail qui ne mobilise pas toutes les facultés cognitives disponibles. Le reste est investi dans le bavardage avec les collègues et, sans doute, dans les conflits et passions présents dans les équipes. En ceci, la formation des EJE pourrait comporter un aspect de prévention de cet ennui : si les formateurs insistent tant sur la « réflexion » et sur « l'observation » comme qualités, voire compétences, de l'EJE, peut-être est-ce dans le sens où ces « actions » permettent de rester mobilisée sur les enfants. Le discours psychologique remplit, du moins, cette fonction, parmi d'autres que je voudrais rappeler : par l'accent mis sur la mère et sur les enjeux de la séparation, le discours psychologique offre à la fois le piège de la culpabilisation et les outils de l'expertise pour le déjouer. Pour Bernadette, par exemple, le cadre théorique qu'elle a adopté, cadre psychologique et psychanalytique, lui permet de se défendre contre la menace que je représente pour elle, imaginativement, fantasmatiquement ?, menace qu'elle déplace sur les enfants. Elle se met en position de protéger les enfants, contre moi ou contre certaines de ses collègues.

**Conclusion générale : une « mise en désordre identitaire »  
est-elle possible ?**



Quel lien, alors, entre « identité genrée » et « identité professionnelle » ? Comment les EJE se saisissent-elles de leur professionnalisation, comment la situent-elles face à la dimension « intime » ou « privée » de leurs pratiques ? D'ailleurs, les pratiques éducatives avec des jeunes enfants empruntent-elles toujours à la sphère privée, sont-elles toujours dans le registre de l'« intime » ? Ne s'agit-il pas d'un mécanisme de naturalisation que de ne pas pouvoir penser le rapport au bébé, au petit enfant, d'une autre manière que dans le cadre du maternage (même effectué par des professionnelles non-mères), tel qu'il a été décrit par les théories psychologiques et psychanalytiques ? J'ai cherché à répondre à ces questions au fil des pages précédentes, sur les plans à la fois théorique et empirique. Je propose à présent de rassembler de manière synthétique mes résultats, d'en pointer les limites et d'ouvrir des perspectives de recherches futures.

La profession d'EJE s'organise autour d'une histoire du métier et des crèches dont certains traits (les pédagogues comme pères fondateurs, l'infirmière comme repoussoir, les crèches parentales comme figures de l'avant-garde professionnelle) peuvent opérer comme des supports identificatoires. Ces traits se retrouvent dans la formulation du métier en termes de compétences et ils déterminent les relations avec les enfants, les parents et les collègues des EJE : ils dessinent des catégories de personnes (parent / EJE / infirmière / auxiliaire / enfant...) et des catégories cognitives (professionnalité et maternité, sanitaire et éducatif...) qui organisent la pensée des sujets en présence, les met en relation de manière codifiée, normée, et qui suscite un type d'affectivité à la fois naturalisé et rejeté hors du discours admis. Un paradoxe a vu le jour entre la récusation du trait « maternel » de la profession à la faveur de la professionnalisation, cependant que la naturalisation de la relation entre la mère et son enfant perdure et contamine la profession par le modèle exclusif d'identification qu'elle offre. Ce paradoxe aboutit à placer les professionnelles en situation de « *double-bind* », entre le maternel et sa négation. La difficulté de la séparation avec la mère, et la nécessité de l'accompagner pour les professionnelles, restant un des dogmes psychologico-psychanalytiques peu questionnés par les EJE, car il sert leur logique de professionnalisation, les confronte à des contradictions dont elles ne s'extrait que par la distinction : d'avec les mères, d'avec les infirmières, d'avec les auxiliaires, d'avec les enfants.

Les théories sociologiques de la professionnalisation et de l'identité professionnelle ont trouvé leurs limites dans une logique de la division du travail et dans les points aveugles de l'identité : j'ai donc proposé de nouveaux outils, provenant des théories *queer*, pour penser le rapport des professionnelles à leur groupe, leur métier, en mettant en avant l'aspect discursif, donc performatif, des catégories auxquelles elles s'identifient. Cela m'a amenée à revisiter les conceptions des féministes et des chercheur-se-s en psychodynamique du travail concernant la place des affects dans l'exercice de son métier et la souffrance au travail, sur le plan identitaire. J'ai tenté une articulation de conceptions qui n'avaient pour certaines pas encore ouvert de dialogue entre elles, dépassant, je l'espère, des clivages (en particulier le clivage affectif / professionnel), en mobilisant les *queer* et leur conception dynamique, instable, discursive, performative, politique, de l'identité, et en les invitant à peser dans les controverses existantes.

Une identité vide de signification, instable, avec laquelle le sujet peut jouer, dont il peut se jouer, s'amuser, mais dont il peut aussi se saisir politiquement pour faire valoir des droits ou en réclamer davantage, voilà ce qui est proposé par les théories *queer*. Si l'on inclut le travail dans la sexualité – et il y a du sexuel, du libidinal, au travail – ces théories prennent tout leur sens dans le contexte du questionnement de la dimension identitaire au travail.

Il me semble que l'apport principal de la thèse est celui que je dois aux théories *queer*, que j'ai transposées dans le travail, la professionnalité : une vision nuancée, mais tranchante, de l'identité. Constituée comme défense imaginaire évitant la confrontation avec le manque-à-être radical du sujet, l'identité déborde et ne cesse de rater son but, mais c'est bien par ses ratages renouvelés qu'elle permet au sujet de se dérober aux assignations identitaires, pour atteindre une dimension créatrice, subversive, de la subjectivation.

C'est donc le pouvoir de séduction de la dimension identitaire – comme solution de repli du sujet à un titre individuel, mais aussi collectif -, les pièges de l'identité, que j'ai cherché à mettre en lumière, tout autant que les potentialités de subversion identitaire toujours présentes. Mes résultats de recherche sont le reflet de cette double face.

La polarisation entre différence et répétition – qui peut faire penser à un ouvrage de Gilles Deleuze (1968), insistant sur le fait que la répétition n'est jamais à l'identique – est une tendance constante des entretiens, que l'on peut retrouver sous d'autres formes dans les observations. Chez les éducatrices qui se sont exprimées à l'occasion d'entretiens et ont évoqué cette polarisation, elle semble s'être manifestée comme un objet (cognitif) exerçant une séduction sur elle, les fascinant : les éducatrices n'en reviennent pas de la tension entre les potentialités de leur métier et les réalités de leur pratique quotidienne. L'écart entre un discours psychologique de respect de l'enfant, de son développement, de ses liens et besoins psychoaffectifs, et la réalité d'une pratique institutionnelle marquée par le groupe d'enfants et le groupe des professionnelles (dont les individualités ne peuvent pas toujours être respectées), paraît participer d'une désillusion que les éducatrices transposent dans une logique identitaire : la faute pourrait en revenir aux collègues formées au soin (auxiliaires, puéricultrices) qui ne comprennent pas l'importance de la parole adressée aux bébés, ou d'un « soin » (change d'une couche) concentré sur la sécurité affective de l'enfant...

Comme le disait l'un des formateurs, Frédéric, les seules à comprendre les EJE, excepté les EJE elles-mêmes, seraient les psychologues. Cette solitude, qui a été traitée dans d'autres travaux d'une manière différente (Odena, 2009), et cette alliance avec les psychologues (Garcia, 2014), sont très relatives, mais elles existent dans les discours et dans les représentations.

Le savoir psychologique des EJE porte conjointement sur l'enfant et sur sa famille : on a pu critiquer le familialisme de la psychanalyse à juste titre, et ces critiques sont toujours d'actualité si l'on considère l'usage de la psychanalyse par les professionnelles de la petite enfance, en particulier les éducatrices et les psychologues de crèche. Le « discours psy », identifié notamment par Laurence Gavarini (2003b), continue de mettre en avant la dyade mère-enfant, ou, dans sa version lacanienne et un peu plus récente, la triangulation œdipienne. Gavarini et Petitot n'hésitaient pas à appeler ce type de discours, cet usage de la théorie psychanalytique, la « police symbolique des familles » (Gavarini & Petitot, 1998, p. 143), à la suite des travaux de Jacques Donzelot sur la police des familles.

C'est donc un thème logiquement omniprésent dans les terrains d'enquête que celui de la famille, non seulement parce que les parents sont des interlocuteurs quotidiens des professionnelles, mais aussi parce que l'enfant ne peut être pensé indépendamment de la famille : pour les éducatrices, c'est en raison de leurs références à la psychanalyse, tandis que pour leurs collègues non formées à la psychologie, la pensée familialiste est plus naturalisée mais dominante également. La naturalisation des liens mère-enfant(-père) par la psychanalyse redouble celle qui est véhiculée par le discours de genre, hétéronormé et phallogocentré. Partant de là, la professionnalisation ne peut s'imposer, comme en témoignent de nombreuses enquêtées qui rendent compte de leur distance ironique vis-à-vis des discours entendus en formation, en particulier celui qui vise la « mise à distance des affects ». Il me semble avoir contribué à mettre en lumière les raisons d'un échec renouvelé de l'idéologie « professionnalisante » contre la naturalisation des compétences en montrant combien cette idéologie ne remontait pas suffisamment loin, aux racines de la naturalisation, pour la contrer. La logique familiale du traitement du jeune enfant imprègne toutes les pratiques et les représentations, elle provoque la création de fantasmes et d'affects « passionnels » - et même lorsque ce n'est pas le cas, les professionnelles ne pourraient l'admettre, tant il est de mise socialement d'éprouver des sentiments forts pour les enfants (ce que Laurence Gavarini nomme la « passion de l'enfant », 2004), tout en niant qu'on les éprouve dans la mesure où l'on est professionnel. Elle construit également les identifications aux âges de la vie, contribuant par exemple au sentiment d'appartenir à l'âge adulte par l'accès à la maternité (ou à la paternité). J'ai tiré de cette démonstration appuyée sur mes résultats empiriques l'hypothèse d'une fatigue professionnelle émanant du caractère familial de ce secteur : la famille suscite des passions, en ceci elle est éprouvante, fatigante. Elle l'est d'autant plus que dans la conception développementale du psychisme humain, on se représente l'accès à l'âge adulte comme une construction identitaire qui opère par séparation d'avec la famille d'origine. Plus on est adulte, plus notre identité est construite : cette logique qui fait injonction à l'identité d'advenir, peut aussi évoquer les thèses d'Alain Ehrenberg sur la « fatigue d'être soi » (Ehrenberg, 1998).

Deux pistes principales me paraissent découler de mes recherches : l'une concerne les marges de l'accueil de la petite enfance (c'est-à-dire les crèches parentales, ainsi que les nouvelles formes, plus fluides, de l'accueil, tels les réseaux assistantes maternelles, les micro-crèches ou les crèches familiales) pour mieux étudier les mécanismes d'« axiomatisation » – je reprends ce concept à Deleuze et Guattari et m'en explique ci-dessous – et en tirer des enseignements pour le type de professionnalité se dessinant au cœur du secteur ; l'autre concerne les professionnalités de secteurs voisins : dans le travail social, le soutien à la parentalité prend de l'ampleur ; est-ce que les résultats que j'ai pu avancer à partir de ma recherche sur les EJE peuvent être mis en lien avec d'autres métiers du travail social ?

Les crèches parentales, représentant les marges, pourraient préfigurer les évolutions du secteur, en ceci qu'elles sont les structures les plus affiliées à la logique psycho-éducative, d'une part, et qu'elles font figure d'avant-garde du soutien à la parentalité, d'autre part – et ces deux aspects sont liés. En revanche, elles ne sont sans doute pas l'avenir de la profession du point de vue des conditions matérielles d'exercice, puisque la tendance semble être à la déqualification et à l'assouplissement des normes d'encadrement.

D'un point de vue théorique, ne faudrait-il donc pas, à présent, faire appel aux concepts deleuzo-guattariens de « codage » et d'« axiomatisation », pour rendre compte de ce qui se joue dans la crèche parentale ? Ce qui se passe au moment des crèches sauvages de Mai 68, c'est une désignification des catégories d'adulte, parent, père, mère, enfant par rapport aux sociétés traditionnelles qui les signifiaient fortement : « [le capitalisme] opère le décodage des flux que les autres formations sociales codaient et surcodaient. Toutefois il en est la limite ou coupures relatives, parce qu'il substitue aux codes une axiomatique extrêmement rigoureuse [...] » (Deleuze & Guattari, 1973, p. 292). C'est une potentialité de désordre identitaire, existant à la marge de l'accueil de la petite enfance, qui est remise au pas, axiomatisée (« des axiomes pour les jeunes, pour les vieux, pour les femmes, etc. », Deleuze & Guattari, 1980, p. 577), dans le soutien à la parentalité.

L'axiomatisation, le fait de poser des axiomes, des propositions admises sans démonstrations, permet au capitalisme, dans la théorisation de Deleuze et Guattari, de

reprandre ce qui a fui à ses marges, du fait du décodage opéré par le capitalisme. Cela signifie que le capitalisme fluidifie d'un côté les rigidités des anciens codes – des codes tels que les structures familiales patriarcales, leurs règles et hiérarchies – et d'un autre, il reprend ce qu'il a rendu fluide, s'étendant ainsi plus efficacement. On pourrait rapprocher ce mouvement de celui de l'institutionnalisation : la dialectique des éléments instituants, toujours en rapport aux éléments institués, s'institutionnalisant, une « institutionnalisation permanente », pour reprendre les termes de Gilles Monceau (2003).

Deleuze et Guattari parlent, eux, de « lignes de fuite » pour désigner les potentialités subversives (instituanes ?), anti-identitaires, s'opposant aux couples exclusifs que sont masculin-féminin, adulte-enfant, humain-animal, etc. Il me semble que c'est en creusant cet ensemble conceptuel que je pourrais poursuivre théoriquement là où, dans cette présente recherche, je me suis arrêtée : lorsque, par exemple, je me refuse encore de choisir entre théorie féministe « traditionnelle » et théorie *queer* (tout en laissant entendre quel serait mon penchant), mais en essayant d'en faire usage ensemble, je crois qu'il serait profitable de faire un pas de plus et de rejeter plus radicalement l'identité de femme, en m'appuyant désormais sur Deleuze et Guattari et leur proposition de « devenir-femme ». Pour reprendre les termes de François Zourabichvili, qui synthétise et introduit à la philosophie de Deleuze (et ici, de Guattari), il s'agirait de reconnaître « le caractère factice d'une émancipation qui consisterait dans l'affirmation d'une identité de femme, puisque celle-ci n'aurait d'autre contenu que les caractères issus de la distribution des rôles, des attitudes, etc. instituée par le rapport de domination » (Zourabichvili, 2003, p. 41). Ainsi, au contraire, même une femme – et aussi bien un homme – a à « devenir-femme », c'est-à-dire « à retrouver le point où son auto-affirmation, loin d'être celle d'une identité inévitablement définie par référence à l'homme, est cette "féminité" insaisissable et sans essence qui ne s'affirme pas sans compromettre l'ordre établi des affections et des mœurs, puisque cet ordre implique sa répression » (*Idem*).

Les crèches parentales n'ont finalement développé qu'une tolérance à la petite différence plutôt qu'une acceptation de la dimension d'interrogation radicale que pourrait produire la mise en présence de l'hétérogène. « Qu'est-ce que la parentalité,

qu'est-ce qu'un parent, qu'est-ce qu'un enfant ? », pourraient se demander les parents, si les professionnelles et la psychologue ne leur laissaient pas entendre qu'elles se sont déjà fait leur idée, à l'aide des théories psychologiques et psychanalytiques, et qu'il ne leur reste plus qu'à découvrir cette idée, toujours déjà là.

Les paroles de Tim, un des pères de la crèche parentale ayant accepté de s'entretenir avec moi, me reviennent : « *[les professionnelles, ici], c'est des robots* ». Ce n'était pas dit méchamment, c'était plutôt un constat attendri : elles doivent se conformer à leurs propres prescriptions, elles se contrôlent, c'est en ceci qu'elles sont des robots. Elles ne diront jamais à un enfant : « tu es méchant », ou « tu m'agaces ! », mais plutôt : « je ne suis pas d'accord » ; elles n'élèvent pas la voix, elles sont attentives à tout ce que l'enfant exprime de manière verbale et non verbale, elles ne jugent pas, elles observent. Elles proposent, accompagnent, accueillent.

J'ai le sentiment aujourd'hui que les matériaux que j'ai récoltés dans la crèche parentale mériteraient d'être traités en profondeur et confrontés plus systématiquement à d'autres données. L'abondance de matériaux dont je disposais constitue en effet, d'après moi, la limite de ma recherche. Faisant signe de mon angoisse, comme je l'ai longuement expliqué plus haut, ces matériaux m'ont par moments « noyée », même s'ils ont aussi contribué à la construction de mes hypothèses. Je ne me suis saisie de la crèche parentale que comme contre-point, ce qui ne me paraît plus, à l'heure de conclure, tout à fait suffisant, car les spécificités de la crèche parentale n'apparaissent pas assez précisément. J'ai intégré cette structure et mes observations à ma réflexion sur le secteur de la petite enfance. Ce n'était pas déplacé, ni malhonnête : certains éléments m'autorisaient à ce travail – l'emprise de la psychologue sur la structure, le « soutien à la parentalité » revendiqué –, mais d'autres éléments ont été écartés, puisque je n'ai pas produit une analyse complète de la structure. Ce sont ces éléments qu'il me paraît à présent souhaitable d'analyser, dans un travail futur. Précisons : ce qui me semble important à comprendre, ce sont les formes singulières de discursivité et de production identitaire dans ce type de structures, dont j'ai déjà indiqué qu'elles se situaient dans des configurations fort différentes des crèches collectives. Est-ce un peu approximatif d'avancer que si ces dernières sont encore empreintes d'une logique disciplinaire, les crèches parentales seraient, elles, du côté d'un biopouvoir ? Les crèches collectives

organisent et gèrent encore les corps, classent les individus (par classe d'âge, par statut...), tandis que les crèches parentales agissent directement sur le désir et la subjectivité, conseillent et orientent par petites touches, sans sanction très visible, sans hiérarchie et sans ordre figé. Même si cette affirmation mérite plus ample réflexion, et qu'elle souffre sans doute d'un manque de nuances, c'est à partir d'une distinction de ce type que je souhaiterais mener des recherches sur les effets de différentes logiques institutionnelles sur les discours et la dimension identitaire, toujours dans le contexte d'une mise en présence de sujets se plaçant dans différentes catégories et, ce faisant, performant les catégories à leur propre bénéfice d'abord, à celui des « autres », ensuite. J'aimerais également explorer la philosophie de Deleuze et Guattari afin d'examiner si leurs concepts sont « opérationnels » sur un terrain d'investigation empirique : peut-on observer des « lignes de fuite » ? Ou ne peut-on, tristement, que vérifier la force axiomatique de reprise des marges ?

Ces recherches futures, sur le plan théorique comme empirique, pourraient éclairer les processus de transmission observés dans les centres de formation : pourquoi leurs efforts semblent-ils tournés vers la transmission identitaire ? Y a-t-il des enjeux qui échappent à mes tentatives de compréhension du secteur ? Comment les centres de formation se situent-ils vis-à-vis des « marges » ? Peut-on transmettre depuis une position « minoritaire » (ce qui renvoie encore à un concept deleuzo-gattarien, le *minoritaire*) ? Là aussi, les matériaux que j'ai récoltés n'ont pas été suffisamment exploités, mais, surtout, ce domaine mériterait une nouvelle enquête afin de croiser des données issues de différentes structures, tant il me semble que les résultats que j'ai pu produire sur le poids de la dimension institutionnelle dans les établissements d'accueil de la petite enfance sont également valables pour les centres de formation.

Ainsi, les marges de la petite enfance peuvent être envisagées dans un travail à venir depuis l'activité professionnelle dans les structures « minoritaires », mais aussi depuis la formation professionnelle qui, d'après ce que j'ai pu en percevoir, accorde une grande importance à ces structures : quels discours tient-on à leur sujet ? Charrient-ils toujours des traits identitaires ? Peuvent-ils être décomposés en « blocs » identitaires et non identitaires ?

# Bibliographie

## 1) Ouvrages

- Amorim, M. (2006). *Raconter, démontrer, survivre: formes de savoirs et de discours dans la culture contemporaine*. Ramonville Saint-Agne, France: Erès.
- Anzieu, D. (1985). *Le Moi-peau*. Paris, France: Dunod.
- Arborio, A.-M., Cohen, Y., & Fournier, P. (Éd.). (2008). *Observer le travail: histoire, ethnographie, approches combinées*. Paris, France: La Découverte.
- Ariès, P. (1975). *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Paris: Seuil.
- Artières, P., Lejeune, P., & Viollet, C. (2000). *Genèses du « je »*. Paris, France : Centre National de la Recherche Scientifique.
- Artières, P. & Pernot, M. (2013). *L'asile des photographies: la Fondation Bon-Sauveur à Picauville*. Cherbourg-Octeville, France: Le Point du jour.
- Austin, J. L., & Récanati, F. (1991). *Quand dire, c'est faire*. (G. P. Lane, Trad.). Paris, France: Seuil.
- Auzou-Riandey, D., & Moussy, B. (2015). *Les enjeux du métier d'éducateur de jeunes enfants*. Issy-les-Moulineaux, France: ESF éditeur.
- Bardin, L. (1977/1997). *L'analyse de contenu*. Paris, France: Presses universitaires de France.
- Beauvoir, S. de. (1971). *Le deuxième sexe*. Paris, France: Gallimard.
- Becker, H. S. (1963/1998). *Outsiders: études de sociologie de la déviance*. (J.-P. Briand, Trad.). Paris, France: A.-M. Métailié.

- Benelli, N., Le Feuvre, N., & Rey, S. (Éd.). (2012). *Nouvelles questions féministes (Paris. 1981), ISSN 0248-4951. Métiers de service*. Lausanne, Suisse: Antipodes.
- Bercot, R. (Éd.). (2014). *La santé au travail au prisme du genre: épistémologie, enquêtes et perspectives internationales*. Toulouse, France: Octarès.
- Bettelheim, B. (1986). *Les Enfants du rêve*. (O. Wertheimer, Trad.). Paris, France: Laffont.
- Blin, J.-F. (1997). *Représentations, pratiques et identités professionnelles*. Paris, France, Canada: L'Harmattan.
- Bloch, F., Buisson, M., & Pitrou, A. (1998). *La garde des enfants, une histoire de femmes: entre don, équité et rémunération*. Paris, France : L'Harmattan.
- Bosse-Platière, S. (1989). *Les maternités professionnelles: l'accompagnement éducatif des jeunes enfants, motivations, soucis d'identité, modalités de formation*. Toulouse, France: Érès.
- Bosse-Platière, S., Dethier, A., Fleury, C., & Loutre-Du Pasquier, N. (1995/2011). *Accueillir le jeune enfant: un cadre de référence pour les professionnels*. Toulouse, France: Érès.
- Bosse-Platière, S., Loutre-Du Pasquier, N., & Gelot, J. (2004). *Accueillir les parents de jeunes enfants. Un soutien à la parentalité*. Toulouse, France: Érès.
- Bouve, C. (2010). *L'utopie des crèches françaises au XIXe siècle: un pari sur l'enfant pauvre*. Bern, Suisse : P. Lang.
- Bouve, C., & Plaisance, É. (2001). *Les crèches collectives: usagers et représentations sociales*. Paris, France, Hongrie, Italie : L'Harmattan.
- Butler, J. (1990/2006). *Trouble dans le genre: le féminisme et la subversion de l'identité*. (C. Kraus, Trad.). Paris, France: la Découverte.
- Butler, J. (1997/2008). *Le pouvoir des mots: discours de haine et politique du performatif* (Nouvelle édition). Paris: Amsterdam.

- Butler, J. (1993/2009). *Ces corps qui comptent: de la matérialité et des limites discursives du sexe*. Paris: Amsterdam.
- Brahic-Larrivé, H. (1978). *Les Crèches: des enfants à la consigne ?* Paris, France: Éditions du Seuil.
- Cadart, M.-L. (2012). *Des parents dans les crèches, utopie ou réalité ?* Toulouse, France: ERES.
- Champy, F. (2009). *La sociologie des professions*. Paris: PUF.
- Chaplain, D.-L., & Custos-Lucidi, M.-F. (2005). *Les métiers de la petite enfance: des professions en quête d'identité*. Paris, France: la Découverte.
- Cifali, M. (1994/2005). *Le lien éducatif: contre-jour psychanalytique*. Paris, France: Presses universitaires de France.
- Cifali, M., & Périlleux, T. (2012). *Les métiers de la relation malmenés: répliques cliniques*. Paris: L'Harmattan.
- Clavreul, J. (1978). *L'ordre médical*. Paris, France: Seuil.
- Consola, F., & Rodiac, P. (2014). *Diplôme d'État d'éducateur de jeunes enfants*. (L. Brunel, Éd.). Levallois-Perret, France: Studyrama.
- Davidson, A. I. (2005). *L'émergence de la sexualité: épistémologie historique et formation des concepts*. (P.-E. Dauzat, Trad.). Paris, France: Albin Michel.
- De Lauretis, T., & Molinier, P. (2007). *Théorie queer et cultures populaires: de Foucault à Cronenberg*. (M.-H. Bourcier, Trad.). Paris, France: la Dispute.
- Dejours, C. (1998). *Souffrance en France: la banalisation de l'injustice sociale*. Paris, France: Seuil.
- Dejours, C. (2009). *Travail vivant*. Paris, France: Payot.
- Deleuze, G. (1968). *Différence et répétition*. Paris, France: Presses universitaires de France.

- Deleuze, G., & Guattari, F. (1973). *Capitalisme et schizophrénie. 1, L'anti-Oedipe*. Paris, France: Les Éditions de Minuit
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1980). *Capitalisme et schizophrénie. 2, Mille plateaux*. Paris, France: Les Éditions de Minuit.
- Devereux, G. (1967/1980). *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*. (H. Sinaceur, Trad.). Paris, France: Flammarion.
- Dolto, F. (1971). *Psychanalyse et pédiatrie: les grandes notions de la psychanalyse seize observations d'enfants*. Paris: Seuil.
- Donzelot, J. (1977). *La police des familles*. Paris, France: les Éditions de Minuit.
- Dubar, C. (1991/2010). *La socialisation: construction des identités sociales et professionnelles* (4e édition revue). Paris: A. Colin.
- Dubar, C. (2000/2010). *La crise des identités: l'interprétation d'une mutation* (4ème édition). Paris: Presses universitaires de France.
- Dubar, C., Tripier, P., & Boussard, V. (2011). *Sociologie des professions* (3e édition). Paris: A. Colin.
- Ehrenberg, A. (1998). *La fatigue d'être soi: dépression et société*. Paris, France: O. Jacob.
- Fagnani, J. (2000). *Un travail et des enfants: petits arbitrages et grands dilemmes*. Paris, France: Bayard.
- Filloux, J.-C. (dir.), Billotte, G., Chami, J., & Ferry, G. (2005). *Analyse d'un récit de vie: l'histoire d'Annabelle*. Paris, France: Presses universitaires de France.
- Foucault, M. (1969). *L'archéologie du savoir*. Paris, France: Gallimard.
- 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.

- Foucault, M. (1984). *Histoire de la sexualité. 2, L'usage des plaisirs*. Paris, France: Gallimard.
- Foucault, M., Defert, D., Ewald, F., & Lagrange, J. (2001). *Dits et écrits, 1954-1988*. Paris, France: Gallimard.
- Foucault, M. (1999). *Les anormaux: cours au Collège de France (1974-1975)*. (V. Marchetti & A. Salomoni, Éd.). Paris, France: Le Seuil : Gallimard.
- Freud, S. (1905/2012). *Trois essais sur la théorie de la sexualité*. (F. Lamouche, Éd., M. Géraud, Trad.). Paris, France: Éd. Points.
- Freud, S. (1921/2010). *Psychologie des masses et analyse du moi*. (J. Altounian, A. Bourguignon, & P. Cotet, Trad.). Paris, France: Presses universitaires de France : Quadrige.
- Freud, S. (1927/2001). *Essais de psychanalyse*. (A. Bourguignon, Trad.). Paris, France: Payot & Rivages.
- Freud, S., & Laplanche, J. (1982). *La vie sexuelle*. (D. Berger, Trad.). Paris, France: Presses universitaires de France.
- Fustier, P. (1972/2009). *L'identité de l'éducateur spécialisé*. Paris, France: Dunod.
- 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. (2001/2004). *La passion de l'enfant: filiation, procréation et éducation à l'aube du XXIe siècle*. Paris, France: Hachette littératures.
- Goffman, E. (1975). *Stigmate: les usages sociaux des handicaps*. (A. Kihm, Trad.). Paris, France: Éd. de Minuit.
- Golse, B. (1985). *Le développement affectif et intellectuel de l'enfant*. Paris, France: Masson.

- Guichard-Claudic, Y., Kergoat, D., & Vilbrod, A. (Éd.). (2008). *L'inversion du genre: quand les métiers masculins se conjuguent au féminin... et réciproquement*. Rennes, France: Presses universitaires de Rennes.
- Hacking, I. (2002). *Les fous voyageurs*. (F. Bouillot, Trad.). Paris, France: Les Empêcheurs de penser en rond : Le Seuil.
- Hacking, I. (2008). *Entre science et réalité: la construction sociale de quoi ?* (B. Jurdant, Trad.). Paris, France: La Découverte.
- Halperin, D. M. (2000). *Saint Foucault*. (D. Eribon, Trad.). Paris, France: EPEL.
- Halperin, D. M. (2011). *La vie descriptible de Michel Foucault*. (I. Châtelet, Trad.). Paris, France: l'Unebévued éd.
- Halpern, C., & Ruano-Borbalan, J.-C. (Éd.). (2004). *Identité(s): l'individu, le groupe, la société*. Auxerre, France: Éd. Sciences humaines.
- Hassoun, J. (1977). *Entre la mort et la famille, la crèche*. Paris, France: Payot.
- Hughes, E. C., & Chapoulie, J.-M. (1996). *Le regard sociologique: essais choisis*. Paris, France: Éd. de l'École des hautes études en sciences sociales.
- Irigaray, L. (1974). *Speculum: de l'autre femme*. Paris, France: Éd. de Minuit.
- Jobert, G. (2014). *Exister au travail: les hommes du nucléaire*. Toulouse, France: Erès.
- Knibiehler, Y. (2000). *Histoire des mères et de la maternité en Occident*. Paris: Presses universitaires de France.
- Kosofsky Sedgwick, E. (1990/2008). *Epistémologie du placard*. Paris: Ed. Amsterdam.
- Lacan, J. (1981). *Le séminaire IX. L'identification (1961-1962)*. Paris : Éd. du Piranha.
- Lacan, J. (1978). *Le séminaire II. Le moi dans la théorie de Freud et dans la technique de la psychanalyse (1954-1955)*. Paris : Le Seuil.
- Lacan, J. (1967-1968). *Le séminaire XV. L'acte psychanalytique*, inédit.

- Lagrange, J., Forrester, J., & Butler, J. (2009). *Foucault et la psychanalyse : « il faut être juste avec Freud »*. Paris, France: Éditions du Félin.
- Laufer, J., Marry, C., & Maruani, M. (Éd.). (2003). *Le travail du genre: les sciences sociales du travail à l'épreuve des différences de sexe*. Paris, France: La Découverte : MAGE.
- Laufer, L., & Squverer, A. (Éd.). (2015). *Foucault et la psychanalyse: quelques questions analytiques à Michel Foucault*. Paris, France: Hermann.
- Le Capitaine, B., & Karpowicz, A. (2002/2014). *Guide de l'EJE: éducateur de jeunes enfants*. Paris, France: Dunod.
- Le Gaufey, G. (2006). *Le pastout de Lacan: consistance logique, conséquences cliniques*. Paris, France: EPEL.
- Le Gaufey, G. (2009). *C'est à quel sujet ?* Paris, France: EPEL.
- Luc, J.-N. (1997). *L'invention du jeune enfant au XIXe siècle: de la salle d'asile à l'école maternelle*. Paris, France: Belin.
- Marchal, H. (2012). *L'identité en question*. Paris, France: Ellipses.
- Marchand Montanaro, G. (2013). *Travailler en crèche, un métier ?* Rennes, France: Presses de l'École des hautes études en santé publique.
- Mellier, D. (2012). *L'inconscient à la crèche*. Toulouse, France: ERES.
- Merton, R. (1957/1997). *Éléments de théorie et de méthode sociologique*. Paris, France: Armand Colin / Masson.
- Molinier, P. (2007). *Les enjeux psychiques du travail: introduction à la psychodynamique du travail*. Paris, France: Payot & Rivages.
- Molinier, P., Laugier, S., & Paperman, P. (Éd.). (2009). *Qu'est-ce que le care ? : souci des autres, sensibilité, responsabilité*. Paris, France: Payot.

- Mosconi, N. (1994). *Femmes et savoir: la société, l'école et la division sexuelle des savoirs*. Paris, France: Éd. l'Harmattan.
- Mozère, L. (1992). *Le printemps des crèches: histoire et analyse d'un mouvement*. Paris, France: Ed. l'Harmattan.
- Neyrand, G. (1995). *Sur les pas de la Maison Verte. Des lieux d'accueil pour les enfants et leurs parents*. Paris, France: Syros.
- Neyrand, G. (2000/2010). *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: ERES.
- Neyrand, G., Dugnat, M., & Revest, G. (2006). *Familles et petite enfance : mutations des savoirs et des pratiques*. Ramonville Saint-Agne, France: ERES.
- Neyrand, G., Mekboul, S., Joannin, D., & Radel, A. (2013). *Corps sexué de l'enfant et normes sociales: la normativité corporelle en société néolibérale*. Toulouse: ERES.
- Oury, J. (1992). *L'aliénation: séminaire de Sainte Anne, 10e année*. Paris, France: Galilée.
- Oury, J. (2005). *Le Collectif: le séminaire de Sainte-Anne*. Nîmes, France: Champ social Editions.
- Passeron, J.-C., & Revel, J. (Éd.). (2005). *Penser par cas*. Paris, France: Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales.
- Rayna, S., Rubio, M.-N., & Scheu, H. (2010). *Parents-professionnels : la coéducation en questions*. Toulouse, France: ERES.
- Revault d'Allonnes, C. (1989/1999). *La démarche clinique en sciences humaines: documents, méthodes, problèmes*. (M. Plaza & A. Giami, Éd.). Paris, France: Dunod.

- Rubin, G. S., & Butler, J. (2001). *Marché au sexe: entretien...* (E. É. scientifique Sokol & F. Bolter, Trad.). Paris, France: EPEL.
- Rubin, G. S., & Pheterson, G. (1999). *L'économie politique du sexe*. Paris, France: CEDREF.
- Sainsaulieu, R., & Alter, N. (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.
- Sellenet, C. (2002). *Les puéricultrices au cœur de l'enfance*. Revigny-sur-Ornain, France: Hommes et perspectives.
- Thollon-Behar, M.-P. (2007). *Parents, professionnels, comment éduquer ensemble un petit enfant ?* Toulouse, France: ERES.
- Verba, D. (1993/2006/2014). *Le métier d'éducateur de jeunes enfants*. Paris, France: la Découverte.
- Vermersch, P. (2006). *L'entretien d'explicitation* (Nouvelle édition enrichie d'un glossaire, [5ème édition]). Issy-les-Moulineaux: ESF.
- Viltard, M. (Éd.). (2013). *Saint Foucault un miracle ou deux?*. Paris, France: L'Unebévée.
- Wittig, M. (2013). *La pensée straight*. Paris, France: Ed. Amsterdam.
- Zourabichvili, F. (2003). *Le vocabulaire de Deleuze*. Paris, France: Ellipses.

## **2) Articles de revue et chapitres d'ouvrages**

- Allouch, J. (2014). Fragilités de l'analyse. *Critique*, n° 800-801(1), 19-31.
- Arán, M. (2011). Pour une nouvelle cartographie du désir : genre et subjectivité chez Judith Butler. *Champ psy*, n° 58(2), 53-65. <http://doi.org/10.3917/cpsy.058.0053>

- Audureau, J.-P. (2003). Assujettissement et subjectivation: réflexions sur l'usage de Foucault en éducation. *Revue française de pédagogie*, 143(1), 17-29.  
<http://doi.org/10.3406/rfp.2003.2948>
- Ayouch, T. (2015). Foucault pour la psychanalyse : vérité, véridiction, pratiques de soi. In *Foucault et la psychanalyse* (p. 99-123). Paris, France: Hermann.
- Barbier, J.-M. (1996). De l'usage de la notion d'identité en recherche, notamment dans le domaine de la formation. *Education permanente*, 1996-3(128), 11-26.
- Bardou, E. (2015). Coéducation parents-professionnels. *Le Journal des psychologues*, n° 328(5), 28-33.
- Barus-Michel, J. (1986). Le chercheur, premier objet de la recherche. *Bulletin de psychologie*, (377), 801-804.
- Barus-Michel, J. (2013). Un objet peut en cacher un autre. In *La recherche clinique en sciences sociales* (p. 119-132). Toulouse, France: ERES.
- Benslama, F. (1989). La question du contre-transfert dans la recherche. In Revault d'Allonnes, C. *La démarche clinique en sciences humaines: documents, méthodes, problèmes*. Paris, France: Dunod.
- Blanchard-Laville, C. (2012). Pour une clinique groupale du travail enseignant. *Cliopsy*, (8), 47-71.
- Blanchard-Laville, C., & Nadot, S. (2005). Analyse de pratiques et professionnalisation. Entre affect et représentation. *Connexions*, no82(2), 119-142.
- Blanchard-Laville, C., Chaussecourte, P., Hatchuel, F., & Pechberty, B. (2005). Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation. *Revue française de pédagogie*, 151(1), 111-162. <http://doi.org/10.3406/rfp.2005.3280>

- Bloch, F., & Buisson, M. (1999). La disponibilité à l'enfant : le don et la norme. *Recherches et Prévisions*, 57(1), 17-29. <http://doi.org/10.3406/caf.1999.1859>
- Blöss, T., & Odena, S. (2005). Idéologies et pratiques sexuées des rôles parentaux [Quand les institutions de garde des jeunes enfants en confortent le partage inégal]. *Recherches et prévisions*, 80(1), 77-91.
- Bonnet, D. (2010). La construction sociale de l'enfance : une variété de normes et de contextes. *Informations sociales*, n° 160(4), 12-18.
- Bourdoncle, R. (2000). Autour des mots « Professionnalisation, formes et dispositifs ». *Recherche & formation*, (35), 117-132.
- Bouve, C. (2007). La coopération parents-professionnels, pratiques d'hier, figures d'aujourd'hui. In *Parents, professionnels, comment éduquer ensemble un petit enfant ?* (p. 53-80). Toulouse, France: ERES.
- Brisset, N. (2014). Performer par le dispositif ? Un retour critique sur la théorie de la performativité. *L'Année sociologique*, Vol. 64(1), 217-246.
- Brubaker, R. (2001). Au-delà de L'« identité ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, 139(1), 66-85. <http://doi.org/10.3406/arss.2001.3508>
- Brugère, F. (2009). « Faire et défaire le genre ». La question de la sollicitude. In *Judith Butler* (p. 69-88). Paris, France: Presses universitaires de France.
- Cacouault, M. (2003). La sociologie de l'éducation et les enseignants : cherchez la femme... in Laufer, J., Marry, C., Maruani, M. (Éd.). *Le travail du genre: les sciences sociales du travail à l'épreuve des différences de sexe*. Paris, France, La Découverte : MAGE.
- Camus, J., & Oria, N. (2012). Apprendre à être parent à la maternité : transmission et concurrence des savoirs. *Revue française de pédagogie*, n° 176(3), 73-82.

- Cardi, C. (2007). La « mauvaise mère » : figure féminine du danger. *Mouvements*, n° 49(1), 27-37. <http://doi.org/10.3917/mouv.049.0027>
- Cartier, M., Lechien, M.-H., & Meuret-Campfort, E. (2014). Introduction au numéro « Hiérarchies et conflictualité dans l'accueil des petits enfants ». *Sociétés contemporaines*, N° 95(3), 5-28.
- Catarsi, E., & Sharmahd, N. (2013). Quelques pas vers l'accueil des familles. L'entretien avec les parents à la crèche. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 32(2), 57-77. <http://doi.org/10.3917/rief.032.0057>
- Chaumon, F. (2009). Sujet de l'inconscient, subjectivité politique. *Essaim*, n° 22(1), 7-22. <http://doi.org/10.3917/ess.022.0007>
- Chaumon, F. (2010). Sujet de l'inconscient et discours des sciences humaines. *Essaim*, n° 25(2), 67-82. <http://doi.org/10.3917/ess.025.0067>
- Chaussecourte, P. (2006). Une observation d'enseignante inspirée de la méthode d'Esther Bick. *Connexions*, no 86(2), 49-65.
- Chaussecourte, P. (2007). Regards croisés sur le processus de recherche dans le contexte d'une approche clinique d'orientation psychanalytique Observation clinique en sciences de l'éducation. Présenté à Actualité de la Recherche en Education et en Formation (AREF), Strasbourg. Consulté à l'adresse [http://www.congresintaref.org/actes\\_pdf/AREF2007\\_Philippe\\_CHAUSSECOURTE\\_528.pdf](http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Philippe_CHAUSSECOURTE_528.pdf)
- Chaussecourte, P. (2010). Temporalités dans la recherche clinique. *Cliopsy*. Consulté à l'adresse <http://www.revue.cliopsy.fr/pdf/003/039-Chaussecourte.pdf>
- Clot, Y. (2006). Clinique du travail et clinique de l'activité. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 1(1), 165. <http://doi.org/10.3917/nrp.001.0165>

- Cresson, G. (2010). Indicible mais omniprésent : le genre dans les lieux d'accueil de la petite enfance. *Cahiers du Genre*, 49(2), 15-33.
- Cupa, D. (2006). Une topologie de la sensualité : le Moi-peau. *Revue française de psychosomatique*, no 29(1), 83-100.
- Daune-Richard, A.-M. (2003). La qualification dans la sociologie française : en quête des femmes. In Laufer, J., Marry, C., Maruani, M. (Éd.). *Le travail du genre: les sciences sociales du travail à l'épreuve des différences de sexe*. Paris, France, La Découverte : MAGE.
- Dean, T. (2006). Lacan et la théorie queer. *Cliniques méditerranéennes*, n° 74(2), 61-78.  
<http://doi.org/10.3917/cm.074.0061>
- Denoux, S., & Pueyo, B. (2012). Formation aux métiers de la petite enfance et analyse des pratiques. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, (32).  
<http://doi.org/10.4000/edso.297>
- Dorlin, E. (2008). Philosophies de l'identité et « praxis queer ». *Philosophies*, (1), 109-129.
- Dumont, E., & Rotger, A. (2013). Le remplacement dans les crèches, un jeu d'enfants ? *Annales des Mines - Gérer et comprendre*, N° 93(3), 14-22.
- Espínola, A. F. (2012). Subjectivité et connaissance : réflexions sur les épistémologies du 'point de vue'. *Cahiers du Genre*, 53(2), 99-120.
- Étienne, R. (2008). « Professionnalisation », « formation à et par la recherche ». *Recherche et formation*, (59), 121-132. <http://doi.org/10.4000/rechercheformation.659>
- Fagnani, J. (2001). La politique d'accueil de la petite enfance en France : ombres et lumières. *Travail, genre et sociétés*, N° 6(2), 105-119.
- Foucault, M. (1974/2001). La vérité et les formes juridiques. In *Dits et écrits, 1954-1975* (p. 1406-1514). Paris : Gallimard.

- Foucault, M. (1977/2001). Préface à l'édition américaine de *L'Anti-Oedipe*. In *Dits et écrits, 1976-1988* (p. 133-136). Paris : Gallimard.
- Foucault, M. (1977/2001). Le jeu de Michel Foucault. In *Dits et écrits, 1976-1988* (p. 298-329). Paris : Gallimard.
- Foucault, M. (1982/2001). Le sujet et le pouvoir. In *Dits et écrits, 1976-1988* (p. 1041-1062). Paris : Gallimard.
- Freud, S. (1909/2005). Le roman familial des névrosés. In *Névrose, psychose et perversion* (p. 157-160). Paris, France : Presses universitaires de France.
- Galerand, E., & Kergoat, D. (2014). Les apports de la sociologie du genre à la critique du travail. *La nouvelle revue du travail*, (4). <http://doi.org/10.4000/nrt.1533>
- Garcia, S. (2014a). Construction de l'autonomie professionnelle et assignation des parents à une position de profanes dans les crèches parentales. *Lien social et politiques*, 229-244.
- Garcia, S. (2014b). S'affirmer comme un professionnel compétent ? *Sociétés contemporaines*, N° 95(3), 55-80.
- Gavarini, L. (2003a). L'institution des sujets. *L'Homme et la société*, 147(1), 71-93.  
<http://doi.org/10.3917/lhs.147.0071>
- Gavarini, L. (2003b). L'enfant est-il un sujet ? Évolution des représentations et des savoirs. In Denise Bass et al., *Mais où est donc passé l'enfant?*(p. 49-63) (Les recherches du Grape).
- Gavarini, L. (2006). Figures et symptômes actuels de l'enfance : l'enfant victime ou la construction d'une mythologie et d'une normativité éducative. *Le Télémaque*, 29(1), 91-110. <http://doi.org/10.3917/tele.029.0091>
- Gavarini, L. (2007a). La sexualité dans l'ombre. *La clinique lacanienne*, 12(1), 27-47.  
<http://doi.org/10.3917/cla.012.0027>

- Gavarini, L. (2007b). Le contre-transfert comme rapport de places : revisiter la question de l'implication du chercheur. Présenté à Actualité de la Recherche en Education et en Formation (AREF), Strasbourg. Consulté à l'adresse [http://www.congresintaref.org/actes\\_pdf/AREF2007\\_Laurence\\_GAVARINI\\_462.pdf](http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Laurence_GAVARINI_462.pdf)
- Gavarini, L. (2010). Discours et pratiques déclaratives et performatives à propos de l'âge d'adolescence. *Le Télémaque*, 38(2), 41-56. <http://doi.org/10.3917/tele.038.0041>
- Gavarini, L. (2013). Les approches cliniques d'orientation psychanalytique en Sciences de l'éducation: défense et illustration du « plein emploi de la subjectivité » et de la singularité dans la recherche. Présenté à Actualité de la Recherche en Education et en Formation (AREF), Montpellier. Consulté à l'adresse <http://www.aref2013.univ-montp2.fr/cod6/?q=content/444-4-les-approches-cliniques-d%E2%80%99orientation-psychanalytique-en-sciences-de-l%E2%80%99C3%A9ducation>
- Giust-Desprairies, F. (1996). L'identité comme processus, entre liaison et déliaison. *Education permanente*, 1996/3(128), 63-70.
- Giust-Desprairies, F. (2006). Chapitre 9. La clinique : enjeux d'une position épistémologique. In *De la clinique : un engagement pour la formation et la recherche* (p. 165-186). Bruxelles, Belgique: De Boeck Supérieur.
- Haraway, D. (1988/2007). Savoirs situés : question de la science dans le féminisme et privilège de la perspective partielle. In *Le Manifeste cyborg et autres essais : sciences, fictions, féminismes* (p. 107-143). Paris, France: Exils éditeur.
- Jobert, G. (2002). Chapitre 11. La professionnalisation, entre compétence et reconnaissance sociale. In *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ?*. Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur.

- Jobert, G. (2006). Chapitre 2. Entre savoirs et surprise, une analyse clinique du travail. *Perspectives en éducation et formation*, 29-41.
- Joseph, R.-M. (2013). Implication dans la recherche : des points communs aux points de rencontre. *Sociologie clinique*, 133-150.
- Kattar, A. (2013). Dispositif méthodologique d'entretien clinique en groupe à visée de recherche auprès d'un groupe restreint d'adolescent(e)s. Présenté à Congrès de l'Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation (AREF), Montpellier. Consulté à l'adresse <http://www.aref2013.univ-montp2.fr/cod6/?q=content/444-4-les-approches-cliniques-d%E2%80%99orientation-psychanalytique-en-sciences-de-1%E2%80%99%C3%A9ducation>
- Knibiehler, Y. (2004). Modes de garde : permanences et changements à travers l'histoire. *Spirale*, no 30(2), 15-22.
- Lacan, J. (1949/1999). Le stade du miroir comme formateur de la fonction du Je telle qu'elle nous est révélée dans l'expérience psychanalytique. In *Ecrits I* (p. 92-99). Paris, France: Seuil.
- Lapeyre, N., & Feuvre, N. L. (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. (2006). Le tour d'écrou, scandale et énigme du sexuel. *Cliniques méditerranéennes*, n° 74(2), 125-141. <http://doi.org/10.3917/cm.074.0125>
- Laufer, L. (2014). Une psychanalyse inventive ? *Psychanalyse*, 21-27.
- Laufer, L. (2015). Une psychanalyse foucauldienne est-elle possible ? *Nouvelle revue de psychosociologie*, N° 20(2), 233-246.

- Lecomte, C. (2010). L'accompagnement des enseignants débutants : former et étayer. *Nouvelle revue de psychosociologie*, n° 9(1), 91-103.
- Lenoir, R. (2006). Famille et sexualité chez Michel Foucault. *Sociétés & Représentations*, 2006/2(22), 189-214.
- Lhuilier, D. (2005). Le « sale boulot ». *Travailler*, 2005/2(14), 73-98.
- Lhuilier, D. (2009). Christophe Dejours. Résistance et défense. *Nouvelle revue de psychosociologie*, n° 7(1), 225-234. <http://doi.org/10.3917/nrp.007.0225>
- Lhuilier, D. (2011). Souillure et transgression : le travail sur le négatif psychosocial. In *Clinique du travail* (p. 33-43). Consulté à l'adresse [http://www.cairn.info/resume.php?ID\\_ARTICLE=ERES\\_CORTE\\_2011\\_01\\_0033](http://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=ERES_CORTE_2011_01_0033)
- Lhuilier, D., & Litim, M. (2010). « Crise du collectif » et déficit d'histoire : apports de travaux sur le groupe et le collectif de travail. *Connexions*, n° 94(2), 149-173.
- Löwy, I. (2010). 12. Carlo Ginzburg : Le genre caché de la micro-histoire. *Hors collection Sciences Humaines*, 177-189.
- Martiniello, M., & Simon, P. (2005). Les enjeux de la catégorisation. *Revue européenne des migrations internationales*, 21(2), 7-18. <http://doi.org/10.4000/remi.2484>
- Martuccelli, D., & Dubet, F. (1996). Théories de la socialisation et définitions sociologiques de l'école. *Revue française de sociologie*, 37(4), 511-535. <http://doi.org/10.2307/3322131>
- Memmi, D. (2006). Du gouvernement des corps par la parole. *Spirale*, 37(1), 51-55. <http://doi.org/10.3917/spi.037.55>
- Meuret-Campfort, E. (2014). Dire la pénibilité du travail en crèche ? *Sociétés contemporaines*, N° 95(3), 81-108.

- Michelat, G. (1975). Sur l'utilisation de l'entretien non directif en sociologie. *Revue française de sociologie*, 16(2), 229-247. <http://doi.org/10.2307/3321036>
- Moliner, L. (2015). La mise au travail du genre. *Le sociographe*, n° 49(1), 39-49.
- Monceau, G. (2008). Entre pratique et institution. L'analyse institutionnelle des pratiques professionnelles. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, N° 41(1), 145-159.
- Monceau, G. (2002). Implication et « logique » institutionnelles. Présenté à Université d'automne : « Analyse de pratiques et professionnalité des enseignants », Paris, France. Consulté à l'adresse <http://eduscol.education.fr/pid25232-cid46597/implication-et-logique-institutionnelles.html>
- Monceau, G. (2003). Pratiques socianalytiques et socio-clinique institutionnelle. *L'Homme et la société*, (147-148), 11-33.
- Monceau, G. (2009). Socio-clinique des pratiques professionnelles et des processus institutionnels. Présenté au 2ème colloque international francophone sur les méthodes qualitatives, Lille. Consulté à l'adresse <http://www.trigone.univ-lille1.fr/cifmq2009/data/CIFMQ%202009%20monceau.pdf>
- Mosconi, N., & Paoletti, M. (2011). Le care : projet égalitaire ou cache-misère ? *Travail, genre et sociétés*, n° 26(2), 173-177.
- Mozère, L. (2002). La prévention ou comment préserver une place à l'anomalie. *Dialogue*, 157(3), 15-27. <http://doi.org/10.3917/dia.157.0015>
- Mozère, L., & Jonas, I. (2006a). Comment re-penser petite enfance et rapports de genre : l'exemple des auxiliaires de puériculture en France. *Recherches féministes*, 19(2), 63-84.

- Mozère, L., & Jonas, I. (2006b). Les crèches, l'accueil et la tentation de l'omnipotence. *Petite enfance et parentalité*, 147-159.
- Murcier, N. (2005). Le loup dans la bergerie. *Recherches et prévisions*, 80(1), 67-75.
- Murcier, N. (2006). Les savoirs dans le champ de l'accueil des enfants. *Informations sociales*, n° 133(5), 30-37.
- Murcier, N. (2008). Petite enfance et rapports sociaux de sexe : la formation des professionnel(le)s de la petite enfance, idéologies et représentations sociales. In Guichard-Claudic, Y., Kergoat, D., & Vilbrod, A. (Éd.). *L'inversion du genre: quand les métiers masculins se conjuguent au féminin... et réciproquement* (215-230). Rennes, France: Presses universitaires de Rennes.
- Murcier, N., & Ott, L. (2007). Qui a peur de la sexualité des enfants ? *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, n° 68(2), 33-40.
- Neyrand, G. (1999). Savoirs et normes sociales en matière de petite enfance. *Recherches et Prévisions*, 57(1), 3-15. <http://doi.org/10.3406/caf.1999.1858>
- Neyrand, G. (2012). Entre sacralisation et insécurité : l'ambivalence du regard contemporain sur l'enfant. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, (32). <http://doi.org/10.4000/edso.270>
- Neyrand, G. (2013). Genres et parentalité : une reconfiguration qui interroge. In *Père, mère, des fonctions incertaines. Les parents changent, les normes restent ?* (p. 17-42). Toulouse, France: ERES. Consulté à l'adresse [http://www.cairn.info/resume.php?ID\\_ARTICLE=ERES\\_TORT\\_2013\\_01\\_0017](http://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=ERES_TORT_2013_01_0017)
- 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 de la CAF*, 121.

- Odena, S. (2012). Travailler en crèche : un choix par défaut et une hétérogénéité des professions source de tensions. *Politiques sociales et familiales*, 109(1), 23-33.  
<http://doi.org/10.3406/caf.2012.2881>
- Olivier de Sardan, J.-P. (1995). La politique du terrain. Sur la production des données en anthropologie. *Enquête. Archives de la revue Enquête*, (1), 71-109.  
<http://doi.org/10.4000/enquete.263>
- Perez-Roux, T., & Salane, F. (2014). Identités professionnelles en crise(s) ? *Recherche & formation*, 74(3), 9-16.
- Périlleux, T. (2003). La subjectivation du travail. *Déviance et Société*, 27(3), 243-255.  
<http://doi.org/10.3917/ds.273.0243>
- Péruvier, H. (2004). Emploi des mères et garde des jeunes enfants en Europe. *Revue de l'OFCE*, no 90(3), 225-258.
- Rayna, S., & Rubio, M.-N. (2010). Coéduquer, participer, faire alliance. In *Parents-professionnels : la coéducation en questions* (p. 15-25). Toulouse, France: ERES.
- Recherches et Prévisions, n°49, septembre 1997. L'accueil des jeunes enfants. Politiques, valeurs, pratiques. (1997), 49(1). Consulté à l'adresse  
[http://www.persee.fr/issue/caf\\_1149-1590\\_1997\\_num\\_49\\_1](http://www.persee.fr/issue/caf_1149-1590_1997_num_49_1)
- Rouyer, V., & Beaumatin, A. (2002). La fonction et le rôle de l'accueillante de crèche du point de vue des mères et des accueillantes. *Devenir*, Vol. 14(3), 283-297.
- Rouyer, V., Miéyaa, Y., & Blanc, A. le. (2015). Socialisation de genre et construction des identités sexuées. *Revue française de pédagogie*, n° 187(2), 97-137.
- Savoie, A. (2014). La transmission de la psychanalyse en sciences de l'éducation: incorporation ou hybridation? *Cliopsy*, (11), 69.

- Simonin, M.-L. (2012). Malaise et positions psychiques de l'éducateur spécialisé et de l'éducateur de jeunes enfants dans le secteur de l'éducation spécialisée. *Psychologie Clinique*, 33(1), 109-124.
- Tripier, M. (2008). Circulations entre catégories du sens commun, catégories administratives, catégories statistiques : à propos du débat sur les statistiques ethniques. *Revue Asylon(s)*, (4, mai 2008). Consulté à l'adresse [article753.html](http://article753.html)
- Ulmann, A.-L. (2012). Le travail émotionnel des professionnelles de la petite enfance. *Politiques sociales et familiales*, 109(1), 47-57. <http://doi.org/10.3406/caf.2012.2883>
- Ulmann, A.-L. (2013). Le travail en crèche à partir de l'invisible. *Nouvelle revue de psychosociologie*, n° 15(1), 193-206.
- Vigneault, J. (2013). Pour introduire la notion freudienne de narcissisme des petites différences dans l'individuel et le collectif. *Topique*, 121(4), 37-50.  
<http://doi.org/10.3917/top.121.0037>
- Vozari, A.-S. (2014). Recruter de « bonnes » assistantes maternelles. *Sociétés contemporaines*, N° 95(3), 29-54.
- Wajcman, J. (2003). 11. Le genre au travail. In *Le travail du genre* (p. 151-162). Paris, France: la Découverte. Consulté à l'adresse  
[http://www.cairn.info/article.php?ID\\_ARTICLE=DEC\\_LAUFÉ\\_2003\\_01\\_0151](http://www.cairn.info/article.php?ID_ARTICLE=DEC_LAUFÉ_2003_01_0151)
- Wilpert, M.-D. (2013). Tous les chemins professionnels mènent-ils à la mère ? *Poche - Enfance et parentalité*, 43-82.
- Wittorski, R. (2008a). La notion d'identité collective. In L'Harmattan (Éd.), *La question identitaire dans le travail et la formation : contributions de la recherche, état des pratiques et étude bibliographique* (p. 195-213). L'Harmattan. Consulté à l'adresse  
<http://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00798754>

Wittorski, R. (2008b). La professionnalisation. *Savoirs*, n° 17(2), 9-9.

<http://doi.org/10.3917/savo.017.0009>

Wittorski, R. (2008c). Professionnaliser la formation : enjeux, modalités, difficultés.

*Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, (101), 105-117.

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

Yelnik, C. (2009). Thèses. Recension. *Cliopsy*, n°1/2009, 124-129.

Zolesio, E. (2009). Des femmes dans un métier d'hommes : l'apprentissage de la chirurgie.

*Travail, genre et sociétés*, N° 22(2), 117-133.

### **3) Mémoires, thèses et HDR**

Besnard, T. (2015). *Usages et mésusages des théories du sexuel dans le discours et la clinique « psy » en France contemporaine* (Thèse de doctorat : Sociologie). Université de Paris VIII, France.

Dubois, A. (2011). *Des premières monographies du courant psychanalytique de la pédagogie institutionnelle à la formation des enseignants du second degré aujourd'hui* (Thèse de doctorat : Sciences de l'éducation). Ecole doctorale Connaissance, langage et modélisation, Université Paris Ouest Nanterre, France.

Hilbold, M., Gavarini, L. (dir.) (2011). *L'institution, le groupe et le sujet : quelles conditions d'émergence et quels effets pour la parole subjectivée* (Mémoire Master Professionnel : Sciences de l'éducation). Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis.

Rothier Bautzer, E. (2014). *Articuler care et cure : la formation des professionnels de santé face aux mutations des pratiques de soin* (Note de synthèse présentée pour l'habilitation à diriger des recherches). Université Paris Descartes, Paris.

#### 4) Dictionnaires et usuels

Chemama, R., & Vandermersch, B. (Éd.). (2003). *Dictionnaire de la psychanalyse*. Paris, France: Larousse.

Étienne, J., Bloess, F., Noreck, J.-P., & Roux, J.-P. (1998). *Dictionnaire de sociologie: les notions, les mécanismes, les auteurs* (2e éd. [Réimpr.]). Paris: Hatier.

Fédida, P. (1980). *Dictionnaire abrégé, comparatif et critique des notions principales de la psychanalyse..* Paris, France: Larousse.

Laplanche, J., & Pontalis, J.-B. (2003). *Vocabulaire de la psychanalyse*. (D. Lagache, Éd.). Paris, France: Presses universitaires de France.

Mijolla, A. de, Golse, B., Mijolla-Mellor, S. de, & Perron, R. (Éd.). (2013). *Dictionnaire international de la psychanalyse: concepts, notions, biographies, oeuvres, évènements, institutions* (Vol. 1–2). Paris, France: Pluriel.

Roudinesco, É., & Plon, M. (2011). *Dictionnaire de la psychanalyse*. Paris, France: Librairie générale française, impr. 2011.

## **5) Autres sources, sites Internet**

Arrêté du 16 novembre 2005 relatif au diplôme d'Etat d'éducateur de jeunes enfants, Bulletin Officiel, <http://www.sante.gouv.fr/fichiers/bo/2006/06-01/a0010075.htm>

### **Documents de la CAF :**

Sur le projet d'établissement :

<https://www.caf.fr/sites/default/files/caf/881/Documents/Territoires/R%C3%A9f%C3%A9rentiel%20type%20-%20Projet%20d'%C3%A9tablissement%20-%202014.pdf>

Rapport de la CAF (Observatoire de la petite enfance) sur l'accueil de la petite enfance :

[https://www.caf.fr/sites/default/files/cnaf/Documents/Dser/observatoire\\_petite\\_enfance/AccueilJeuneEnfant2013\\_bd.pdf](https://www.caf.fr/sites/default/files/cnaf/Documents/Dser/observatoire_petite_enfance/AccueilJeuneEnfant2013_bd.pdf)

### **Conseil général de la Seine-Saint-Denis :**

Marc Couronné, Nabihah Briki-Mohsin, & Lohr. (2003). Inventaire des crèches départementales (Vol. 1). Analyse historique et architecturale. Conseil général de la Seine-Saint-Denis - DCJS - Bureau du Patrimoine. Consulté à l'adresse

<http://odf.edpsciences.org/articles/odf/abs/2003/03/odf2003373p285/odf2003373p285.html>

### **Cour des comptes :**

Rapport public thématique de la Cour des Comptes sur « L'accueil des enfants de moins de trois ans : une politique ambitieuse, des priorités à mieux cibler » :

<http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/134000811.pdf>

**Site de l'Institut Petite Enfance Boris Cyrulnik (IPE) :**

<http://boris-cyrulnik-ipe.fr/>

**Site du centre de formation L'Horizon :**

<http://www.cfhorizon.fr/qui/projet.html>

**Site du mouvement « Pas de bébés à la consigne » :**

Professionnel-les de la petite enfance : un plan métiers de qualité pour un accueil de qualité. Consulté à l'adresse

[http://www.pasdebebesalaconsigne.com/DOC/plan\\_metiers\\_petite\\_enfance\\_proposition\\_s\\_pasdeBBconsigne\\_15mars2016.pdf](http://www.pasdebebesalaconsigne.com/DOC/plan_metiers_petite_enfance_proposition_s_pasdeBBconsigne_15mars2016.pdf)

Audition du 6 novembre 2015 - Intervention de Birgit Hilpert et Véronique Tiberge pour le collectif « pas de bébés à la consigne ». Consulté à l'adresse

<http://www.familles-enfance-droitsdesfemmes.gouv.fr/wp-content/uploads/2016/07/Audition-pasdeBBalaconsigne-du-6-novembre-2015.pdf>



## Index des notions et des principaux auteurs cités

### A

accueil, 19, 20, 21, 22, 29, 43, 44, 51, 53, 54, 59, 60, 66, 68, 71, 73, 74, 76, 82, 83, 86, 87, 88, 90, 91, 104, 129, 132, 133, 157, 161, 165, 174, 184, 188, 193, 200, 203, 204, 206, 210, 214, 224, 229, 247, 265, 267, 287, 292, 295, 306, 313, 322, 323, 324, 326, 330, 332, 334, 335, 355, 370, 371, 377, 378, 382, 383

affectivité, 38, 60, 69, 98, 351

affects, 33, 35, 39, 60, 69, 74, 92, 96, 98, 101, 104, 123, 128, 133, 154, 167, 207, 283, 305, 332, 345, 347, 352, 354

### B

Butler, 23, 38, 113, 115, 116, 118, 119, 120, 129, 145, 147, 160, 163, 279, 360, 361, 365, 367

### C

*care*, 20, 48, 58, 133, 134, 136, 138, 139, 140, 147, 365, 376, 381

catégorie, 76, 82, 111, 114, 115, 116, 117, 119, 120, 125, 127, 130, 145, 163, 175, 235, 279, 336, 345, 347

clinique, 23, 31, 79, 97, 98, 99, 100, 131, 139, 143, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 160, 172, 176, 177, 181, 184, 188, 204, 220, 222, 223, 366, 368, 370, 372, 373, 374, 376, 380

contenance, 332

crèche parentale, 53, 66, 193, 200, 210, 212, 213, 214, 216, 286, 306, 315, 316, 317, 348, 355, 357

### D

Dejours, 39, 97, 133, 139, 140, 141, 142, 143, 145, 320, 361, 375

différence, 39, 78, 87, 91, 115, 129, 132, 142, 158, 160, 162, 173, 177, 198, 205, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 240, 241, 242, 243, 246, 248, 249, 254, 258, 311, 334, 340, 353

différenciation, 333

discours, 32, 33, 34, 35, 36, 38, 40, 41, 49, 52, 55, 60, 62, 71, 76, 77, 79, 80, 81, 101, 102, 108, 111, 113, 115, 116, 118, 119, 120, 123, 128, 130, 131, 135, 136, 142, 145, 147, 156, 158, 159, 162, 163, 164, 175, 176, 179, 187, 189, 198, 214, 218, 219, 234, 235, 236, 240, 241, 252, 255, 256, 258, 259, 261, 269, 273, 277, 278, 279, 280, 282, 283, 288, 301, 302, 305, 317, 318, 322, 337, 338, 340, 341, 342, 344, 348, 351, 353, 354, 358, 359, 360, 370, 380

domestique, 59, 91, 103, 138

Dubar, 110, 112, 113, 117, 362

### F

famille, 40, 44, 47, 51, 57, 60, 61, 66, 72, 77, 79, 86, 89, 91, 130, 161, 203, 205, 254, 255, 259, 268, 270, 275, 280, 283, 315, 343, 345, 347, 353, 354, 363, 364

féminité, 22, 29, 40, 44, 48, 125, 127, 132, 342

Foucault, 32, 36, 37, 41, 51, 54, 60, 77, 79, 84, 101, 115, 118, 120, 129, 151, 156, 157, 158, 159, 160, 162, 163, 164, 165, 166, 170, 171, 283, 361, 362, 363, 364, 365, 367, 368, 375

Freud, 39, 49, 64, 65, 121, 123, 144, 161, 162, 167, 242, 301, 347, 363, 365, 372

## G

Gavarini, 31, 48, 61, 64, 76, 77, 154, 155, 156, 175,  
177, 220, 353, 354, 363, 372, 373, 380  
genre, 22, 23, 38, 40, 41, 58, 61, 104, 115, 116, 119,  
129, 130, 137, 161, 176, 199, 215, 225, 279, 341,  
342, 354, 360, 364, 365, 367, 371, 372, 375, 376,  
378, 379, 380

## H

hygiénisme, 43, 45, 47, 52, 81

## I

identification, 34, 74, 104, 117, 120, 121, 122, 123,  
143, 165, 174, 175, 194, 203, 241, 285, 301, 347  
identitaire, 23, 27, 29, 32, 37, 38, 40, 42, 49, 56, 57,  
69, 74, 80, 81, 84, 90, 100, 104, 107, 111, 113,  
118, 120, 121, 124, 125, 129, 139, 140, 141, 142,  
143, 144, 145, 147, 163, 206, 227, 229, 231, 258,  
282, 310, 333, 345, 347, 349, 352, 353, 354, 355,  
357, 379  
identité, 22, 23, 29, 34, 35, 36, 37, 38, 40, 41, 43, 57,  
61, 62, 65, 71, 83, 88, 90, 95, 97, 100, 104, 107,  
108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 116, 117, 118,  
119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 127, 129, 141,  
142, 143, 144, 145, 146, 147, 154, 157, 166, 168,  
169, 170, 171, 175, 176, 185, 201, 202, 203, 204,  
206, 213, 214, 216, 224, 229, 259, 280, 285, 302,  
310, 323, 332, 333, 341, 345, 347, 351, 352, 354,  
360, 361, 363, 365, 367, 368, 369, 371, 379  
identité collective, 109, 119, 123, 143, 145, 147  
identité genrée, 105  
identité groupale, 120, 224  
identité professionnelle, 23, 29, 34, 35, 36, 38, 40,  
41, 43, 57, 62, 71, 83, 88, 95, 97, 100, 104, 107,  
108, 109, 110, 114, 120, 121, 123, 124, 185, 201,  
202, 203, 204, 206, 213, 216, 259, 310, 323, 351  
identité sexuelle, 65

## K

Knibiehler, 43, 44, 45, 46, 374

## L

Lacan, 64, 65, 122, 123, 151, 154, 162, 164, 166, 167,  
168, 169, 170, 171, 175, 365, 371  
Luc, 44, 50, 365

## M

maternel, 35, 68, 74, 93, 102, 123, 128, 135, 165,  
341, 351  
maternité, 35, 36, 40, 44, 61, 80, 81, 102, 130, 174,  
175, 176, 177, 240, 263, 273, 275, 292, 310, 314,  
348, 351, 354, 369  
mère, 43, 48, 51, 60, 63, 68, 74, 80, 81, 83, 93, 101,  
103, 104, 130, 133, 158, 175, 176, 177, 182, 246,  
247, 262, 265, 270, 273, 275, 279, 298, 302, 303,  
305, 306, 307, 308, 309, 310, 314, 316, 317, 327,  
328, 332, 333, 335, 336, 347, 348, 351, 353, 354,  
355, 366, 370, 377, 379  
Molinier, 58, 97, 133, 134, 137, 139, 140, 141, 142,  
320, 361, 365  
Mozère, 44, 45, 52, 61, 82, 309, 336, 366, 376, 377

## N

naturalisation, 41  
Neyrand, 47, 53, 56, 60, 61, 63, 73, 76, 77, 78, 79, 80,  
336, 366, 377  
normes, 38, 46, 49, 81, 97, 100, 101, 112, 129, 138,  
144, 145, 164, 165, 235, 249, 266, 272, 341, 355,  
366, 369, 377

## P

parentalité, 29, 40, 60, 61, 76, 77, 78, 79, 81, 82, 83,  
84, 85, 86, 213, 357  
pédagogie, 22, 47, 49, 56, 58, 63, 66, 152, 188, 197,  
222, 257, 281, 301, 327, 331, 337, 338, 351, 368,  
369, 378, 380

pédagogies actives, 55, 56  
performance, 113, 125, 142, 147, 279, 347  
performativité, 113, 115, 116, 142, 147, 163, 369  
prévention, 45, 66, 68, 71, 72, 77, 82, 188, 192, 193,  
229, 231, 259, 335, 336, 337, 348, 376  
professionnalisation, 22, 29, 40, 41, 57, 59, 61, 68,  
82, 91, 92, 95, 96, 97, 98, 100, 101, 102, 103, 104,  
107, 108, 109, 110, 114, 125, 128, 131, 135, 147,  
178, 179, 310, 351, 354, 368, 373, 380  
professionnalité, 38, 40, 41, 52, 65, 66, 67, 68, 69,  
84, 97, 98, 102, 103, 114, 127, 128, 147, 153, 213,  
214, 240, 253, 283, 306, 319, 342, 347, 351, 352,  
355, 376  
psychanalyse, 24, 31, 39, 47, 48, 49, 65, 67, 98, 100,  
107, 121, 144, 145, 153, 154, 156, 157, 158, 159,  
160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 171, 188,  
220, 222, 336, 338, 353, 354, 362, 363, 364, 365,  
374, 378, 381  
psychodynamique du travail, 97, 99, 133, 137, 139,  
141, 142, 204, 352, 365  
psychologie de l'enfant, 20, 22, 46, 56, 63, 335  
psycho-pédagogique, 337

## Q

*queer*, théories *queer*, 23, 37, 38, 40, 105, 118, 124,  
125, 129, 136, 142, 143, 145, 147, 160, 162, 164,  
352, 361, 371

## R

répétition, 102, 113, 140, 186, 192, 238, 267, 280,  
353, 361

## S

savoirs, 23, 25, 34, 41, 54, 60, 61, 62, 64, 66, 67, 68,  
69, 74, 81, 83, 85, 86, 88, 93, 95, 97, 99, 102, 110,  
129, 155, 192, 204, 205, 275, 331, 335, 359, 366,  
369, 372, 374, 377

sexualité, 23, 38, 40, 51, 60, 63, 77, 79, 120, 129,  
133, 161, 170, 171, 352, 361, 362, 363, 372, 375,  
377  
sexuel, 38, 352, 374, 380  
socialisation, 53, 66, 73, 96, 109, 110, 111, 112, 113,  
270, 362, 371, 375, 377  
souffrance au travail, 23, 137, 139, 140, 143, 147,  
191, 192, 229, 231, 242, 247, 249, 251, 259, 280,  
320, 352  
subjectivation, 32, 37, 41, 81, 97, 99, 100, 107, 115,  
118, 129, 138, 155, 156, 163, 166, 171, 179, 219,  
224, 271, 321, 352, 368, 378  
sujet, 25, 31, 32, 38, 39, 41, 58, 60, 63, 78, 80, 97,  
100, 107, 115, 116, 117, 118, 121, 122, 138, 140,  
141, 142, 143, 145, 146, 151, 154, 155, 156, 157,  
162, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 175, 176, 178,  
188, 199, 218, 223, 225, 232, 235, 237, 241, 242,  
243, 253, 257, 258, 271, 276, 281, 283, 292, 297,  
312, 315, 321, 340, 352, 365, 372, 380

## T

travail, 23, 27, 29, 31, 32, 33, 34, 35, 37, 40, 41, 44,  
45, 48, 50, 53, 54, 58, 61, 63, 66, 68, 69, 72, 87,  
89, 90, 91, 92, 96, 97, 98, 99, 101, 108, 110, 113,  
116, 117, 124, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133,  
134, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144,  
145, 147, 153, 154, 155, 173, 174, 175, 178, 184,  
187, 188, 190, 192, 193, 197, 198, 199, 201, 202,  
203, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 215,  
219, 225, 227, 232, 233, 235, 236, 237, 238, 239,  
240, 249, 250, 252, 253, 254, 258, 259, 261, 262,  
263, 265, 266, 267, 268, 269, 272, 277, 279, 281,  
283, 287, 290, 300, 305, 308, 309, 310, 311, 312,  
316, 319, 320, 321, 322, 323, 324, 332, 333, 340,  
342, 343, 344, 345, 348, 352, 355, 357, 359, 360,  
362, 364, 365, 367, 368, 370, 372, 374, 375, 376,  
378, 379

## V

Verba, 44, 47, 48, 49, 50, 52, 55, 56, 62, 63, 133, 367







