



HAL
open science

Une alternative à l'injonction de mise à distance des affects : une forme de “ professionnalisation clinique ”

Mej Hilbold

► **To cite this version:**

Mej Hilbold. Une alternative à l'injonction de mise à distance des affects : une forme de “ professionnalisation clinique ”. Cliopsy, 2019. hal-02997810

HAL Id: hal-02997810

<https://univ-paris8.hal.science/hal-02997810>

Submitted on 10 Nov 2020

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

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

Une alternative à l'injonction de mise à distance des affects : une forme de « professionnalisation clinique »

Mej Hilbold

Dans un contexte de « féminisation » encore massive du secteur de l'accueil de la petite enfance, la professionnalisation des professionnel·le·s de crèche s'accompagne le plus souvent d'une injonction de mise à distance des affects. Celle-ci se justifie par une logique de distinction vis-à-vis de la relation mère-enfant naturalisée. Je souhaite présenter ici quelques éléments de ma réflexion autour de la question de la professionnalisation dans ce secteur, en confrontant deux visions de la professionnalisation, l'une majoritaire, classique et d'inspiration sociologique, l'autre minoritaire et d'inspiration clinique.

Ainsi cet article a pour objet la mise en lumière de certains enjeux de la professionnalisation, celle-ci comprenant la formation professionnalisante, dans les métiers dits « de l'humain » (Cifali, 1994/2005), de « la relation » ou du « *care* ». Il prend appui sur une recherche que j'ai conduite à propos des éducateurs·trices de jeunes enfants en crèche ; cette recherche s'inscrit dans l'approche clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation et a abouti à une thèse (Hilbold, 2016a). Je souhaite montrer, à partir de matériaux tirés de cette recherche, comment la conception dominante de la professionnalisation mise en œuvre dans les centres de formation aboutit à des impasses douloureuses pour les professionnel·le·s ainsi qu'à des tentatives, parfois créatrices, pour les dépasser. Ce sont en effet ces impasses autant que les solutions singulières trouvées par certains·es professionnel·le·s que je cherche à analyser ici pour tenter de répondre à la question : comment construire sa professionnalité dans ce domaine en tenant compte des dimensions affective, émotionnelle, subjective ? Et en particulier, que faire des affects sur la scène professionnelle ?

Ces questions déjà anciennes sont remises au travail à partir d'un ancrage théorique tentant d'articuler la démarche clinique d'orientation psychanalytique avec les études de genre y compris avec leurs controverses vis-à-vis de la psychanalyse : en particulier seront convoquées les théories *queer* et leur idée d'une performativité des discours (Butler, 1997/2004),

c'est-à-dire de processus discursifs de subjectivation, ainsi que l'épistémologie du savoir situé (Haraway, 1988/2007), théorie féministe critiquant l'objectivité scientifique désincarnée, désobjectivée, que je conjugue avec la proposition clinique d'une nécessaire élaboration du positionnement subjectif des chercheurs·ses. Ma démarche ne consiste pas à « traquer » chez les professionnel·le·s ce qui, dans leur parole, trahirait des affects considérés comme coupables car non professionnels – par exemple des affects et fantasmes pouvant se rapprocher d'une position maternelle ou maternante –, mais je cherche à entrevoir les effets pour elles-mêmes du fait qu'ils sont sous le coup d'une interdiction, ainsi que les solutions subjectives qu'elles inventent pour « s'en sortir ».

Je commencerai par présenter les définitions et enjeux de ce qu'on nomme « professionnalisation » dans le domaine de la petite enfance, puis je donnerai quelques repères épistémologiques et méthodologiques qui ont sous-tendu ma recherche empirique et je finirai par exposer la situation d'une auxiliaire de puériculture en crèche collective qui m'a accordé un entretien suite à quelques mois d'observation de ma part de la structure dans laquelle elle travaille.

Contexte de la recherche : la professionnalisation des éducateurs-trices de jeunes enfants

Dans le contexte d'une professionnalisation de tous les métiers de la petite enfance, métiers qui sont encore exercés pour une immense majorité par des femmes, l'injonction à être « professionnel-le » est fréquente. Je

l'interprète comme l'injonction à devoir tracer une ligne de partage claire entre profession et vie privée, et comme indiquant la place à donner aux « affects ». Je croise ce clivage avec les résultats des recherches issues des études de genre et études féministes qui, dès les années 1960, pointaient les enjeux politiques d'une définition dichotomique de ce qui relèverait du « privé » ou « personnel » et du « public »¹.

1. N'appartenant pas à la génération ayant participé activement aux mouvements féministes des années 70, je reprends le slogan « Le privé est personnel, en lui donnant un sens sans doute limitatif et peut-être en partie anachronique. Cependant, il me semble que les différents tournants et conflits au sein des féminismes de deuxième et troisième vague n'empêchent nullement une réappropriation actualisée des thèmes ni des mots d'ordre ayant eu cours à une époque donnée. C'est ce que fait à sa manière Donna Haraway lorsqu'elle arrache les relations inter-espèces (entre humains et animaux « de compagnie » par exemple) à la sphère privée pour leur (re)donner une dimension politique (voir Hache, 2012, p. 101).

L'invisibilisation du travail des femmes, travail ménager ou d'élevage des enfants, découle de cette définition ; on voit continuer de se manifester des rapports de domination, naturalisés dans des couples de représentations opposées renvoyant la femme à l'intériorité, le domaine privé, la chaleur du foyer (la douceur d'une mère, l'amour des enfants...), tandis que l'homme se situerait dans l'extériorité, la professionnalité, la réussite sociale, mais aussi la rationalité et une certaine retenue affective. Sans consacrer ni reconduire ces clichés des représentations sociales de la « féminité » et de la « masculinité », on peut cependant noter combien ils gardent de leur actualité et de leur efficacité malgré les progrès et avancées des quarante ou cinquante dernières années : une forme de jugement social continue de s'exercer sur les femmes n'ayant pas d'enfants (Bernard et Knibiehler, 2014) ; les mères, même lorsqu'elles travaillent, sont beaucoup plus sollicitées que les pères concernant l'éducation et le soin aux jeunes enfants (Blöss et Odena, 2005).

La professionnalisation de métiers historiquement « féminins » s'inscrit dans ces enjeux de reconnaissance et de visibilité d'activités jusqu'alors considérées comme relevant de la sphère privée. Mais plus largement, il est nécessaire d'examiner, au moins rapidement, ce que recouvre la notion de professionnalisation car celle-ci n'est pas principalement envisagée comme un processus portant sur les métiers dits « féminins ».

Professionalisation : définition et enjeux dans le secteur de l'accueil de la petite enfance

Le sociologue de l'éducation, Raymond Bourdoncle, spécialiste de la professionnalisation, parle de professionnalisation aussi bien au sujet d'activités – c'est le cas de l'activité d'accueil de la petite enfance qui se professionnalise en sortant de l'activité privée non rémunérée – qu'au sujet des groupes exerçant ces activités, ou encore des savoirs concernant l'activité ou sa formation (Bourdoncle, 2000). Pour ma part, je me concentrerai sur la professionnalisation des sujets, c'est-à-dire que j'essaierai de répondre à la question : qu'est-ce que cela fait de devenir « professionnel·le » ou d'avoir à se conduire de manière « professionnelle » ? Même si j'adopte cette focale sur la dimension subjective, il est important de souligner que cette notion de professionnalisation en vogue accompagne des changements dans le monde du travail, avec le passage à une logique des compétences individualisant les professionnels tout en les appelant à mobiliser davantage leurs ressources subjectives (Wittorski, 2008, p. 13). La professionnalisation serait un processus se situant à l'intersection entre le sujet et le social puisque le sujet se professionnalise dans un certain contexte social et politique ; j'aurais ainsi tendance à définir la professionnalisation principalement comme un processus de subjectivation pour les professionnel·le·s et futur·e·s professionnel·le·s, processus dont il ne faut pas oublier qu'il est pris aussi dans l'objectif collectif de reconnaissance de leur profession.

Afin de déplier cette définition synthétique et qui peut paraître cependant limitée, car elle ne tient pas compte, à première vue, des multiples opérations en jeu pour se former, changer son rapport au savoir et aux pratiques dans les formations dites « professionnalisantes », j'ajouterai ceci : la professionnalisation peut être comprise comme une mise en normes des pratiques professionnelles afin de faire valoir le diplôme et la profession sur la scène sociale. En ce sens, c'est un ordonnancement particulier des pratiques qui est en jeu ainsi qu'une définition des questions jugées importantes pour la profession. La professionnalisation est un processus de subjectivation, c'est-à-dire qu'elle produit des subjectivités, au sens du rapport à soi et à sa propre expérience, parce que les catégories de pensée et les catégories identitaires qu'elle fixe définissent le sens de l'expérience et favorisent la codification et la protocolisation des relations (Hilbold, 2016b). Par exemple, chez les éducatrices de jeunes enfants en formation, la mise en garde est constante de ne pas confondre leur rôle avec celui de la mère, de trouver la « bonne distance », de ne pas se laisser trop affecter par les relations avec les enfants. Une « bonne professionnelle » est alors avant tout distinguée de la mère, cette dernière étant considérée comme la principale porteuse de la dimension affective, sinon la seule. Cette distinction produit des effets sur ses relations avec les enfants et les autres adultes qui en ont la charge, mais aussi sur le sens qu'elle donne à son expérience auprès de ces mêmes enfants et adultes.

Un contre-modèle possible : la prise en compte des « plaisirs et souffrances »

La conception du travail portée par les tenants de la professionnalisation – clivant le personnel et le professionnel – est contredite par les travaux cliniques d'orientation psychanalytique qui mettent l'accent sur une professionnalisation des « métiers de l'humain » par une prise en compte et une élaboration des affects affleurant dans leur activité professionnelle. Ces travaux prennent souvent pour objet les métiers de l'enseignement et s'interrogent sur les moyens de former les enseignant·e·s sans que ceux-ci, celles-ci aient à dénier, sous prétexte de professionnalité, les plaisirs et souffrances qu'ils et elles éprouvent dans l'exercice de leur métier.

Je rappellerai en particulier cet extrait d'un article de Claudine Blanchard-Laville qui reste pour moi un repère important sur la question de la professionnalisation, proposant un « contre-modèle » qui rompt radicalement avec le modèle dominant :

« 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)

C. Blanchard-Laville s'oppose ici à une injonction de professionnalité qui serait synonyme de rejet ou de mise à distance des affects, injonction commune chez les enseignant·e·s comme dans la plupart des professions « de l'humain » ou de la relation. Elle est en effet bel et bien agissante chez les éducateurs·trices de jeunes enfants, comme je l'ai déjà évoqué. Rejetant cette conception de la professionnalité, C. Blanchard-Laville fait valoir au contraire une professionnalisation par la prise de conscience de la part émotionnelle de soi engagée dans tout acte professionnel. Un modèle alternatif de professionnalisation est proposé, avec l'analyse clinique des pratiques comme outil.

Si je cherche à faire valoir ce modèle alternatif, c'est parce que j'entrevois les risques à placer les professionnel·le·s face à l'injonction de distance affective qui peut provoquer des effets de clivage. Car sur le plan subjectif, les professionnel·le·s de la petite enfance ont à la fois à se positionner face à des injonctions à se distinguer de la sphère privée, à faire reconnaître leurs compétences et à faire avec la dimension affective de leur activité, de préférence en catimini, sans la nommer puisque la nommer reviendrait à

retomber du côté de la sphère dite privée. Position pratiquement intenable qui justifie pour moi l'importance de diffuser un autre modèle de professionnalisation.

Je vais à présent exposer ma méthode d'investigation auprès de ces professionnel·le·s afin de montrer ce que je tire de la démarche clinique d'orientation psychanalytique pour avancer sur cette question. Il s'agit à la fois de montrer la cohérence de ma démarche de recherche avec mon cadre théorique et de démontrer la cohérence interne à ce cadre, bien que celui-ci ne soit pas dénué de conflictualité. C'est donc une exposition de questions épistémologiques, voire éthiques et politiques, qui fait l'objet des paragraphes suivants, plus qu'une simple présentation de la méthodologie utilisée.

Méthode d'enquête

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... ? Toutes ces questions ont 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 tel.

Mon usage de la psychanalyse dans ma méthode d'enquête ainsi que dans ma théorisation est à préciser ici, car je cherche avant tout à mettre au jour des discours et des catégories de pensée traversant les sujets et déterminant leurs pratiques, et non à formuler des hypothèses sur les processus psychiques inconscients sous-tendant leurs paroles ou leurs actes. Formée par Laurence Gavarini qui articule le sujet et le social à partir des repères construits notamment par Jacques Lacan et Cornelius Castoriadis (Gavarini, 2003), je m'inscris dans la tradition des recherches cliniques d'orientation psychanalytique en cherchant à ne pas ignorer les points de friction avec certains autres de mes arrières-plans théoriques.

Tout particulièrement, m'essayant à mon travail de recherche auprès des éducatrices de jeunes enfants en crèche, je n'ai pas pu éviter de faire appel aux études de genre, considérant le poids des représentations de la féminité et de la maternité dans ce secteur. Mais les études de genre, dans leur courant américain en particulier, revisitent la psychanalyse de manière critique, accusant notamment cette dernière de trop souvent céder à la

tentation d'une conception essentialisante des genres, surtout lorsqu'elle insiste sur la différence des sexes comme socle symbolique de toute civilisation. À cette tentation s'ajoute celle d'une affiliation trop grande à la psychiatrie, psychopathologisant tout ce qui s'écarte de la norme hétérosexuelle.

Or, c'est à une psychanalyse résolument rétive à la psychopathologisation que je me réfère (Allouch, 2014). Plus encore, je rappellerai le discours de J. Lacan à l'adresse de jeunes psychiatres en 1967 où il leur exposait sa conception de la psychanalyse comme contraire à la démarche de « compréhension » puisque, pour lui, il s'agit justement de « marquer en quels fondements radicaux de non-sens [...] se fonde l'existence [des] faits subjectifs » (Lacan, 1967). Si la psychanalyse ne sert pas à comprendre, ni les sujets ni le social, à quoi sert-elle ? Il me semble qu'elle sert précisément à éviter la tentation illusoire de la compréhension, c'est-à-dire qu'elle permet une ouverture du sens à une multiplicité de significations et à la diversité. Cette psychanalyse non normative, non psychopathologique, est une alliée de taille dans une analyse des discours et catégories que le sujet peut supporter, charrier, contester, ironiser ou subir. 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. Mais je ne cherche pas à résorber cette part ou à lever le voile sur l'opacité : au contraire, je souhaite la maintenir constamment à mon esprit pour ne pas être tentée de la réduire par des catégorisations et des théories s'appliquant *a priori* sur le sujet.

Ainsi, la démarche clinique d'orientation psychanalytique, en ce qu'elle se penche sur le vécu singulier du sujet sans viser sa réduction à un sens prédéfini, s'articule pour moi très bien avec les théories *queer* développées par Judith Butler notamment : s'attaquant aux catégories binaires telles que les catégories de genre, J. Butler m'aide à penser hors de ces catégories naturalisées. Je m'en sers par exemple pour déconstruire l'opposition binaire entre public et privé ou entre affectif et professionnel, sur le plan des discours et de leurs effets de performativité.

Qu'apporte la théorie de la performativité à la recherche clinique ?

La performativité chez J. Butler, concept emprunté au philosophe du langage John Langshaw Austin et revisité déjà en particulier par Jacques Derrida (1972), 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 étant 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, Michel

Foucault (qui constitue une référence importante pour J. 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 » (*Ibid.*). J. Butler prolonge cette idée par son usage de la notion 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, 2004, p. 194-195). S'appuyant sur J. 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.

La théorisation de la performance et de la performativité des discours de J. Butler met donc en jeu des solutions singulières du sujet face à ces discours, elle offre une perspective de jeu et d'ouverture à la surprise échappant à l'emprise des discours normatifs. Le verbe « performer », néologisme utilisé de manière transitive et dont l'usage est fréquent en référence notamment à J. Butler, témoigne de ce sens : on « performe » son identité, son genre, ou une catégorie, au sens où l'on joue à « être » même ce que l'on « est », construisant et déconstruisant ce faisant sans cesse la catégorie identitaire par le jeu (Rubin et Butler, 2002). C'est ce qu'il m'a semblé entendre dans le discours d'une auxiliaire de puériculture – je présenterai cet entretien en dernière partie de cet article.

Pour plusieurs raisons qui correspondent chacune à mes affinités théoriques avec des courants de pensée – la clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation et la question de l'implication subjective du chercheur ; M. 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 D. Haraway ; la conception qu'a J. Lacan du sujet de l'inconscient – pour toutes ces raisons, 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. Je poursuivrai donc ma réflexion en « situant » ma position de chercheuse sur mon terrain d'enquête.

Un point de vue situé sur la petite enfance et sur la professionnalisation

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, j'ai cherché dans ma thèse à rendre compte du lieu d'où je parle et des déterminations tant sociales que psychiques ayant pesé sur mes relations avec les observé·e·s et interviewé·e·s. Je ne reviendrai pas dans le détail sur ces éléments.

Un savoir « situé » signifie pour D. Haraway un savoir situé du côté des dominé·e·s, c'est-à-dire qu'à la suite des féministes et sociologues perspectivistes, elle accorde un « privilège épistémologique » aux positions assujetties mieux à même de percevoir et de mettre au jour les mécanismes de domination ; or je ne partage pas la condition des professionnelles de la petite enfance. Mais, toujours selon elle, aucune position même assujettie ne garantit *a priori* l'objectivité, si ce n'est la prise en compte, la visibilisation de la position de la chercheuse, de celle qui vise cette objectivité nouvelle :

« 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, 2007, en ligne)

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 une position 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 L. 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 en elle la possibilité de 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 professionnelles de la petite enfance sont-elles des ennemies pour moi ? Sont-elles au contraire des alliées (contre d'autres « ennemi·e·s ») ? Vais-je les présenter sous un jour avantageux ? Leur faire un procès ? Comment atteindre un recul suffisant 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·e 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 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. Je précise que ma référence à R.-M. Joseph ne constitue pas une adhésion à sa démarche inscrite dans une sociologie clinique à laquelle je ne participe pas, ni une confusion avec la démarche clinique d'orientation psychanalytique. Je retiens d'elle cette articulation entre une méthodologie de recherche et une épistémologie du point de vue situé que les chercheur·se·s qui l'ont élaborée n'ont pas rendu opérationnelle dans une réflexion sur les rapports aux terrains ni aux sujets de la recherche.

Une hybridation de la démarche clinique ?

Plus concrètement, mon matériau empirique comporte notamment une trentaine d'entretiens non directifs avec des professionnelles, des étudiantes et des formateurs, ainsi que des observations non participantes dans trois structures d'accueil de la petite enfance. Si tous n'ont pas été retenus pour la thèse, ils ont tous joué un rôle dans l'élaboration de mes hypothèses.

L'entretien que je présente ci-dessous a été mené dans des conditions peu courantes pour la démarche clinique. Sans doute en ce sens représente-t-il une hybridation de la démarche clinique avec d'autres démarches (ethnographique, en particulier), voire une altération conséquente de cette démarche. À la suite d'une observation longue, en immersion, de plusieurs structures d'accueil de la petite enfance, j'ai en effet fait le choix de

proposer des entretiens à toutes les professionnelles qui le souhaitent. Anouk, l'auxiliaire de puériculture dont je restitue la parole ci-dessous, s'est saisie de cette proposition. Par le hasard de mes présences et des siennes dans la structure, nous ne nous étions que très peu vues au cours de mes observations. Elle savait que j'étais chercheuse, que j'avais observé le travail de ses collègues pendant six mois, et que ma recherche était plutôt centrée sur les éducatrices de jeunes enfants. Je lui ai proposé une consigne d'entretien très souple, large, comme « pourriez-vous me parler de votre travail ? ». Il s'est agi d'un entretien non directif s'intégrant à un travail d'observation que j'ai élaboré dans ce que j'ai appelé une monographie d'une structure. Je ne l'ai, de ce fait, pas analysé à la manière des autres entretiens – qui eux étaient cliniques – que j'ai pu mener avec des professionnelles que je n'ai rencontrées qu'une fois et dont les associations libres m'ont permis de proposer des pistes d'interprétation et des analyses plus poussées. Ici, je me cantonne au discours manifeste d'Anouk qui présente cependant un intérêt particulier pour le thème qui me préoccupe, celui de l'injonction à cliver professionnalité et affectivité. Je proposerai des pistes d'entendement et d'embrayage sur les propositions d'Anouk, sans me livrer à une *interprétation* au sens psychanalytique du terme.

Le discours d'Anouk : une voie de traverse

Anouk est l'auxiliaire de la section des moyens de cette crèche ; elle a une trentaine d'années. Ce qu'elle décrit de son positionnement dans l'entretien suscite mon intérêt : elle semble avoir un regard très affirmé sur son métier, son travail, ses visées et ce, d'une manière tout à fait personnelle, sans se reposer sur ce que pense l'équipe.

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, elle dit que 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* ». Mais cette vision lui est, me semble-t-il, toute personnelle, elle lui permet juste de « *passer de bonnes journées avec les enfants* », ce n'est pas du tout assimilable à un projet pédagogique. À la limite, elle ignore ce qu'il en est de ses collègues : ce qu'elle dit dans l'entretien ne me semble pas être de l'ordre de ce qu'on échange d'ordinaire entre collègues.

Une professionnalité sans l'équipe

Anouk donne l'impression d'être une professionnelle investie et focalisée sur son travail avec les enfants. Elle ne semble pas s'appuyer 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 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 (Ulmann, 2012).

Performer la famille : une forme de créativité

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 une autre interviewée (Hilbold, 2016a, p. 246-247) : une confusion entre famille et crèche. Ce n'est pas ainsi que je l'entends ici : 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 ? Anouk, d'après moi, joue la catégorie de la famille depuis une certaine distance ironique et sans chercher à « être » quelqu'un. C'est comme si elle disait aux enfants : « On serait une famille », 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 », mais sa manière de faire m'évoque plutôt l'ironie qu'appelle de ses vœux la psychanalyste 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).

Plutôt que d'élaborer les affects collectivement dans le cadre d'une équipe contenant les affects de chacun·e, comme le préconise Anne-Lise Ulmann qui avance que « 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), ici il s'agirait, pour Anouk, de « faire avec » ses sentiments, sans culpabilité, individuellement, grâce à un choix assumé de jeu avec la catégorie de la famille. Les articles d'A.-L. Ulmann sur le travail en crèche (2012, 2013) insistent sur le coût psychique, pour les professionnel·le·s, de ne pas faire avec ces affects, de les ignorer ou de les refouler, de ne pas les dire, de les

cachez : 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-elle trouvé une autre voie que la réflexion en équipe pour que ses affects ne lui coûtent pas trop ? Les limites méthodologiques de l'entretien ne permettent pas de répondre réellement à la question, mais c'est pour la possibilité même de poser cette question que je l'ai malgré tout retenu. Bien entendu, d'autres pistes pourraient être explorées, notamment celle d'un processus défensif chez Anouk – contre l'usure du travail en crèche, la perte de sens ou contre les affects débordants, voire à l'encontre de la chercheuse l'interviewant... –, processus qui pourrait ici consister, d'une part, peut-être un peu par bravade, à mobiliser des catégories dont Anouk sait pertinemment qu'elle est censée s'en distancier, d'autre part, à créer un cadre imaginaire dans lequel elle évolue, ignorant le réel l'entourant. On pourrait également se demander quels effets sur son travail peut avoir le jeu qu'Anouk semble mettre en place : lui est-il, comme je le suppose, bénéfique ou risque-t-il de la détourner de sa tâche, dans sa dimension plus réelle ?

Je n'ai pas exploré ces pistes plus en détails et me contente de les indiquer, car ma préférence, en l'absence de « preuve », va vers une lecture qui me semble nous orienter vers des voies originales de recherche, du côté de la créativité individuelle, sans disqualifier définitivement, pour autant, la dimension collective du travail en équipe. De nouveaux entretiens pourraient m'aider à affiner cette intuition.

Conclusion

Le discours de la professionnalisation montre ses limites sitôt que l'on envisage la dimension des affects dans l'activité professionnelle. Deux options me semblent se dessiner alors : « professionnaliser » l'affectif (et c'est dans ce sens que le « soutien à la parentalité » peut être interprété par certain·e·s comme une « professionnalisation » des parents) ou créer une distance ironique, non pas principalement avec ses affects, mais d'abord avec le discours injonctif. Si la première option me paraît vouée à l'échec et, pire, consacre la dichotomie vie privée / vie professionnelle, la seconde ne relève hélas pas de la décision volontariste. Elle peut être favorisée par une élaboration clinique de sa pratique et de sa posture professionnelles, de manière groupale ou non, qui aurait le mérite de reconnaître la part de soi, y compris insue, toujours à l'œuvre dans l'activité professionnelle. Mais elle peut être mise en œuvre individuellement, selon des modalités propres au sujet qui parvient à s'en saisir, comme l'illustre l'exemple d'Anouk dont on ne sait pas quelle histoire l'a poussée vers cette option.

Dans un cadre de travail et de rencontre qui oblige chaque sujet, professionnel ou non, à se confronter à ce qu'il imagine être « la famille », « la parentalité », « l'enfance », et qui le pousse implicitement à mobiliser la connaissance intime qu'il a de ces catégories en favorisant ainsi la répétition des passions familiales, la solution d'une professionnalisation technique, protocolisée et « désaffectée » ne paraît pas un rempart efficace contre la souffrance, ni un mode d'emploi applicable pour mieux accueillir l'enfant et sa famille. La plupart des professionnel·le·s que j'ai rencontré·e·s ne s'y trompent d'ailleurs pas, inventant chacun et chacune des positionnements professionnels plus ou moins en décalage avec ce qui est attendu d'elles et d'eux, c'est-à-dire ce qui est diffusé en formation (« il ne faut pas s'attacher aux enfants, à leur famille », « il faut savoir mettre à distance ses affects », etc., énoncés que j'ai eu l'occasion d'entendre à de nombreuses reprises dans les cursus de formation). Mais si certain·e·s assument le décalage, d'autres le vivent dans la culpabilité et tentent de se rapprocher d'un idéal de professionnalité reproduisant le clivage entre privé et professionnel, un clivage qui ne permet pas de mettre en jeu ni d'élaborer les connaissances sous-jacentes, voire le savoir insu, concernant les enjeux de la rencontre avec des enfants, des mères, des pères, des grands-parents et d'autres « familiaux ».

Ce que je cherche à faire entendre ici est que ce qui pose problème aux professionnel·le·s n'est pas l'envahissement de la sphère privée, affective, dans le travail, mais bien l'interdit de « jouer » (au double sens de performer et de donner du jeu) avec cette sphère et ses catégories dans le travail.

Références bibliographiques

- Allouch, J. (2014). Fragilités de l'analyse. *Critique*, 800-801(1), 19-31.
- Bernard, M. et Knibiehler, Y. (2014). III. La libération maternelle. Dans Y. Knibiehler, *Questions pour les mères* (p. 131-204). Toulouse : ERES.
- Blanchard-Laville, C. (2012). Pour une clinique groupale du travail enseignant. *Cliopsy*, 8, 47-71.
- Blöss, T., et 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.
- Bourdoncle, R. (2000). Autour des mots « Professionnalisation, formes et dispositifs ». *Recherche & formation*, 35, 117-132.
- Butler, J. (2004). *Le pouvoir des mots : discours de haine et politique du performatif*. Paris : Amsterdam. (Texte original publié en 1997.)
- Cifali, M. (2005). *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*. Paris : Presses universitaires de France. (Texte original publié en 1994.)
- Derrida, J. (1972). Signature événement contexte. Dans *Marges de la philosophie* (p. 365-393). Paris : Éditions de Minuit.
- Foucault, M. (1976). *Histoire de la sexualité. 1, La volonté de savoir*. Paris : Gallimard.
- Gavarini, L. (2003). L'institution des sujets. *L'Homme et la société*, 147(1), 71-93.
- 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 Éducation et

en Formation (AREF), Montpellier. Consulté à l'adresse <http://www.eref2013.univ-montp2.fr/cod6/?q=content/444-4-les-approches-cliniques-d%E2%80%99orientation-psychanalytique-en-sciences-de-l%E2%80%99%C3%A9ducation>

- Hache, E. (2012). « *If I have a dog, my dog has a human* ». Dans E. Dorlin et E. Rodriguez, *Penser avec Donna Haraway* (p. 89-102). Paris : Presses universitaires de France.
- Haraway, D. (2007). Savoirs situés : question de la science dans le féminisme et privilège de la perspective partielle. Dans *Le Manifeste cyborg et autres essais : sciences, fictions, féminismes* (p. 107-143). Paris : Exils éditeur. (Texte original publié en 1988.) Disponible dans une autre traduction en ligne : https://iref.ugam.ca/upload/files/prog_3cycle/textes/Haraway_Savoir_situes.pdf
- Hilbold, M. (2016a). *Les enjeux identitaires et subjectifs d'une profession genrée, les éducatrices de jeunes enfants : l'accueil de la petite enfance entre naturalisation et professionnalisation* (thèse de doctorat non publiée). Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis.
- Hilbold, M. (2016b). Enjeux et limites de la professionnalisation d'un groupe « minoritaire » : les éducatrices de jeunes enfants. *Éducation et socialisation*, 42, en ligne, consultable à l'adresse <https://journals.openedition.org/edso/1874>.
- Joseph, R.-M. (2013). Implication dans la recherche : des points communs aux points de rencontre. Dans De Gaulejac, V., Giust-Desprairies, F. & Massa, A. *La recherche clinique en sciences sociales* (p. 133-150). Toulouse : ERES.
- Lacan, J. (1967). Le petit discours aux psychiatres, 11 octobre 1967. Inédit, École lacanienne de psychanalyse. Consulté à l'adresse <http://ecole-lacanienne.net/wp-content/uploads/2016/04/1967-11-10.pdf>
- Laufer, L. (2015). Une psychanalyse foucauldienne est-elle possible ? *Nouvelle revue de psychosociologie*, 20(2), 233-246.
- Rubin, G. S. et Butler, J. (2002). *Marché au sexe : entretien...* Paris : EPEL.
- Ulmann, A.-L. (2012). Le travail émotionnel des professionnelles de la petite enfance. *Politiques sociales et familiales*, 109(1), 47-57.
- Ulmann, A.-L. (2013). Le travail en crèche à partir de l'invisible. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 15(1), 193-206.
- Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, 17(2), 9-9.

Mej Hilbold

CIRCEFT, CLEF-apsi
Université Paris 8 St Denis

Pour citer ce texte :

Hilbold, M. (2019). Une alternative à l'injonction de mise à distance des affects : une forme de « professionnalisation clinique ». *Cliopsy*, 21, x-x.