



**HAL**  
open science

## **Féminité, maternité et compétences éducatives des éducatrices de jeunes enfants (EJE)**

Mej Hilbold

► **To cite this version:**

Mej Hilbold. Féminité, maternité et compétences éducatives des éducatrices de jeunes enfants (EJE). Le Télémaque. Philosophie, Education, Société, 2020, N° 57 (1), pp.151. <10.3917/tele.057.0151>. <hal-04145554>

**HAL Id: hal-04145554**

**<https://univ-paris8.hal.science/hal-04145554v1>**

Submitted on 3 Nov 2025

**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.



HAL Authorization

# Féminité, maternité et compétences éducatives des éducatrices de jeunes enfants (EJE)

Mej Hilbold

DANS **LE TÉLÉMAQUE** 2020/1 (N° 57), PAGES 151 À 164  
ÉDITIONS **PRESSES UNIVERSITAIRES DE CAEN**

ISSN 1263-588X

ISBN 9782841339754

DOI 10.3917/tele.057.0151

Article disponible en ligne à l'adresse

<https://www.cairn.info/revue-le-telemaque-2020-1-page-151.htm>



**CAIRN.INFO**  
MATIÈRES À RÉFLEXION



Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...

Flashez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.

**Distribution électronique Cairn.info pour Presses universitaires de Caen.**

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

## ÉTUDE

# Féminité, maternité et compétences éducatives des éducatrices de jeunes enfants (EJE)

**Résumé:** *Le secteur de l'accueil de la petite enfance est marqué par une volonté de professionnalisation des professionnelles, ainsi que par une féminisation de la profession encore massive. Tirillées entre des enjeux de reconnaissance sociale redoublés par cette féminisation et une référence à la psychologie de l'enfant mettant au cœur de la relation éducative le modèle de la maternité et la nécessité de protéger le lien entre la mère et son enfant, les éducatrices de jeunes enfants – l'une des professions des travailleuses de la petite enfance – se trouvent confrontées dans leurs pratiques quotidiennes auprès des enfants à des contradictions et un déni de leur affectivité les plaçant dans l'impasse. Leur formation les inscrivant dans une logique d'identification à leur groupe professionnel censée produire une « identité professionnelle », l'article cherche à mettre en évidence les liens entre processus identitaires au travail, compétences des éducatrices et la problématique du genre féminin dans ce contexte, à l'aide de la méthode foucauldienne d'analyse des discours, des théories post-foucauliennes et queer de l'identité.*

Mots clés : professionnalisation, identité professionnelle, accueil de la petite enfance, études de genre, théories queer.

Mon propos se situe dans la continuité d'une recherche sur l'accueil de la petite enfance qui a abouti à la rédaction d'une thèse de doctorat en sciences de l'éducation<sup>1</sup>. J'y développais la thèse centrale d'une dimension identitaire des groupes professionnels de ce secteur, encouragée voire construite avec volontarisme par les centres de formation dans le but de produire une entité unitaire permettant une identification des professionnelles<sup>2</sup> et des revendications communes. La professionnalisation des professionnelles de crèches passe ainsi par un discours aux accents identitaires, si ce n'est par une référence explicite aux théories sociologiques de l'« identité professionnelle » (Dubar, Wittorski, Sainsaulieu, notamment<sup>3</sup>). Le propos de ma thèse porte spécifiquement sur le groupe professionnel des éducatrices de

- 
1. M. Hilbold, *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) en sciences de l'éducation, Université Paris 8 – Vincennes – Saint-Denis, 2016.
  2. Avec 98 % de femmes dans le secteur, quel que soit le métier considéré, je considère le féminin « royal » comme légitime, même si grammaticalement incorrect.
  3. Pour une discussion des auteurs évoqués, voir aussi mon article: M. Hilbold, « Enjeux et limites de la professionnalisation d'un groupe "minoritaire": les éducatrices de jeunes enfants (EJE) », *Éducation et socialisation. Les cahiers du CERFEE*, 42, 2016, <http://journals.openedition.org/edso/1874>.

jeunes enfants (EJE), dont les mutations récentes sont analyseurs de changements profonds du secteur : la logique sanitaire a cédé le pas à une approche psychopédagogique, sans que pour autant n'ait disparu la figure féminine, héritage d'une sorte d'hybride de l'infirmière (ou de la soignante) et de la mère / maternante. C'est une des raisons pour lesquelles je me suis penchée sur la notion d'« identité professionnelle », l'examinant de manière critique en prenant appui sur les théories foucaaldiennes et post-foucaaldiennes de l'identité, ainsi que sur les apports de l'approche clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation<sup>4</sup> concernant la « professionnalisation », processus conçu par les sociologues de la profession comme produisant cette « identité professionnelle ».

Cet article a pour but de rendre compte de quelques réflexions et résultats tirés de ce travail de recherche, afin de mettre en lumière le relatif échec de la professionnalisation du point de vue de la lutte contre la naturalisation des compétences éducatives des professionnelles envisagées. En effet, le discours de la professionnalisation me paraît être lié à deux processus inverses : l'un distinguant les professionnelles de l'accueil de la petite enfance des mères, de la maternité, tandis que l'autre remet la maternité au centre de la relation éducative avec le très jeune enfant, ces deux processus contradictoires contribuant à placer les professionnelles dans une situation d'impasse et de culpabilité. Les enjeux se situent donc à la fois sur le plan des pratiques (la place accordée aux affects dans le travail, en particulier le sens qui leur est donné), des identités (*être* professionnelle ou *être* mère, maternelle, maternante, mais aussi *être* femme) et des relations de pouvoir (la reconnaissance de la professionnalité sur la scène sociale, d'un côté, les relations de pouvoir avec les différents protagonistes présents en crèche, de l'autre). Je propose d'articuler ces différents enjeux par le recours aux théories *queer* de l'identité. Après avoir exposé comment les théories *queer* peuvent être utilisées pour penser l'identité au travail, je livrerai quelques éléments d'analyse du discours de la profession d'éducatrice de jeunes enfants, discours composé de savoirs et formulant une professionnalisation forgée autour de « compétences », construisant une « identité professionnelle » mise en tension avec la féminité et la maternité.

Je ne détaillerai pas ma méthodologie d'enquête ici, mais présenterai essentiellement une analyse de textes de référence (guides du métier, ouvrages psychologiques, psychanalytiques ou pédagogiques, référentiel de compétences). J'indiquerai malgré tout qu'une enquête empirique, qualitative, a bien été conduite (entretiens, observations, s'inscrivant dans une approche clinique d'orientation psychanalytique).

---

4. Voir notamment la note de synthèse sur cette approche par C. Blanchard-Laville, P. Chaussecourte, F. Hatchuel et B. Pechberty, « Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation », *Revue française de pédagogie*, 151, 1, 2005, p. 111-162 ; ainsi que la contribution plus récente de L. Gavarini, « 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 », présentée à *Actualité de la recherche en éducation et en formation*, Montpellier, 2013 et consultée à l'adresse : <http://www.aref2013.univ-montp2.fr/cod6/?q=content/444-4-les-approches-cliniques-d%E2%80%99orientation-psychanalytique-ensciences-de-l%E2%80%99C3%A9ducation>.

## Recours aux théories *queer* pour penser l'identité au travail

Sur les questions d'identité au travail, les théories sociologiques de référence sur la professionnalisation et sur l'identité professionnelle m'ont semblé trouver leurs limites dans le collage à une logique de division du travail : 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.

La théorisation *queer* de l'identité, qui revendique pour sa majorité une filiation très serrée avec les théories foucaaldiennes sur les liens entre discours, sexualité, identité et pouvoir<sup>5</sup>, 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 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.

Sur la tentative que j'ai faite de transposer les théories *queer* au monde du travail, je voudrais reprendre ici les principaux arguments développés dans ma thèse : d'abord, je remets en cause l'évidence que l'identité au travail et l'identité sexuelle n'auraient rien à voir l'une avec l'autre, qu'il s'agirait de deux réalités distinctes pour le sujet – si tant est que l'on puisse parler de réalités. En effet, pour éclaircir tout de suite ma position concernant l'identité, j'aimerais préciser que je ne pense pas que l'on soit identique à soi-même, ni que quoi que ce soit nous attache à une identité essentielle, ontologique. C'est un discours, une injonction à être soi-même qui circulent, auxquels chaque sujet est confronté et dans lesquels chaque sujet se perd sans doute un peu. Je ne pense cependant pas qu'on puisse se passer de cette notion, du fait même qu'elle agit sur nous. Il me semble au contraire indispensable de l'examiner de manière critique et de chercher à s'en dégager, tâche renouvelable peut-être à l'infini. Anne-Emmanuelle Berger, dans son essai sur *Le grand théâtre du genre*, c'est-à-dire sur les enjeux des discussions de la *gender* et *queer theory* américaine avec les théories féministes notamment matérialistes, explique la démarche de Judith Butler consistant à s'interroger « sur les variations sémantiques [d'un] terme et sur les effets politiques variés liés à ses contextes d'emploi »<sup>6</sup>, démarche qui pousse Butler à cette remarque : « Il est plus important de pouvoir suivre la trace de ce terme dans la culture publique que d'en trouver une définition opératoire stricte »<sup>7</sup>. De manière similaire, je me suis interrogée sur les effets de « l'identité professionnelle » en tant qu'idiome et selon ses usages.

- 
5. En particulier dans M. Foucault, *Histoire de la sexualité*, 1. *La volonté de savoir*, Paris, Gallimard, 1976, ouvrage qui a profondément marqué nombre de théoricien-ne-s *queer*.
  6. A.-E. Berger, *Le grand théâtre du genre : identités, sexualités et féminisme en « Amérique »*, Paris, Belin, 2013, p. 171.
  7. J. Butler, *Défaire le genre*, Paris, Amsterdam, 2012, p. 212, citée par A.-E. Berger, *Le grand théâtre du genre...*, p. 171.

Mais pour en revenir à l'identité au travail et à l'identité sexuelle, je soutiens – à la suite d'autres auteurs – qu'il y a du sexuel, au sens de la libido, ainsi que de la sexualité, souvent, au travail, et que le clivage entre sexualité et travail résulte lui-même de processus discursifs servant des logiques de pouvoir, d'invisibilisation de certains aspects du travail. Il n'y a de fait, à mon sens, pas de spécificité discursive du sexuel, ni de la sexualité, ni du genre, mais bien une continuité, une performativité qui englobe le travail dans le discours du genre.

C'est là mon deuxième point : l'identité étant conçue comme un discours performatif, les processus en jeu traversent les différentes sphères dans lesquelles évoluent les sujets et on peut mettre sur le même plan des catégories de nature *a priori* très différentes (telles l'identité sexuelle, l'identité professionnelle ou même une catégorie nosographique...) en observant des discours performatifs fonctionnant de manière très similaire.

Sur cette similarité des discours performatifs, on pourrait m'objecter que la performativité d'une insulte, telle que l'insulte homophobe, ou raciste, qui sont celles dont traitent les théoricien-ne-s *queer*, et Judith Butler<sup>8</sup> en particulier, n'a pas les mêmes effets ni la même portée que la nomination d'une profession : « lesbienne » ne ferait pas le même effet que « éducatrice de jeunes enfants ». Cependant, chez Butler, la lesbienne n'est pas toujours constituée comme une insulte, ce qui me permet de faire le lien entre *l'être lesbienne* et *l'être éducatrice*. En effet, dans son article « Imitation et insubordination du genre »<sup>9</sup>, Butler propose une discussion sur l'identité lesbienne prise dans un contexte qui s'éloigne assez fortement d'une simple réaction à une identité assignée, stigmatisée : elle y parle d'une « professionnalisation de la gayitude », relatant les circonstances de son intervention lors d'un colloque à Yale sur l'homosexualité, où elle se prépare à jouer la lesbienne, comme elle le formule, tout en s'interrogeant sur ce jeu alors qu'elle l'est. Elle y récuse très clairement une identité ontologique du sujet, met en garde contre toute définition catégorielle de l'homosexuel même dans un but de visibilité politique, tout en défendant l'idée d'une catégorie identitaire revendiquée, mais instable, sans cesse réitérée, produite et se déplaçant par le jeu, la performance identitaire. La catégorie se vide ainsi d'un sens *a priori*.

Ce sont bien ces processus que je cherche à transposer sur l'identité professionnelle : être EJE, jouer l'EJE, avoir une idée mouvante de ce que c'est qu'être EJE, l'être réellement et malgré tout le jouer, me paraissent être de l'ordre du possible et du moins mériter réflexion. Ou, comme peut le formuler également Hubert Vincent, exposant la position de Foucault sur l'identité dans un de ses textes sur « l'écriture de soi », « ce qui sera bien visible, ce n'est donc pas tant un moi singulier ou encore mon identité, mais au contraire le fait que je suis fait de

8. Notamment J. Butler, *Le pouvoir des mots : discours de haine et politique du performatif*, Paris, Amsterdam, 2008.

9. J. Butler, « Imitation et insubordination du genre », in G. Rubin, J. Butler, *Marché au sexe*, E. Sokol (éd.), Paris, EPEL, 2002, p. 143-165.

tous ces emprunts, sur lesquels sans cesse je reviens »<sup>10</sup>. Une identité performée ou une identité empruntée, création à partir d'emprunts disparates : c'est à cette conception de l'identité que je me réfère.

Enfin, mon dernier point justifiant cette tentative de transposition ou d'application est que l'on trouve chez les EJE les dimensions du féminin et du maternel, ce dernier en particulier par leur référence à une psychologie du lien mère-enfant et par la spécialité qu'elles se sont faites d'accompagner la séparation et d'en prévenir les risques. Or les théoriciennes *queer* sur lesquelles je m'appuie le plus sont aussi des féministes, qui pensent le féminin.

Ainsi, prenant appui sur la méthode de Foucault de l'examen des discours et des savoirs construisant les identités dans leur dimension historique<sup>11</sup>, j'essaie de mettre au jour ce qui constitue les éducatrices de jeunes enfants en tant que groupe et catégorie, ainsi que les souffrances que produisent les points aveugles de cette construction.

En effet, 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 soit 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 au 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

10. H. Vincent, « Foucault éducateur : un art de l'écriture et un modèle d'autoformation », *Le Télémaque*, n° 47, 2015, p. 71-86.

11. Je ne prétends pas avoir mis en œuvre un véritable travail généalogique, mais me suis inspirée de cette approche pour révéler des « ensembles stratégiques » ou « dispositifs » traversant le secteur de la petite enfance, au sens de M. Foucault, « Le jeu de Michel Foucault » [1977], in *Dits et écrits*, t. II (1976-1988), Paris, Gallimard, 2001, p. 298-329.

individus en sujets»<sup>12</sup>. 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*<sup>13</sup>. 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, 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 au 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.

## Les éducatrices de jeunes enfants tendues entre l'expérience personnelle de la maternité et la posture professionnelle

Les éducatrices de jeunes enfants sont « nées » en 1973 d'une profession plus ancienne, les jardinières d'enfants. La création d'un diplôme d'État d'éducateur de jeunes enfants en 1973 marque ainsi le changement d'appellation.

Le passage à un intitulé neutre, c'est-à-dire masculin, marque « la volonté d'ouvrir la profession aux hommes »<sup>14</sup>, d'après les éducatrices et formatrices Dominique Auzou-Riandey et Bernadette Moussy, auteures d'un ouvrage sur les *Les enjeux du métier*, ce qu'on pourrait traduire par une volonté de professionnalisation par la rupture avec la naturalisation des compétences éducatives auprès des jeunes enfants :

12. M. Foucault, « Le sujet et le pouvoir » [1982], *ibid.*, p. 1046.

13. M. Foucault, *La volonté de savoir...*, p. 133.

14. D. Auzou-Riandey, B. Moussy, *Les enjeux du métier d'éducateur de jeunes enfants*, Issy-les-Moulineaux, ESF, 2015, p. 46.

[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<sup>15</sup>.

L'enjeu principal de la professionnalisation est la reconnaissance sociale (être « prises au sérieux ») – 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 EJE définit leur rôle par « une fonction d'expertise éducative et sociale de la Petite Enfance »).

Cependant, le thème de la maternité et de son incidence sur la posture professionnelle est récurrent dans les groupes en formation que je connais pour avoir exercé durant trois ans en tant que formatrice vacataire auprès de futures éducatrices de jeunes enfants. J'ai assisté plusieurs fois, dans plusieurs groupes, à un débat sur l'incidence de la maternité sur les pratiques professionnelles, un débat touchant à la fois à la place des affects et des compétences dans le travail et à la ligne tracée entre privé et professionnel, mais je retiens une séance particulière où ce conflit avait pris une grande ampleur et divisé le groupe, et où l'agressivité des deux camps m'avait surpris. 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 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

15. *Ibid.*

parents, notamment les mères, depuis qu'elles étaient elles-mêmes mères, ayant fait l'expérience de la séparation d'avec leur propre enfant. Et rien ne semblait pouvoir ébranler leur conviction de sentir et de comprendre ce que les mères ressentaient. Ce point de friction entre professionnalité et maternité prend sa source dans les savoirs diffusés en formation d'EJE, autorisant et interdisant à la fois une identification à la mère.

### Quels savoirs pour quelles compétences ?

Les savoirs acquis par les EJE en formation, très ancrés dans la psychologie et une certaine psychanalyse, sont en effet 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.

La perspective foucauldienne de la généalogie des savoirs m'a donc 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 ; *Les enjeux du métier d'éducateur de jeunes enfants* de Dominique Auzou-Riandey et Bernadette Moussy ; *Travailler en crèche, un métier ?* de Ghyslaine Marchand Montanaro ; et le *Guide de l'EJE : éducateur de jeunes enfants* de Bruno Le Capitaine et Annick Karpowicz<sup>16</sup>. 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.

À 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.

### *Le catalogue des savoirs des EJE*

De l'étude des guides présentant le métier d'EJE 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 et un savoir pédagogique des méthodes actives ayant été expérimentées et théorisées par des « grands pédagogues » et psychologues de l'enfant. Les centres de formation au métier d'EJE sont souvent colorés d'un ancrage

16. D. Verba, *Le métier d'éducateur de jeunes enfants* [1993], Paris, la Découverte, 2014 ; D. Auzou-Riandey, B. Moussy, *Les enjeux du métier d'éducateur de jeunes enfants*, Issy-les-Moulineaux, ESF, 2015 ; G. Marchand Montanaro, *Travailler en crèche, un métier ?*, Rennes, Presses de l'École des hautes études en santé publique, 2013 ; B. Le Capitaine, A. Karpowicz, *Guide de l'EJE : éducateur de jeunes enfants* [2002], Paris, Dunod, 2014.

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 diplômés d'EJE sont des diplômés d'État et toutes les EJE disposent d'une formation à la pédagogie et à la psychologie de l'enfant.

Le sociologue de la petite enfance 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 le sociologue Daniel Verba (ce dernier s'appuyant sur des données d'enquête, ayant notamment fourni des questionnaires à environ 500 EJE, en 1991), serait Françoise Dolto, suivie ensuite par des analystes ou psychologues dont Murcier note qu'ils sont tous préoccupés par « la dyade et les interactions mère / enfant »<sup>17</sup>. Son usage des « stades » peut également évoquer une vision développementale de l'enfant, partagée par de nombreux psychologues de l'enfance.

### *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, *Le développement affectif et intellectuel de l'enfant*<sup>18</sup>. 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 : 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<sup>19</sup>.

- 
17. N. Murcier, « Petite enfance et rapports sociaux de sexe : la formation des professionnel-le-s de la petite enfance, idéologies et représentations sociales », in *L'inversion du genre. Quand les métiers masculins se conjuguent au féminin... et réciproquement*, Y. Guichard-Claudic, D. Kergoat, A. Vilbrod (dir.), Rennes, Presses universitaires de Rennes (Des sociétés), 2008, p. 221.
  18. B. Golse, *Le développement affectif et intellectuel de l'enfant*, Paris, Masson, 1985.
  19. *Ibid.*, p. 17.

Or, comme l'a notamment rappelé Laurence Gavarini :

L'idée de stades est présente dans la psychanalyse selon d'autres modalités. [...] l'idée d'une progression du développement infantile n'est conçue par lui ni comme linéaire, ni comme cumulative mais comme un processus de maturation de l'enfant dans ses relations à l'objet de la *libido* [...]. Il ne s'agit donc pas d'étapes génétiques qui scanderaient une temporalité régulière des acquisitions enfantines et un développement observable empiriquement à travers un perfectionnement graduel de l'être sujet. Les stades servent à rendre compte de degrés d'organisation du psychisme et d'opérations psychiques inconscientes<sup>20</sup>.

Chez Golse, en revanche, c'est une psychanalyse développementale et donc très normative qui est présentée dans son ouvrage. S'il reflète le socle théorique des EJE en matière de développement psycho-affectif de l'enfant, cette conception de l'enfant irrigue le positionnement professionnel et la construction d'une professionnalité.

### *Les savoirs psychologiques sur les enfants et leur famille*

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<sup>21</sup>, *Jeu et réalité* de Donald W. Winnicott<sup>22</sup>, ou les ouvrages de Myriam David<sup>23</sup> sur le jeune enfant ou de la même, avec Geneviève Appell, sur la crèche et la pédagogie Loczy<sup>24</sup>. Notons que la collection « 1001 BB » des éditions Érès 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) et enfin « des informations concernant les différents services de la petite enfance »<sup>25</sup>.

- 
20. L. Gavarini, « Figures et symptômes actuels de l'enfance : l'enfant victime ou la construction d'une mythologie et d'une normativité éducative », *Le Télémaque*, n° 29, 2006, p. 99.
  21. *Les enjeux de la parentalité*, D. Houzel (dir.), Toulouse, Érès, 1999.
  22. D.W. Winnicott, *Jeu et réalité : l'espace potentiel*, Paris, Gallimard, 1975.
  23. M. David, *L'enfant de 0 à 2 ans*, Toulouse, Privat, 1960.
  24. M. David, G. Appell, *Lóczy ou le maternage insolite* [1973], Toulouse, Érès (1001 BB), 2008.
  25. S. Bosse-Platière et al., *Accueillir le jeune enfant : quelle professionnalisation ?*, Paris, CNFTP, 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, puis très vite la prévention des troubles précoces. Ces savoirs permettent de juger de la pertinence de chaque acte pédagogique ou éducatif en fonction de l'âge de l'enfant.

On peut confronter le premier item, portant sur le développement de l'enfant, avec le 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?

Pour la professeure en sciences de l'éducation Sandrine Garcia, les EJE se sont forgé une place de « monopole de la compétence éducative »<sup>26</sup> 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.

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<sup>27</sup>.

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>28</sup>.

26. S. Garcia, « S'affirmer comme un professionnel compétent? », *Sociétés contemporaines*, n° 95, 3, 2014, p. 55-80.

27. N. Rizzo-Pignard, « Autour de l'angoisse de séparation à la crèche », in « *Les phobies* » chez l'enfant: *impasse ou passage?*, M. Bergès-Bounes, J.-M. Forget (dir.), Toulouse, Érès, 2013, p. 284.

28. 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 », in *Usages et mésusages des théories du sexuel dans le discours et la clinique « psy » en France contemporaine*, thèse de doctorat, Université Paris 8, 2015, p. 73-81.

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. Je ne les développerai pas ici mais renverrai aux travaux de Liane Mozère<sup>29</sup> et de Gérard Neyrand<sup>30</sup> qui en traitent de manière tout à fait éclairante.

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.

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.

### *L'« accueil », une compétence ?*

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>31</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.

L'une des compétences des EJE, selon leur référentiel de compétences, est l'« accueil » (« Développer des pratiques d'accueil et d'accompagnement »), terme dont il faut dater l'apparition dans la décennie 1980 et qui change le regard porté sur les structures collectives comme les crèches, comme le note Gérard Neyrand<sup>32</sup>.

Mais accueillir signifie également estomper les effets de la séparation avec les parents en veillant à la « permanence, continuité, stabilité, routine »<sup>33</sup> pour les enfants, en tenant compte de la « force du lien » maternel, sa « primauté » – ces formulations rejoignent les constats faits plus haut sur l'impact encore important des théories de l'attachement et de la dyade mère-enfant sur le métier d'EJE.

Toutes les 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, qui pointe « la résurgence de l'altérité de l'enfance dans la période contemporaine et ses possibles racines dans la “science de l'enfant” au XIX<sup>e</sup> siècle qui, en spéci-

29. L. Mozère, « La prévention ou comment préserver une place à l'anomalie », *Dialogue*, 157, 3, 2002, p. 15-27.

30. G. Neyrand, *Soutenir et contrôler les parents : le dispositif de parentalité*, Toulouse, Érès, 2011.

31. 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.

32. G. Neyrand, *L'enfant, la mère et la question du père : un bilan critique de l'évolution des savoirs sur la petite enfance*, Paris, PUF, 2000, p. 181-199.

33. B. Le Capitaine, A. Karpowicz, *Guide de l'EJE...*, p. 105.

fiant scientifiquement l'enfance dans le développement humain, a été fabricatrice d'altérité »<sup>34</sup>. 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.

Les professions de la petite enfance ont un besoin vital de reconnaissance de leur professionnalité et luttent contre les représentations naturalisées de leurs compétences, afin d'obtenir une meilleure visibilité, de meilleures conditions de travail, une meilleure formation. Mais comment atteindre cette reconnaissance ? Pour les auteures de l'ouvrage *Accueillir le jeune enfant : quelle professionnalisation ?*, 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 »<sup>35</sup> ; 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 ». 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 ». 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.

Mais cette rivalité, 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 pourrait 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 les sentiments interdits n'ont pas pour habitude de disparaître, tout au plus sont-ils refoulés et réapparaissent-ils alors sous des formes déguisées : lapsus, actes manqués et déplacements divers. Plus fréquemment encore, ils sont simplement tus par les professionnelles qui ne peuvent les élaborer collectivement et les tiennent dans une distance marquée par la culpabilité. Le dégageant vis-à-vis des liens privés, la lutte contre la confusion des places, se traduit dans les faits par une

34. L. Gavarini, « Figures et symptômes actuels de l'enfance... », p. 91.

35. S. Bosse-Platière et al., *Accueillir le jeune enfant...*, p. 179.

distinction, quasiment au sens bourdieusien du terme, et par une altérisation catégorielle aux effets performatifs sur l'« identité », sur le sentiment d'appartenance à ces catégories, le tout sans que ne puissent être réellement esquivés les affects qu'une "bonne distance" (pour reprendre un vocabulaire professionnel courant) est censée neutraliser.

Mej HILBOLD

*Université Paris 8*