

L'accueil des jeunes enfants par les professionnelles de la petite enfance : un travail éducatif aux formes multiples

Pascal Barbier

Anne Pellissier-Fall*

Pauline Seiller*

Irène-Lucile Hertzog

Caroline Bertron

Maître de conférences à l'université Paris 1 Panthéon-Sorbonne.

*Maîtresses de conférences à l'université de Caen.

Professeure certifiée en sociologie à l'université de Caen.

Postdoctorante à l'université catholique de Louvain.

L'accueil des jeunes enfants par les professionnelles de la petite enfance : un travail éducatif aux formes multiples

Les assistantes maternelles, les auxiliaires de puériculture ainsi que les agentes en crèche sont incitées à réaliser un travail « éducatif » sur les enfants. À partir d'une enquête qualitative effectuée entre 2017 et 2019 par observations en crèche, en relais d'assistantes maternelles et au domicile d'assistantes maternelles, et par entretiens avec des auxiliaires de puériculture, des assistantes maternelles, des agentes en crèche et des éducatrices de jeunes enfants, cet article analyse la place des injonctions diffusées par les institutions, qui concourent à la « professionnalisation » du secteur, dans les pratiques et les discours de ces professionnelles. Il montre comment se diffusent une préoccupation pour l'« éveil » des jeunes enfants et des attendus « éducatifs » dans leur prise en charge. Les pratiques concrètes des professionnelles et leur rapport au travail sont analysés, en particulier leur rapport à l'autonomie de l'enfant et à sa sécurité et les formes de catégorisation des enfants qu'elles mobilisent au quotidien. À partir de ces deux aspects du travail, l'article révèle la variété des pratiques des professionnelles de la petite enfance et montre comment les professionnelles composent au quotidien entre les normes du travail prescrit et le travail réel auprès des enfants.

Mots-clés : Petite enfance – Normes professionnelles – Catégorisation des enfants – Travail éducatif.

Childminding by early childhood professionals: Educational work in many forms

Registered childminders, daycare assistants and nursery staff are encouraged to do “educational” work with children. From a qualitative survey conducted between 2017 and 2019 by observations in daycare centers, childminding centers and the homes of home-based registered childminders, and by interviews with daycare assistants, registered childminders, nursery staff and early child educators, an analysis was carried out on the place of instructions emanating from institutions, which contribute to the “professionalization” of the sector, in the practices and discourse of these professionals. It shows how a concern for the “stimulation” of young children and “educational” expectancies from their care has become widespread. Professionals’ concrete practices and their relation to work are analyzed, and their relation to children’s autonomy and safety, and how they routinely categorize the children in particular. From these two aspects of work, the article shows the broad variety of practices found among the early childhood professionals, and how they daily steer between prescribed work norms and real work among the children.

Keywords: Early childhood – Professional norms – Categorization of children – Educational work.

Quel est l'ordinaire de travail des professionnelles de la petite enfance ? Que font-elles au quotidien lorsqu'elles accueillent des enfants ? La volonté de « professionnaliser » les assistantes maternelles et les professionnelles en crèche (Aballéa, 2005) a produit un discours institutionnel sur ce que doit être la prise en charge des enfants âgés de 0 à 3 ans : accueillir l'enfant pour contribuer à son éveil, à son développement psychoaffectif, à sa socialisation, en même temps qu'à sa santé et sécurité physique. Les assistantes maternelles, les auxiliaires de puériculture et les agentes en crèche sont donc incitées par les politiques publiques et les différentes instances et acteurs qui encadrent le secteur à réaliser un travail « éducatif » sur les enfants (Sellenet, 2006), les dimensions éducatives du travail¹ masquant une série d'injonctions sur les bonnes manières d'accueillir les jeunes enfants. Dans quelle mesure cette promotion d'un travail éducatif contribue-t-elle à définir une communauté de pratiques parmi les professionnelles de la petite enfance ? Cette promotion ne renforce-t-elle pas, au contraire, des différenciations parmi les pratiques des professionnelles ? Ces questions seront examinées ici afin de comprendre, à partir de l'analyse des injonctions diffusées aux professionnelles, comment ces dernières s'en saisissent – diversement – dans leurs pratiques et discours.

Dans cet article, les principes diffusés par les institutions encadrant le secteur qui contribuent à produire une communauté de pratiques et de préoccupations chez l'ensemble des professionnelles de la petite enfance seront exposés en premier lieu. En dépit de l'hétérogénéité des normes éducatives portées par des logiques de professionnalisation différentes et de la diversité interne à ce groupe professionnel, les discours et les pratiques des professionnelles témoignent de l'existence d'un socle commun (à savoir un intérêt marqué pour la singularité des enfants, des manières d'agir qui contribuent à individualiser la prise en charge notamment). Dans un second temps, l'analyse montrera que, derrière ces prescriptions institutionnelles et ce vocabulaire commun, est observée une diversité de manières de faire avec les enfants.

Une rhétorique professionnelle autour de la promotion du travail éducatif

En sus des attendus sanitaires dans le traitement des enfants, il est demandé aux professionnelles de la petite enfance de réaliser un travail éducatif sur ceux-ci. Et

l'éducatif qui a cours dans le champ de la petite enfance s'adosse aujourd'hui de manière plus ou moins explicite et exclusive au référentiel de la « puériculture psy » (Gojard, 2010 ; Garcia, 2011) diffusé par les institutions qui encadrent le secteur, comme la protection maternelle et infantile (Pmi)² et les relais assistantes maternelles (Ram), par les professionnelles les plus qualifiées du secteur (puéricultrices et éducatrices de jeunes enfants), par les rapports qui orientent les politiques publiques sur la prise en charge des jeunes enfants (comme le rapport Giampino paru en 2016), par les modules de formation d'auxiliaires de puériculture ou du certificat

Méthode d'enquête

Cet article s'appuie sur une enquête menée entre 2017 et 2019 en région parisienne et en Normandie auprès d'assistantes maternelles, d'auxiliaires de puériculture et d'agentes travaillant en crèche ainsi qu'avec divers acteurs et actrices d'institutions du secteur de la petite enfance [éducatrices de jeunes enfants, directrices de la protection maternelle et infantile (Pmi)]. Les soixante-treize séquences d'observation (d'une durée de deux heures à une journée) exploitées ont été réalisées au domicile de quatre assistantes maternelles, lors de temps collectifs dans trois relais d'assistantes maternelles (Ram) différents (un à Paris, un en région parisienne et un autre dans une commune périurbaine de Normandie, tous les trois animés par des éducatrices de jeunes enfants) et dans deux crèches municipales d'une ville normande de taille moyenne, une localisée dans un quartier populaire, l'autre en centre-ville¹. Les Ram sont des structures municipales qui accueillent les assistantes maternelles et les enfants en même temps qu'elles renseignent les parents employeurs sur leurs liens avec les assistantes maternelles. Trente-six entretiens ont été menés avec sept auxiliaires de puériculture, deux agentes auprès d'enfants et deux éducatrices de jeunes enfants en crèche ; quinze assistantes maternelles, deux salariées à domicile et quatre éducatrices de jeunes enfants travaillant en Ram ; six professionnelles des institutions qui encadrent le secteur (centre de Pmi, services départementaux de la petite enfance). En raison des modalités d'entrées sur le terrain, souvent négociées avec les services de Pmi ou les municipalités, les assistantes maternelles rencontrées fréquentaient souvent le Ram. Une analyse documentaire de la littérature professionnelle a également été réalisée².

¹ Les noms des villes et des professionnelles rencontrées ont été modifiés.

² Revues *l'AssMat* et *Métiers de la petite enfance*, manuels de formations (auxiliaires de puériculture et certificat d'aptitude professionnelle Petite enfance), journées de formation ou conférences professionnelles.

¹ Ce travail éducatif s'articule à des préoccupations et des injonctions en termes de santé et de sécurité des enfants très importantes dans le secteur. Ces dernières, bien établies et diffusées par les Pmi et les espaces de formation, constituent le socle de la professionnalisation dans le champ de la petite enfance mais n'en forment plus l'unique horizon normatif.

² Les Pmi sont prescriptrices de normes au sens où elles conditionnent l'octroi de l'agrément pour les assistantes maternelles et que les puéricultrices qui y travaillent peuvent contrôler le travail et le domicile de ces dernières (et remettre en cause leur agrément).

d'aptitude professionnelle (Cap) Petite enfance ou par la littérature professionnelle. Travailler auprès des enfants implique dès lors de viser le « bien-être » de chacun d'entre eux, dans une perspective individualisée. Les assistantes maternelles et les agentes et auxiliaires de puériculture en crèche se doivent ainsi d'accompagner l'« autonomisation » des enfants dans le souci constant de leur « singularité » (Neyrand, 2015 ; Martin, 2014 ; Garcia, 2011).

Cette perspective se traduit par la mise en valeur de certaines attitudes professionnelles : il convient de promouvoir l'autonomie de l'enfant, de valoriser son « individualité », de « verbaliser » avec lui et d'« accueillir [s]es émotions » et, ce faisant, mettre en place une « autorité éducative » fondée sur le « gouvernement par la parole » (Serre, 1998, p. 123). Il est également demandé aux professionnelles d'adosser leur action à des savoirs scientifiques sur l'enfance issus de la psychologie, des neurosciences, des savoirs médicaux. Les « bonnes » pratiques professionnelles repérées lors des observations ou dans la littérature professionnelle consistent ainsi à regarder attentivement les enfants, à évaluer leur comportement à partir de grilles d'interprétation inspirées de la psychologie, à l'expliquer par des éléments extérieurs (familiaux, par exemple) ou par une période de leur développement, en évitant surtout de réifier tant leurs manières d'être que leurs qualités morales : en formation ou dans les Ram observés, par exemple, il est conseillé de ne pas dire d'un enfant qu'il « est » turbulent mais, plutôt, de qualifier de la sorte son comportement, celui-ci étant alors rapporté non pas à une nature mais à des événements extérieurs ou à une phase de son développement. Cette perspective doit aussi se traduire par une prise en charge spécifique, différente de celle à l'œuvre à l'école : c'est un « éducatif non scolaire » qui est promu (Giampino, 2016). Éloigné des attendus scolaires en termes d'acquisition de savoirs et de connaissances, le travail éducatif prescrit valorise le plaisir et l'autonomie de l'enfant dans ses apprentissages quotidiens.

Les institutions produisent des normes différenciées et hiérarchisées selon leur place dans le secteur de la petite enfance et certains espaces et acteurs professionnels diffusent un point de vue principalement éducatif sur la prise en charge des jeunes enfants, tandis que d'autres, telle la

Pmi, mettent l'accent sur les exigences sanitaires (Ulmann, 2015 ; Odena, 2012). Cependant, cette valorisation de ce que l'on pourrait appeler un « accueil éducatif » apparaît largement partagée dans le secteur. Les normes professionnelles contribuent à distinguer professionnelles et profanes du travail éducatif (Serre, 1998), alors que l'évocation de « l'amour des enfants » est raillée (Vozari, 2014) et que la figure maternelle de la « nounou » constitue un repoussoir (Alberola, 2009 ; Unterreiner, 2017).

Ces normes éducatives sont fortement véhiculées par les éducatrices de jeunes enfants en raison de leur culture professionnelle et de leur rôle de formation ordinaire des professionnelles, tant dans les Ram que dans les crèches³. Les assistantes maternelles et les agentes de crèche les fréquentent régulièrement et discutent des manières de faire avec les enfants (plus que les puéricultrices de la Pmi qui sont perçues, par les assistantes maternelles, principalement sous l'angle du contrôle du travail et de l'expertise sanitaire). Diplômées de l'enseignement supérieur, imprégnées par une rhétorique du travail social et des références à la psychanalyse – variablement revendiquées et appropriées (Garcia, 2014) –, les éducatrices de jeunes enfants fondent leur légitimité professionnelle sur des savoirs psychopédagogiques sur le jeune enfant (Hilbold, 2016). Solène, éducatrice de jeunes enfants en crèche et titulaire d'une licence de psychologie, diffuse ce type de savoirs : « si l'enfant veut son doudou parce qu'il pleure et que, le doudou, l'auxiliaire ne veut pas le lui donner parce qu'il est dans son lit, là, tu te positionnes en disant "mais non, il en a besoin" ». Estelle⁴, éducatrice de jeunes enfants animatrice d'un Ram parisien, dévalorise toutes les pratiques renvoyant à un éducatif scolaire, censées entraver le bon développement des enfants et promeut, à rebours, le plaisir et l'autonomie de ceux-ci : « on reprend beaucoup sur la notion de "plaisir", du plaisir non pas de l'apprentissage mais de l'exploration, on n'est pas encore dans l'apprentissage [...], ça, ça sera à l'école ».

Dans cette même logique, les éducatrices de jeunes enfants observées en Ram invitent les assistantes maternelles à pratiquer des jeux libres, « sans but », comme Gaëlle qui cherche à privilégier l'être de l'enfant au « faire » avec lui. Contraindre les enfants en multipliant des activités auxquelles ils devraient nécessairement se plier

³ Par leur formation, elles occupent une position particulière dans le champ des métiers de la petite enfance et peuvent avoir en charge des activités d'encadrement des auxiliaires de puériculture ou des agentes (Odena, 2012) et d'accompagnement du travail des assistantes maternelles.

⁴ Estelle, 46 ans, a fait des études en sociologie et en histoire de l'art. Elle a travaillé dans une galerie d'art et dans des bibliothèques en tant que « médiatrice du livre ». Elle a obtenu son diplôme d'éducatrice de jeunes enfants par le processus de validation des acquis d'expérience (Vae).

est interprété, dans ce contexte, comme une déviance professionnelle à éviter. Selon cette éducatrice de jeunes enfants, la mise en place de projets d'accueil (à laquelle sont incitées les assistantes maternelles) doit reposer sur une conception de l'enfant « découvreur » et autonome et sur un traitement individualisé des jeunes enfants. On perçoit cependant la difficulté de la prise en charge de l'enfant dans sa singularité – attendue par les institutions mais aussi par les parents – dans des contextes d'exercice où les professionnelles prennent en charge plusieurs enfants. Mais comment celles-ci se positionnent-elles par rapport à cette conception dominante de l'enfant dans le secteur ?

Des conceptions et des pratiques partagées

En dépit de la diversité interne de ce groupe professionnel et des conditions d'exercice variées qui sont les leurs (selon qu'elles travaillent à domicile ou en structure collective, par exemple), les conceptions de l'enfance des professionnelles sont imprégnées de ce discours légitime sur ce que doit être le traitement des enfants. En d'autres termes, elles semblent avoir largement intériorisé les principes sous-jacents à l'accueil de jeunes enfants, et ce même si les modes d'appropriation, d'expression et de justification de ces principes peuvent être très variables. Certes, la situation d'enquête a pu favoriser l'émergence d'un tel discours lors des entretiens, dans la mesure où les enquêteurs et les enquêtrices étaient souvent introduits par la Pmi, le Ram ou les services de municipalités. Mais les observations confirment également cette incorporation – partielle et protéiforme – de normes professionnelles communes. Loin de dresser une liste exhaustive des éléments témoignant de ce socle professionnel commun, quelques indices de pratiques et de discours partagés concernant le travail avec les enfants âgés de 0 à 3 ans sont présentés ci-après.

Tout d'abord, les professionnelles rencontrées ont exprimé leur intérêt pour l'individualisation de la prise en charge des enfants. Tel est le cas chez celles qui travaillent en crèche et déplorent de ne pouvoir le faire dans leur contexte de travail, comme Sandrine, auxiliaire de puériculture, qui décrit un travail « à la chaîne ». Cela constitue en revanche, chez les assistantes maternelles, une manière de valoriser leur mode d'accueil. Cette prise en charge individualisée du jeune enfant se perçoit également par leur usage systématique du prénom de l'enfant à chaque sollicitation ou interaction. Les enfants sont subjectivement mobilisés à travers une pratique de « verbalisation » valorisée dans le champ de la puéri-

culture « psy » (Garcia, 2011) et dans laquelle les professionnelles se reconnaissent massivement, comme le montre cette scène observée dans un Ram :

– « Marina [assistante maternelle] met Héloïse dans la zone jeu des tout-petits et s'assoit près d'elle. La petite pleure toujours. Christelle [Éducatrice de jeunes enfants] arrive et donne des conseils à Marina : pour que la petite fille se sente en sécurité, il faut qu'on lui dise quand on change de pièce. Marina explique qu'elle le fait toujours » (compte rendu d'observation du Ram de Corville).

Il est également communément admis, par les professionnelles, que le comportement de l'enfant dépend de son développement psychomoteur. L'individualité de l'enfant est ainsi corrélée avec des stades de développement, plus ou moins identifiés par l'âge de celui-ci (Garnier, 2017) :

– « J'ai plein de jeux, de puzzles, tout ça. Je leur demande : "vous voulez faire quoi ?". Et, suivant l'âge, on sort les jeux. Après, des fois, il y en a sur toute la table. Après, c'est en fonction : des fois, ils n'ont pas envie de faire des jeux donc ils jouent tout seuls, ils jouent avec la petite cuisine, les Lego®, ça dépend. Ça dépend d'eux, ça dépend de leurs humeurs, ça dépend de leur âge. »

(Marielle, 50 ans, assistante maternelle depuis dix ans dans une zone rurale en Normandie ; ancienne employée à domicile, mariée à un agriculteur, sans enfant)

De même, les professionnelles interrogées semblent considérer, dans l'ensemble, qu'il est important de respecter le « rythme » de l'enfant : s'il y a un âge où, « généralement », les enfants font (ou ne font pas) telle ou telle chose, il faut « accompagner » le rythme propre à chaque enfant plutôt que le contraindre à réaliser l'activité habituellement associée à son âge biologique ou d'utiliser le jouet perçu comme adapté à celui-ci. L'enfant est ainsi « considéré comme une personne autonome et en devenir, dont les désirs, les tâtonnements et les rythmes doivent être respectés » (Cartier et al., 2017, p. 256) :

– « Je propose à chaque enfant des choses différentes par rapport à son développement, pas par rapport à son âge justement, ce n'est pas dans les cases. Chaque enfant est différent, même s'ils ont le même âge, ils ne font pas le même développement en même temps. »

(Sandrine, 42 ans, auxiliaire de puériculture ; brevet d'études professionnelles vente, diplôme d'auxiliaire de puériculture, mariée à un agent de maîtrise, deux enfants)

Cette conception s'inscrit dans une rhétorique de la « *bienveillance* » envers les enfants, portée également par les politiques familiales (Cardi, 2010). Cela permet aux professionnelles de mettre en valeur des compétences qui témoignent d'un professionnalisme les démarquant des pratiques parentales : les parents peuvent ainsi être remis en cause pour avoir voulu asseoir un enfant qui n'était pas encore prêt à adopter cette position ou pour l'avoir sollicité à la marche d'une manière perçue comme prématurée et contraire à la « motricité libre » prônée dans le secteur.

La diffusion de cette manière de traiter les enfants n'est pas uniquement verticale et portée par les institutions qui structurent la petite enfance. Les normes s'élaborent également entre professionnelles, au quotidien ou dans l'ordinaire du travail, notamment à travers les échanges entre elles, échanges qui manifestent une « réflexivité » certaine à l'égard de leurs pratiques. L'extrait de l'entretien avec Patricia sur la manière dont elle gère les colères des enfants révèle bien cette construction horizontale des normes d'action :

– « *Par exemple si je vois les filles [les collègues assistantes maternelles], je dis "voilà, aujourd'hui, Pierre, il m'a fait une grosse colère, je l'ai mis dans la chambre, t'en penses quoi ?". Alors, elles me disent "Oui je fais pareil, moi je fais comme ça, moi je fais comme ça". Après, chacune a sa méthode. "Et puis je l'ai mis dans la chambre et au bout d'un moment il s'est calmé", "Ah tiens, je ferai pareil si un des miens me fait ça" [elle alterne les voix]. Et puis c'est vrai qu'après, on en reparle : "Tiens, Machin il m'a fait ça, je l'ai mis dans la chambre, j'ai fait comme toi, il s'est calmé" ».*

(Patricia, 45 ans, assistante maternelle depuis quinze ans en région parisienne ; ancienne employée de maison puis agente polyvalente de crèche, mariée à un ouvrier qualifié, trois enfants)

Ces différents éléments ne recouvrent pas l'ensemble des formes d'imprégnation, par les professionnelles de la petite enfance, des normes qui organisent l'accueil des jeunes enfants. Ils mettent cependant en lumière le partage d'une certaine rhétorique professionnelle dans les métiers de la petite enfance, rhétorique adossée à des références à la psychologie. En effet, le bain normatif dans lequel elles sont plongées conduit à la diffusion d'une culture psychologique en toile de fond des discours et des pratiques. L'extrait suivant de l'entretien avec Valérie (titulaire d'une licence de psychologie puis d'un Cap Petite enfance et agente sociale dans une crèche) donne à voir cette psychologisation, diffusée tant par les

institutions que dans le cadre d'une socialisation professionnelle horizontale :

– « *Quand il y en a une qui part en formation ou des choses, une fille qui est un peu moins dans le côté psy, nous, on leur dit, on les guide un peu les filles parce qu'il y en a qui n'ont pas de formation psy et il y a des choses qu'elles ne voient pas forcément. Après elles disent "ben oui, je n'avais pas vu ça comme ça" et c'est vrai qu'entre nous, on arrive à se passer des, des ficelles et ça aide.*

– *Enquêteur* : Toi, tu trouves que c'est vraiment important la psychologie dans ton travail ? Que c'est une dimension importante ?

– *Moi, je suis contente de l'avoir fait, oui. Oui, oui, oui, ah moi, ça m'a beaucoup... Enfin, personnellement, ça m'a beaucoup aidée. »*

Cette diffusion d'une certaine culture psy s'explique non seulement par l'effort de professionnalisation – marqué, dans ce secteur, par la traduction du travail éducatif en langage psychologisant – mais aussi par la diffusion accélérée d'une « culture psychologique » auprès des particuliers (Castel, 1981). Cette « *privatisation patente des savoirs cliniques sur l'enfance* » (Lignier, 2015, p. 182), liée notamment à l'élévation générale du niveau global d'éducation de la population, explique que les normes du traitement des enfants se construisent également de manière horizontale, entre professionnelles au quotidien. Cependant, si certaines professionnelles usent de ces savoirs sur un mode plus ou moins explicite, directif et « fort », nous en avons surtout observé, pour notre part, des « *usages faibles* » (Morel, 2012). La mobilisation de savoirs psychologiques construits ou de références formelles à des types de pédagogie – Montessori, Loczy – n'a en effet été observée que chez une poignée de professionnelles, notamment parmi les plus diplômées, issues et appartenant aujourd'hui aux classes moyennes. Le partage d'une certaine rhétorique professionnelle masque donc des variations importantes entre les professionnelles de la petite enfance.

Des variations importantes de catégorisation des enfants et des manières d'agir avec eux

L'enquête a permis de repérer des variations concernant le rapport à l'enfant parmi les professionnelles de la petite enfance, à savoir la manière dont l'enfant est pensé, appréhendé et traité. Deux exemples sont donnés ici : la préoccupation pour l'autonomie de l'enfant ou sa sécurité physique et affective, et les manières d'« identifier » les enfants.

Produire l'enfant autonome

L'autonomie des enfants constitue un idéal du traitement des enfants porté par les professionnelles de la petite enfance en situation de prescrire le travail, comme cela a été observé dans d'autres environnements professionnels, tels que l'enseignement secondaire (Durler, 2015). À l'image d'autres catégories indigènes utilisées pour décrire le travail, celle de l'autonomie présente la double qualité de saturer les discours sans jamais être définie précisément, et de mettre en évidence la manière dont l'enfant est perçu (dans sa capacité d'agir et de penser, dans les formes d'apprentissage qui le caractérisent, etc.). Sa mise en œuvre varie substantiellement lorsqu'il s'agit, pour les professionnelles, de gérer la déclinaison « physique » et « matérielle » de l'autonomie, à savoir le degré de liberté de mouvement accordé aux enfants dans l'espace (et, plus généralement, la gestion des risques et donc de la sécurité physique des enfants). Comparer les enquêtées devant ce domaine de pratiques – intervenir auprès de l'enfant en action, s'inquiéter ou ne pas s'inquiéter du fait que cette action l'expose à un risque, le laisser agir à sa guise ou baliser ses actions de manière étroite, etc. –, révèle combien la commune promotion de l'autonomie des enfants masque de nettes différences dans les pratiques et les manières de faire chez les professionnelles.

Certaines interpellent peu les enfants afin de les alerter sur les conséquences potentiellement dangereuses de leurs actes ou de leurs interactions avec leurs camarades. Ce positionnement s'accompagne généralement d'un discours éducatif vantant les mérites de la « non-directivité » (Garcia, 2014, p. 63) : pour « bien » se développer, l'enfant doit pouvoir faire ses propres expériences et c'est pourquoi les professionnelles doivent lui imposer le moins de limites possible dans sa découverte du monde extérieur. Ingrid, agente pour enfants en crèche, âgée de 40 ans et titulaire d'un Bep sanitaire et social, se dit, par exemple, peu inquiète vis-à-vis de la sécurité des enfants et dénonce la manière dont les jeux enfantins sont gérés dans l'une des sections de la crèche au nom d'un souci pour la sécurité. Lorsque la chute d'un enfant jouant dans une structure de jeu suscite de nombreuses inquiétudes et projets visant à renforcer la sécurité, pour Ingrid c'est précisément une préoccupation sécuritaire excessive qui est à l'origine de cet incident. Elle déclare ne pas comprendre ses collègues refusant que les enfants montent avec des objets dans les mains, par crainte qu'ils

ne chutent ou se blessent. Elle estime, de manière générale, que l'obsession de la sécurité incite à multiplier les interdictions et à brider les « apprentissages » des enfants. Elle légitime d'ailleurs ses propos par ce qu'elle a entendu en formation, à savoir « *qu'ils font leurs propres expériences [...]. Essayez et vous verrez qu'il n'y a pas de chutes !* » Elle préconise une forme de laisser-faire au nom de la capacité d'écoute et d'observation des enfants, de la nécessité de leur faire confiance et des vertus éducatives d'une telle liberté. Ici, l'autonomie des enfants renvoie à leur capacité de s'autodéterminer, fondée parfois sur une « confiance » en eux, comme en témoigne également le positionnement de Carla, une assistante maternelle diplômée d'une maîtrise en langue étrangère et particulièrement acquise aux méthodes d'« éducation positive ». Comme Ingrid, Carla exprime la volonté de réduire les interdictions afin de ne pas empêcher l'enfant d'« explorer le monde ». Elle ôte, par exemple, la barrière interdisant l'accès à l'étage – pourtant rendue obligatoire par le centre de Pmi dont elle dépend – ayant observé que les explications suffisaient pour que les enfants ne montent pas l'escalier. Les difficultés pour les professionnelles de faire avec des principes parfois contradictoires dans la prise en charge des enfants sont ainsi observées, principes défendus par des institutions qui encadrent et contrôlent leur travail sur des registres différents.

À l'inverse, pour Irène⁵, auxiliaire de puériculture âgée de 50 ans travaillant dans la même section de crèche qu'Ingrid, la sécurité constitue un axe central de l'intervention sur les enfants, à la fois comme charge mentale et comme pratique concrète. Si, comme ses collègues, elle fait de l'autonomie une valeur, cette dernière s'arrête là où la sécurité des enfants commence et Irène se décrit comme « rigide sur la sécurité ». La préoccupation et la rigidité qui caractérisent Irène s'observent aussi chez Aïcha, assistante maternelle depuis 2005, ayant travaillé préalablement comme vendeuse, auxiliaire de vie et ouvrière. Elle accueille trois enfants, et l'un d'entre eux, Liam, âgé de 18 mois, constitue pour elle une source d'inquiétude constante. Elle le décrit comme « très vif » et ayant « beaucoup d'énergie ». Son attention se porte le plus souvent sur lui et cette surveillance de tous les instants, dit-elle, la « fatigue » : elle le déplace, le porte, lui prend des mains les objets qu'il saisit, l'attache dans la poussette afin de le soustraire à des tentations qu'elle juge dangereuses (le toboggan, les

⁵ Irène (mariée, deux enfants) se décrit comme ayant été en échec scolaire ; elle a traversé des périodes de chômage avant de passer le brevet d'auxiliaire de puériculture.

escaliers, etc.). Si elle dit de lui qu'il est aussi « câlinou », c'est pour faire remarquer qu'il ne sait pas s'arrêter dans ses gestes et pourrait, en voulant faire un câlin, faire « du mal » au plus petit des enfants. Chez Aïcha, cette préoccupation pour la sécurité dépasse le cas de cet enfant. Elle en fait une priorité absolue, pour les enfants qu'elle garde mais aussi pour ceux qu'elle fréquente lorsqu'elle se rend au square, avec ses collègues. Contrairement à ces dernières, elle anticipe toujours les risques, projetant sur certains enfants des tendances à la prise de risque. La plupart des situations contiennent à ses yeux des risques de blessures. Ses craintes sont en partie nourries par celles des parents eux-mêmes, notamment la mère d'Oscar qui, lorsqu'elle se trouve chez Aïcha, s'inquiète beaucoup pour son enfant. Lors d'une observation en fin de journée, au moment de récupérer son fils, cette mère jaillit pour empêcher la chute de son fils qui escalade une petite cuisinière (alors qu'Aïcha le laissait faire dans la journée) ou demande à la fille d'Aïcha, âgée de 10 ans, de ne pas intervenir auprès d'Oscar de crainte qu'elle ne le blesse. En somme, l'emprise variable de la question sécuritaire sur les pratiques des professionnelles de la petite enfance révèle autant la diversité des manières d'accompagner les enfants dans leur rapport au monde que des conceptions variées de l'agir enfantin (doué d'adaptation endogène ou supposant une intervention exogène) et donc ce que les enquêtées définissent véritablement derrière le terme « autonomie ».

Dire les enfants

Des variations dans la manière dont les enfants sont décrits, différenciés, classés sont également observées. L'identification des enfants, savoir la détermination de « qui ils sont », est mise en œuvre par l'ensemble des professionnelles dans la mesure où, comme le souligne Wilfried Lignier, elle fait « écho à une incertitude éducative que s'efforcent constamment de réduire ceux qui ont la charge des enfants » et « détermine la façon de [les] prendre en charge » (2015, p. 178 et 186). Les professionnelles de la petite enfance classent différents aspects des enfants. Elles classent d'abord des savoir-être, c'est-à-dire des manières d'être au monde (curieux, imaginaire, anxieux, violent, calme, entreprenant, timide, bavard, possessif, etc.) identifiés selon deux ordres de grandeur non exclusifs : un ordre basé sur des connaissances psychologiques académiques, décrivant des enfants *auto-*

nomes ou *dépendants*, *ouverts* ou *repliés sur eux-mêmes*, etc., et un ordre inscrit dans la morale (poli, agressif, respectueux, etc.). L'identification des enfants porte également sur les savoir-faire enfantins qui peuvent eux aussi relever d'ordres interprétatifs différents et non exclusifs. Certains sont construits comme des apprentissages et interprétés dans un cadre scolaire (les enfants sont alors décrits comme « en avance » ou « en retard », « scolaires », etc.). D'autres sont exprimés à travers le vocabulaire consacré de la puériculture psy et donc dans un ordre construit comme savant (avec ses références scientifiques – Montessori, Loczy, etc.) telle que la catégorie de « motricité fine ». D'autres, enfin, sont identifiés à partir de leurs compétences sociales et résultent de l'inscription de l'enfant dans des cultures de classe (un enfant capricieux d'une famille de classes supérieures peu présente auprès de l'enfant qui lui « cède tout » ou un enfant débrouillard d'une famille d'agriculteurs).

– « On a besoin de connaître l'enfant, comment ça se passe, à quelle heure il se réveille, à quelle heure, tout ça [...] Petit à petit, nous, on apprend l'enfant, on apprend comment il réagit. [...] Sinon, d'un coup, comme ça, imagine-toi que l'enfant, il commence à pleurer, et nous, on sait pas... C'est perturbant. »

(Aïcha, 48 ans, assistante maternelle en région parisienne)

– « J'ai un cas où j'ai gardé des petits jumeaux, garçon et fille, et le garçon était vraiment très très difficile. Plus tard, j'ai compris pourquoi, mais quand je l'avais, moi, au début, je comprenais pas pourquoi et, du coup, des fois, c'est vrai que j'étais épuisée. »

(Sonia, assistante maternelle depuis vingt ans dans une commune rurale normande, titulaire du baccalauréat, elle a aussi travaillé dans la vente, mari jardinier, trois enfants)

L'identification des enfants a des vertus éminemment pratiques, elle permet d'organiser le travail. Marie⁶, assistante maternelle, dit installer Charles, un nourrisson, dans la chaise haute uniquement lorsque le repas est prêt à servir pour éviter qu'il ne pleure et ne perturbe les autres enfants car celui-ci, « adorant manger, déteste attendre ». En crèche, l'identification du « tempérament » de chaque bébé permet de préserver le sommeil collectif en rassemblant dans un même dortoir ceux qui sont « compatibles » et qui ne se réveilleront pas

⁶ Marie (mariée, 4 enfants), 43 ans, vit en Normandie dans un contexte rural. Elle a une formation de peintre, domaine dans lequel elle n'a exercé que quelques années. Marie a occupé divers emplois dans la restauration rapide et le commerce avant de prendre un congé parental puis de demander un agrément. Son mari est ingénieur et ils ont quatre enfants.

mutuellement. L'identification des enfants rend également possible leur interprétation, la distinction entre un comportement « normal » et une manière d'agir plus inhabituelle. Dans l'une des crèches observées, le relatif isolement d'un enfant ne semble pas inquiétant car il correspond à sa manière d'agir habituelle : « *Émile, il est toujours un peu comme ça, à part. il n'aime pas beaucoup le groupe. On arrive à le faire parler que quand on est seul avec lui, ou avec peu d'enfants* » explique ainsi une professionnelle en crèche.

Si toutes les professionnelles procèdent à des identifications, elles ne le font pas toutes de la même manière. On peut dégager deux pôles qui se répartissent entre une identification proche de la naturalisation et une quasi-non-identification qui met plutôt l'accent sur des configurations émotionnelles ou des stades de développement. Ces formes d'identification recouvrent toutes une « *valeur explicative et prescriptive* » (Garnier, 2017, p. 171). Si l'absence générale de jugement moral négatif adressé directement à l'enfant (du type « *tu es méchant, paresseux* ») prévaut, il n'en reste pas moins que, dans les entretiens, un certain nombre de descriptions naturalisantes des enfants est repéré. Il s'agit de la première manière d'identifier, critiquée lors des formations ou par les éducatrices de jeunes enfants. Dans ce type d'identification, le trait marquant l'enfant est stable et répété à maintes reprises. Il n'est pas ou peu expliqué et, dans ce dernier cas, les explications sont relativement sommaires et ne s'appuient pas sur des savoirs académiques. Ainsi, dans un Ram de la banlieue parisienne, Hippolyte est présenté par son assistante maternelle comme un « *petit cascadeur* ». L'enfant restant, à la suite de cette identification, sagement assis auprès d'elle, celle-ci reprend : « *ah... qu'est-ce qui t'arrive toi ? tu es tout mou aujourd'hui !* ». Ce type d'identification des enfants peut être relativisé et nuancé par les éducatrices de jeunes enfants en Ram car perçu comme contraire aux visions légitimes de l'enfance. Par exemple, au Ram de Corville, Pascale (assistante maternelle) dit à propos d'Anton qu'il ne s'entend pas avec Inaya et qu'il est égoïste. Christa (éducatrice de jeunes enfants exerçant dans ce Ram) rétorque : « *à cet âge-là, tous les enfants sont égoïstes* ». Généralement, les professionnelles qui procèdent à ce mode d'identification ne tentent pas de transformer l'enfant mais, plutôt, de le prendre en charge au mieux à partir de ce qu'il est. Marielle, assistante maternelle exerçant en milieu rural et femme d'un agriculteur, décrit en ces termes les enfants qu'elle accueille :

– « *Lui et sa sœur, ils passent comme une lettre à la poste, ils sont hyper, hyper cools, hyper gentils enfin... sa sœur, je l'ai élevée et je crois qu'il y a jamais eu de souci avec. J'en ai un autre, celui qui pique des colères, c'est compliqué parce qu'on a l'impression d'être toujours en train de se fâcher parce qu'il pique des crises ou alors il va se réveiller en pleurant, il y a un truc qui lui plaît pas... [...] Après, ça dépend de leur caractère, c'est comme nous, comme les adultes ils sont nés avec un caractère. Donc ça dépend des enfants [...]. Ça dépend d'eux parce que, bon, ils sont pas tous faits pareil.* ».

(Marielle, 50 ans, assistante maternelle, Normandie)

À l'autre extrémité de l'éventail, Carla n'identifie pas des caractères fixes mais plutôt des configurations émotionnelles, des stades de développement, des événements (conformément aux catégories façonnées par les institutions, comme l'âge (Garnier, 2017). Ainsi, Rabia n'est pas présentée, de manière générale, comme un « *enfant tyran* » mais comme un tyran avec ses parents et Carla conseille à ceux-ci de consulter un pédopsychiatre :

– « *J'ai eu le cas ici, cette année, la petite Rabia elle est partie à l'école... Mais c'était une petite tyran auprès de ses parents. Les parents étaient en... en grande souffrance où je leur ai conseillé à plusieurs reprises d'aller voir un pédopsy. Et leur dire que leur fille, ici, était complètement différente ! Donc ça voulait dire que leur fille avait en elle cette aptitude à être différente chez d'autres personnes. Donc j'avais, effectivement, une très belle version de leur fille... mais en attendant, elle se jetait par terre avec les parents, elle frappait les parents.* »

(Carla, 46 ans, assistante maternelle, Normandie)

Si l'explication du comportement de l'enfant par celui des parents n'est pas propre aux pratiques des assistantes maternelles de ce pôle et peut parfois même servir à naturaliser ce que fait l'enfant, la référence qui est ici faite aux parents a un sens tout à fait différent : si on l'énonce en termes psychologiques, les parents ne sont pas considérés comme la cause du comportement (naturalisé) de leur enfant, mais bien plutôt comme l'élément d'un contexte qui, pour peu qu'on agisse dessus, est susceptible d'être modifié. De même, si Carla présente Emmanuelle comme une enfant « *trop indécise* » pour son âge, elle entreprend des actions pour transformer cette particularité de la fillette : elle propose, par exemple, une activité peinture mais ne démarre pas l'activité si Emmanuelle ne s'y engage pas d'elle-même

(en prenant son tablier par exemple). Lorsque, un jour par semaine, elle garde seulement la fillette et un bébé, elle dit profiter de l'absence des autres enfants pour « travailler » avec elle ce trait de caractère.

Entre ces deux pôles de l'identification des enfants, des modalités intermédiaires figurent, dans lesquelles, s'il existe dans le discours un noyau d'identification plutôt stable des enfants, celui-ci n'explique pas entièrement leur comportement, qui est présenté comme variant également selon les relations, les humeurs, ou encore les événements. Ainsi Marie (voir supra) définit Hugues comme un enfant qui « a beaucoup de caractère et puis... il cherche toujours à provoquer, qu'il y ait une réaction ». Pour autant, l'attitude colérique qu'il adopte avec sa mère est pensée également en termes de « relation » et de « période », l'assistante maternelle justifiant son comportement par des éléments extérieurs à l'enfant : « Le matin, par exemple, quand Hugues arrive à neuf heures, c'est la catastrophe ; il hurle, il tape sa mère ! Parce qu'il y a un truc en lui... entre eux... [...] C'est pas toujours comme ça mais... il a des périodes de rébellion ». Si certaines professionnelles utilisent préférentiellement tel ou tel mode d'identification avec les enfants, ceux-ci ne correspondent pas pour autant à des types de professionnelles, dans la mesure notamment où l'identification d'un trait quelque peu figé de l'enfant peut apparaître dans un discours privilégiant les circonstances ou les stades de développement et inversement.

Enfin, si, comme le remarquait W. Lignier (2015), les identifications varient selon l'identificateur, l'enquête révèle qu'elles sont également sensibles au contexte, qu'il s'agisse du lieu de travail ou du destinataire du discours. Ainsi, la crèche semble être le lieu où, en raison du travail collectif, des processus de formation horizontale et de la présence constante d'éducatrices de jeunes enfants véhiculant une certaine rhétorique professionnelle, les identifications naturalisantes (rapportant le comportement à un attribut inné) énoncées sans explication sont les plus rares. Le Ram, lui, semble constituer un lieu intermédiaire en matière d'identification des enfants : se côtoient les identifications, plus ou moins naturalisées selon les assistantes maternelles, et les reformulations contextualisées des éducatrices de jeunes enfants qui y exercent. Le Ram est aussi le lieu privilégié de l'identification des performances (psychomotrices mais aussi préscolaires) des enfants, les assistantes maternelles exposant et discutant entre elles et avec l'éducatrice de jeunes enfants de la manière dont se développent les enfants accueillis.

L'identification varie également selon le destinataire du discours. Alors que les professionnelles travaillant en crèche rapportent aux parents des identifications qui leur semblent révéler un problème de l'enfant, les assistantes maternelles font parfois part de celles-ci à leurs collègues ou à l'éducatrice de jeunes enfants dans le cadre du Ram, mais rarement aux parents. Ces derniers sont effet également leur employeur et, pour les assistantes maternelles, il leur semble délicat de mentionner un trait pouvant remettre en question l'éducation que ceux-ci donnent à leur enfant. Cependant, en crèche comme pour les assistantes maternelles, il semble que leurs identifications ne sont pas systématiquement prises en compte par les parents, tant il est vrai qu'il en va « des identifications des enfants comme du langage en général : son pouvoir sur la vie tient moins à sa forme propre qu'aux propriétés de celui qui parle ou, ici, de celui qui identifie » (*ibid.*, p. 188).

Les ressorts de la variété des pratiques

Ces quelques observations sur la gestion de la sécurité et l'identification des enfants soulignent les pratiques différenciées des professionnelles. Celles-ci peuvent-elles être pour autant reliées à un éventail de pratiques révélant des rapports à l'enfant différents ? Dans la suite de l'article, il s'agira de réfléchir à la manière dont ces rapports se structurent.

Selon les deux exemples traités ici (sécurité-autonomie et catégorisation des enfants), dans un premier temps, un lien entre ces deux pratiques peut être souligné. En effet, celles-ci s'entremêlent de manière relativement régulière chez des professionnelles de la petite enfance. Préoccupées par la sécurité des enfants, certaines assistantes maternelles mobilisent également des formes de catégorisation fortement liées au genre et exprimées à travers la catégorie du caractère, comme si la préoccupation pour la sécurité des enfants ne résultait que du caractère de ces derniers, de leur appétence particulière pour la prise de risque. Deux assistantes maternelles (Sabrina et Aïcha) partageant le même souci constant de la sécurité des enfants ont également en commun un recours prononcé à des identifications du caractère des enfants – elles distinguent ceux qui sont calmes et ceux qui sont agités –, cette dichotomie croisant souvent chez elles le genre, faisant le plus souvent des enfants agités des garçons et des enfants calmes des filles – et un classement des parents. Ces enfants décrits comme « agités » (et qui font craindre pour leur sécurité) sont élevés par des parents décrits comme peu « cadrants »⁷. À l'inverse,

l'identification la moins attachée à l'être de l'enfant (mais plutôt au geste) articulée à une promotion de l'autonomie la moins préoccupée par la sécurité de l'enfant (au nom de la confiance envers ses capacités de compréhension et son développement futur) a été repérée chez Carla. Une typologie des styles éducatifs déployés par les professionnelles de la petite enfance pourrait donc être établie selon le degré de conformité aux normes éducatives en vigueur, avec une répartition selon deux types de professionnelles de la petite enfance. Les premières sont parfois décrites par les éducatrices de jeunes enfants exerçant en Ram comme les assistantes maternelles « *ayant un positionnement professionnel* », pour reprendre les termes d'une éducatrice de jeunes enfants. Les secondes sont décrites parfois par les assistantes maternelles elles-mêmes comme les nounous *traditionnelles* (considérées comme n'ayant aucun positionnement professionnel) (Alberola, 2009). Cependant, les analyses conduisent dans une toute autre direction car peu de professionnelles interrogées incarnent des figures conformes au travail prescrit ou, au contraire, détachées des règles en cours. De plus, cette conformité est toute relative et ne concerne jamais tous les pans de leur pratique. Certaines professionnelles peuvent agir en direction de la promotion de l'autonomie de l'enfant dans le sillage des préconisations institutionnelles mais en catégorisant les enfants selon des leviers qui s'éloignent de ces mêmes préconisations (et inversement). En somme, la proximité avec la culture psychologique portée par le travail prescrit ne résume pas à elle seule la variété des pratiques professionnelles dans le secteur de la petite enfance.

De manière synthétique, la structuration de ce groupe de professionnelles du point de vue de l'intervention sur les enfants repose sur trois axes. Le premier a déjà été commenté ici : il s'agit de la familiarité avec une culture psychologique qui, à travers les principes de la puériculture « psy », modèle les attentes des agents institutionnels encadrant le secteur de la petite enfance. Un deuxième axe est celui du rapport à une conception scolaire des apprentissages de l'enfant. Les pratiques d'intervention sur les enfants et les attentes envers eux se répartissent entre un pôle « scolaire » – structurant les pratiques éducatives à partir de l'horizon de l'entrée à l'école et d'une certaine conception de l'école fondée sur la discipline des corps et l'écoute verticale de l'adulte –

et un pôle antiscolaire – ce dernier étant plus intéressé par l'« éveil » et le développement psychomoteur de l'enfant à l'ordre du jour du travail prescrit, comme analysé *supra*. Cette dichotomie discrimine fortement les manières de faire des professionnelles dans la place accordée aux identifications scolaires des enfants, et dans la manière dont des activités sont mises en œuvre dans leur direction. Le dernier axe sépare les professionnelles de la petite enfance selon la conception qu'elles se font de leur rôle sur les enfants accueillis par rapport à leurs parents : il les ordonne d'une conception élargie d'intervention sur l'enfant à une conception restreinte ; d'une conception éducative portant sur les bonnes manières à une conception centrée sur des apprentissages construits comme scolaires, etc. Ces trois axes permettent à la fois de repérer la pratique prescrite aujourd'hui dans le secteur de la petite enfance et de distribuer plus nettement les professionnelles de la petite enfance. Sur cette base, il n'est pas possible de repérer des idéaux-types éducatifs. Néanmoins, des ressorts de distribution variable des enquêtées sur ces trois axes peuvent être soulignés.

Ainsi, la variété des pratiques masquée derrière une même volonté d'aider les enfants dans l'accès à l'autonomie tient en partie aux contextes dans lesquels le travail des professionnelles de la petite enfance se déploie. En effet, si les standards attendus par les services de Pmi assurent une homogénéité et des garanties certaines pour la sécurité des enfants, les domiciles des assistantes maternelles ne sont pas comparables aux configurations observées en crèche et dans les Ram : protections de coins de portes, de murs, de meubles, espaces matelassés, etc. Les domiciles des assistantes maternelles sont variés (selon la taille du logement, sa configuration, la présence ou non d'un espace extérieur) et ne peuvent pas toujours répondre aux besoins enfantins identifiés par les conceptions aujourd'hui dominantes de l'enfance. Nadège, une assistante maternelle pourtant séduite par les préconisations institutionnelles (et plus précisément par la pédagogie Montessori), explique ainsi qu'elle ne peut pas en appliquer les principes dans sa maison qui, pourtant vaste, devrait alors être complètement réaménagée. En outre, les assistantes maternelles se sentent personnellement responsables de la sécurité des enfants accueillis vis-à-vis des parents, tandis que pour les auxiliaires de puériculture, c'est l'institution qui garantit la sécurité : les

⁷ Ces explications peuvent résulter de la volonté d'échapper à la relative illégitimité de l'excès d'un souci sécuritaire, illégitimité qu'elles peuvent relever dans les Ram ou dans le discours de certaines de leurs collègues.

premières décrivent un sentiment de responsabilité devant les parents alors que les secondes ne le mentionnent pas. Les assistantes maternelles sont par ailleurs soumises à des injonctions contradictoires. Les observations montrent en effet que les agents des Pmi leur enjoignent de protéger les enfants chez elles, tandis que les agents des Ram les invitent à engager, avec ces mêmes enfants, une promotion de leur libre initiative et découverte du monde, et donc à ne pas entraver leur mobilité. Toutefois, la différence de statut entre assistante maternelle et auxiliaire de puériculture ne suffit pas à rendre compte de toute la variabilité des pratiques touchant à l'encadrement des enfants. En effet, Carla et Aïcha, toutes deux assistantes maternelles, s'opposent sur ce point, tout comme Irène et Ingrid, auxiliaires de puériculture.

Ces pratiques variables s'expliquent également par des ressources différentes dans l'interaction avec les parents. Parmi les assistantes maternelles dont le travail a été observé, Aïcha craint véritablement la réaction des parents en cas de blessure ou de chute alors que Patricia, comparable à Carla sur ce plan, présente ce type d'événement comme des impondérables avec lesquels les parents doivent composer. Si les observations ont permis de constater les difficultés éprouvées par Patricia lorsqu'un enfant chute, elles ont aussi révélé la manière dont elle cherche à réinscrire ces événements dans le champ du probable pour les parents, comme si elle souhaitait véritablement laisser entendre que la réalisation de son travail avec une rigueur maximale ne saurait suspendre l'éventualité d'une chute ou d'une blessure. Le positionnement par rapport aux parents et les capacités hétérogènes des professionnelles à imposer leur manière de faire modulent l'importance respective accordée au développement de l'autonomie de l'enfant et à sa sécurité (et donc la capacité de se conformer aux prescriptions officielles). À ce sujet, dans le cas des assistantes maternelles particulièrement, les positions sociales engagées dans cette relation de service (celles des parents et celles des professionnelles) jouent massivement, à l'instar des analyses de Bertrand Geay (2017). Ainsi, Patricia apparaît particulièrement à l'aise au moment de définir sa manière de faire avec un enfant dont les parents sont relativement proches socialement d'elle, lorsqu'elle se contente d'un discours critique en coulisse (avec l'enquêteur et les assistantes maternelles qu'elle fréquente) lorsqu'il s'agit d'un autre enfant dont les deux parents sont médecins.

Plus généralement, ces quelques éléments permettent de réfléchir aux variations dans les manières de faire le travail sur les enfants en raison des propriétés sociales des professionnelles de la petite enfance. Ce secteur d'activité fait cohabiter des professionnelles aux trajectoires diverses (Daune-Richard *et al.*, 2009 ; Cartier *et al.*, 2012 ; Cartier et Lechien, 2017). L'enquête souligne également le poids de la trajectoire sociale et professionnelle sur le rapport au travail des professionnelles ainsi que les formes prises par leur travail sur les enfants. Ainsi, les formations et les diplômes, tout comme les secteurs d'activité précédents (sanitaire, travail social, commerce, etc.), peuvent éclairer la manière dont elles conçoivent leur travail et leur place dans cet espace professionnel. Dès lors, les professionnelles les plus diplômées sont apparues plus proches que d'autres des attendus éducatifs prescrits par les institutions. Carla manie le langage spécifique aux métiers de la petite enfance et sait que les familles ont des attendus du point de vue de la forme scolaire. Mais elle nourrit également un discours critique sur l'excès d'activités à destination des jeunes enfants, en s'inspirant dans sa pratique des pédagogies alternatives. Myriam, auxiliaire de puériculture dont la trajectoire scolaire a été contrariée⁸, valorise un style éducatif scolaire et critique l'éducatif non scolaire prescrit et prôné dans la structure où elle travaille. Elle estime d'ailleurs privilégier les apprentissages en termes de langage et les activités de lecture – auprès d'enfants plus grands dans la crèche – et aimerait travailler dans une école. Chez Carla et Myriam, les effets de leurs ressources scolaires relatives ne sont pas les mêmes dans la mesure où leurs conceptions éducatives diffèrent, mais toutes deux voient leur conception du travail définie, en partie, par leur trajectoire scolaire. Il est pertinent de noter malgré tout que les professionnelles les plus diplômées ne sont pas toujours les seules qui s'approchent le plus des conceptions légitimes de la petite enfance. Les parcours d'ascension sociale peuvent aussi expliquer l'adoption de registres professionnels proches de ceux des éducatrices de jeunes enfants. Sandrine, auxiliaire de puériculture en crèche, occupait un poste de ménage dans une crèche en région parisienne à la suite d'un Bep vente. Après une formation pour devenir auxiliaire de puériculture, elle espère pouvoir devenir éducatrice de jeunes enfants, mais la mutation de son mari la contraint de quitter la crèche qui l'emploie. Travaillant depuis dans une crèche normande, elle n'a plus l'opportunité

⁸ Après un bac général, elle souhaitait poursuivre des études pour devenir enseignante ou éducatrice de jeunes enfants, mais a été contrainte d'arrêter ses études pour des raisons familiales. Elle a travaillé dans une crèche familiale avant de passer les diplômes d'aide-soignante et d'auxiliaire de puériculture.

de devenir éducatrice de jeunes enfants par la formation continue. Cependant, elle est décrite par la direction et par ses collègues comme proche du profil des éducatrices de jeunes enfants. Déléguée du personnel et syndiquée, elle défend les dimensions socioéducatives du travail et les connaissances savantes sur l'enfance des agentes et auxiliaires, dans une perspective de valorisation et de reconnaissance de leur travail (Meuret-Campfort, 2012).

La recherche révèle ainsi le rôle de facteurs structurants des rapports aux enfants chez les professionnelles de la petite enfance (et donc des pratiques différentes). Mais elle montre aussi l'impossibilité d'établir simplement des « profils » de professionnelles qui nieraient la complexité des facteurs impliqués.

Conclusion

Cet article invite à s'interroger sur les effets de la volonté institutionnelle de « professionnaliser » (Aballéa, 2005 ; Alberola, 2009) les métiers de la petite enfance en termes d'homogénéisation des pratiques. Le constat à ce sujet est ambivalent : une homogénéité liée à la diffusion d'un point de vue sur les enfants dans laquelle les éducatrices de jeunes enfants jouent notamment un rôle central (diffusion plus généralement portée par les politiques publiques) est en effet observée. Cependant, les discours consensuels peuvent masquer des pratiques marquées par

l'hétérogénéité. Cette diversité des pratiques dépend aussi des parents des enfants accueillis qui portent des attentes pouvant différer des injonctions officielles : attentes en termes d'apprentissages, de préparation de l'entrée à l'école, etc. Une prise de distance avec les normes officielles peut donc être avantageuse pour certaines professionnelles lorsqu'elle conduit à se rapprocher des attentes des parents employeurs. En outre, la variété des styles éducatifs déployés par les différents parents employeurs des enfants qu'une assistante maternelle doit prendre en charge simultanément permet de mieux saisir un autre élément faisant obstacle à une éventuelle homogénéisation des pratiques, pourtant attendue par les institutions de la petite enfance. L'hétérogénéité des pratiques ne tient probablement pas toujours à une absence de « positionnement professionnel » mais plutôt au fait de devoir prendre en charge des attentes variées de la part des parents – eux-mêmes soumis à des « principes moraux concurrents » dans le traitement de leurs enfants (Geay, 2017, p. 41) – et donc à la capacité de jouer sur les registres éducatifs. Si une certaine rhétorique professionnelle s'est assez largement diffusée dans le champ de la petite enfance, elle ne s'applique pas de manière uniforme dans les pratiques concrètes de travail. Les professionnelles sont ainsi amenées à composer entre les normes du travail prescrit et le travail réel auprès des enfants.

- Aballéa F., 2005, La professionnalisation inachevée des assistantes maternelles, *Recherches et Prévisions*, n° 80, p. 55-65.
- Alberola E., 2009, La professionnalisation des assistantes maternelles : un processus en cours, *Politiques sociales et familiales*, n° 97, p. 71-76.
- Castel R., 1981, *La gestion des risques. De l'antipsychiatrie à l'après-psychanalyse*, Paris, Éditions de Minuit.
- Cardi C., 2010, La construction sexuée des risques familiaux, *Politiques sociales et familiales*, n° 101, p. 35-45.
- Cartier M., d'Halluin E., Rousseau J., Lechien M.-H., 2012, Temps partiel ou irrégularité de l'activité des assistantes maternelles ? Une enquête exploratoire, *Dossiers d'études*, Caisse nationale des Allocations familiales, n° 150.
- Cartier M., Lechien M.-H., 2017, Asseoir sa légitimité professionnelle auprès des parents. Les stratégies de légitimation éducative des assistantes maternelles, *Revue française des affaires sociales*, n° 2, p. 265-281.
- Cartier M., Collet A., Czerny E., Gilbert P., Lechien M., Monchatre S., 2017, Pourquoi les parents préfèrent-ils la crèche ? Les représentations hiérarchisées des modes de garde professionnels, *Revue française des affaires sociales*, n° 2, p. 247-264.
- Daune-Richard A.-M., Petrella F., 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*, Caisse nationale des Allocations familiales, n° 121.

- Durler H., 2015, *L'autonomie obligatoire. Sociologie du gouvernement de soi à l'école*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- Garcia S., 2014, S'affirmer comme un professionnel compétent ? Les usages de la psychologie dans les crèches parentales par les éducatrices de jeunes enfants, *Sociétés contemporaines*, n° 95, p. 55-80.
- Garcia S., 2011, *Mères sous influences. De la cause des femmes à la cause des enfants*, Paris, La Découverte.
- Garnier P., 2017, *Les enfants de 2-3 ans : fabrique d'une catégorie d'âge*, in Thollon-Behar M.-P. (dir.), *Accueillir l'enfant entre 2 et 3 ans*, Toulouse, Érès.
- Geay B., 2017, Les relations entre parents et professionnels de la petite enfance : un système d'attentes et de conventions sociales, *Revue française des affaires sociales*, n° 2, p. 309-315.
- Giampino S., 2016, *Développement du jeune enfant – Modes d'accueil, formation des professionnels*, Rapport remis à Laurence Rossignol, ministre des Familles, de l'Enfance et du Droit des Femmes le 9 mai 2016, https://solidarites-sante.gouv.fr/IMG/pdf/rapport-giampino-vf_modif-17_08_16.pdf (consulté le 26 novembre 2020).
- Gojard S., 2010, *Le métier de mère*, Paris, La Dispute.
- Hibold M., 2016, *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 en sciences de l'éducation, sous la direction de Laurence Gavarini, université Paris 8.
- Lignier W., 2015, L'identification des enfants : un modèle utile pour l'analyse des primes socialisations, *Sociologie*, n° 2.
- Martin C., 2014, « Être un bon parent » : une injonction contemporaine, Rennes, Presses de l'École des hautes études en santé publique.
- Meuret-Campfort È., 2014, Dire la pénibilité du travail en crèche ? Une enquête auprès d'auxiliaires de puériculture syndicalistes, *Sociétés contemporaines*, n° 95, p. 81-108.
- Morel S., 2012, Les professeurs des écoles et la psychologie. Les usages sociaux d'une science appliquée, *Sociétés contemporaines*, vol. 85, n° 1, p. 133-159.
- Neyrand G., 2015, Ambiguïtés de la valorisation de la coéducation à une époque de surresponsabilisation parentale, *Recherches familiales*, vol. 12, n° 1, p. 279-287.
- Odena S., 2012, Travailler en crèche : un choix par défaut et une hétérogénéité des professions source de tensions, *Politiques sociales et familiales*, n° 109, p. 23-33.
- Sellenet C., 2006. *Les assistantes maternelles. De la garde à l'accueil éducatif*, Paris, L'Harmattan.
- Serre D., 1998, Le bébé « superbe » : la construction de la déviance corporelle par les professionnel(le)s de la petite enfance, *Sociétés contemporaines*, vol. 31, n° 3, p. 107-127.
- Ulmann A.-L., Rodriguez D., Guyon A., 2015, Former les futurs professionnels de la petite enfance. Entre soin et éducation, quelle place pour les affects ?, *Revue des politiques sociales et familiales*, n° 120, p. 31-43.
- Unterreiner A., 2017, Revue de littérature sur les assistantes maternelles. Position sociale, conditions de travail et d'emploi, quotidien, *Dossiers d'études, Caisse nationale des Allocations familiales*, n° 197.
- Vozari A., 2014, Recruter de « bonnes » assistantes maternelles : la sélection à l'entrée d'un emploi féminin non qualifié, *Sociétés contemporaines*, vol. 95, n° 3, p. 29-54.