

Le Care,

prendre soin,
avoir le souci de,
et puis quoi encore ?!



In girls we trust

Revue [petite] enfance

Editée par l'Association de la Revue [petite] enfance, Chavannes

Thème du numéro:

Le Care, prendre soin, avoir le souci de, et puis quoi encore ?!

Couverture:



In girls we trust

Par le collectif Critique rudimentaire
& Rudiments critiques, Berne



N°100
septembre 2009

Impressum

Édité par l'Association de la Revue [petite] enfance

Comité de l'association

Hélène Balmer-Oudart, Raphaël Benoit (président),
Michelle Fracheboud, Marc Gillet, Annelise Spack

Comité de rédaction

Céline Bellenot, Levente Csikos,
Michelle Fracheboud, Robert Frund,
Fabienne Grangier, Karina Kühni, Gil Meyer,
Claudia Mühlebach, Snezana Olela,
Antonela Vonlanthen, Marianne Zogmal

Rédacteur

Jacques Kühni
Chemin des Buttes 18
Case postale 48
1875 MORGINS

Administration, abonnements

Revue [petite] enfance
c/o Raphaël Benoit
Allée du Tilleul 3
1022 CHAVANNES

Abonnement de soutien 2 ans

CHF 160.–

Abonnement de soutien 1 an

CHF 100.–

Abonnement 1 an, 3 numéros

CHF 45.–

Numéro séparé

CHF 15.– (*frais de port en sus*)

Abonnement de soutien 2 ans

Pour l'Europe

115 €

Abonnement de soutien, 1 an

70 €

Abonnement 1 an, 3 numéros

33 €

Numéro séparé

11 € (*frais de port en sus*)

Couverture

In girls we trust
Les images, installations et dessins qui figurent
dans ce numéro sont les œuvres du collectif
Critique rudimentaire & Rudiments critiques, Berne

Conception graphique

Lila Bonhomme

Impression

Imprimerie Messeiller - www.messeiller.ch

Note de la rédaction:

Les articles signés n'engagent que leurs auteurs.es. La présentation, les chapeaux d'articles et les intertitres sont de la rédaction. Nous souhaitons vivement la reproduction des textes parus dans cette revue, mais vous demandons d'en mentionner la source.

thème : | **Le Care** | Sommaire



- 6 **Le mot du comité de l'association**
Michelle Fracheboud et Marc Gillet
- 7|9 **Editorial**
Jacques Kühni
- Dossier**
- 10|14 **Pourquoi faut-il politiser le *care***
Pascale Molinier
- 15|20 **Le *care* à corps et les accords du *care***
Karina Kühni et Jacques Kühni
- 21|27 **Le *care* à l'épreuve d'un contexte politique agité
et de situations familiales plurielles**
Gil Meyer et Annelise Spack
- 28|38 **Dilemmes et engrenages
dans les pratiques de *care*
L'exemple du travail social**
Marianne Modak et Françoise Messant
- 39|45 **Comment prendre soin d'une équipe ?**
Marianne Zogmal
- 46|47 ***Care***
La Rémige
- Faire & Penser :**
- 48|52 **La vie en collectivité et les consignes,
comment permettre aux enfants
d'y trouver un sens ?**
interview de Julie Chapuis Torre
par Marianne Zogmal
Réagir & l'écrire :
- 53|57 **Le *care*, réaction d'une équipe**
Caroline Chevale, Laurence Lacombe,
Florence Mauron et Rachel Moret
- Dire & Lire :**
- 58|61 **Présentation du livre "T'es un enfant à caprice."
Les stratégies défensives du métier
d'éducatrice du jeune enfant**
Marianne Zogmal

Naître, grandir, vieillir... mourir, tel était le titre du numéro 99 de la Revue [petite] enfance. La boucle est bouclée... C'est sous le signe de la renaissance que paraît aujourd'hui le numéro 100 que vous tenez dans vos mains.

Tout n'est pas gagné pour autant : des personnes ont donné l'énergie et l'impulsion pour qu'une timide flamme se perpétue et permette à la R[p]e de paraître à nouveau. Mais sa condition reste fragile. Comment dès lors rester en vie, perdurer, grandir, prendre de l'ampleur, ne pas mourir à nouveau ?

Pour assurer son avenir,
il faudrait nourrir cette flamme,

... l'alimenter financièrement : la Revue a gagné en indépendance puisqu'elle ne dépend plus d'une institution qui la subventionne ; la liberté donne des ailes... Mais elle a un prix. La survie de la revue va dépendre de ses lecteurs : vous êtes 250 à vous être annoncés pour un pré abonnement et plusieurs centaines à recevoir ce premier numéro gratuitement car anciens abonnés. Il nous faut 600 adhérents au moins pour que l'aventure continue. La Revue a besoin de vous : abonnez-vous, faites-la circuler, parlez-en, laissez-la dans la salle de colloque, faites en cadeau !

... la fournir en oxygène : le comité de rédaction se charge de proposer des thèmes, de rechercher des auteurs et d'écrire des textes. Mais il a également besoin de

vos contributions : amenez un peu d'air frais au travers de vos réactions, idées de sujets et propositions d'articles.

... l'illustrer : dans un souci de continuité graphique avec son ancêtre et de climat économique incertain, nous avons décidé de conserver une apparence fidèle aux précédents numéros ; une manière aussi pour nous de tenir compte de l'héritage laissé par toutes les personnes qui ont contribué à l'existence de cette publication durant plus de vingt-cinq ans. Mais nous avons quand même souhaité innover en vous proposant quelques espaces pour illustrer cette revue. Nous sommes à la recherche de toute forme d'œuvres artistiques (sculpture, peinture, dessin, photo, etc.) illustrant le thème d'un des prochains numéros de la R[p]e. Alors si vous avez une âme d'artiste, envoyez-nous une photo de vos réalisations. Cette revue vous appartient : faites-la vivre !

Telles les fées penchées sur son berceau, les membres du comité souhaitent à la Revue [petite] enfance une LONGUE VIE ! Que sa lecture vous apporte chaleur, lumière, et protection. Que la Revue Petite Enfance vous permette de travailler, de partager entre professionnels, de réfléchir, de prendre du recul, d'apprendre et de découvrir. Qu'elle fasse référence et soit une ressource pour militer, défendre notre profession et la faire reconnaître. Bonne lecture !

**Pour le comité de l'association :
Michelle Fracheboud & Marc Gillet.**

Une revue sort du coma

(état de quasi mort clinique de 2007 à 2009)

Par Jacques Kühni

Rédacteur

Cette revue revient d'un long silence léthargique par la volonté de quelques-unes et quelques-uns. Elle prétend faire vivre et faire entendre les voix critiques d'un métier malmené: l'éducation de la petite enfance.

Dans le comité de rédaction, les voix sont plurielles et ne visent pas l'unanimité. Mais au nom de qui, pour qui, en vue de quoi agissons-nous ?

C'est au moins au nom d'une très haute opinion du métier.

Agir c'est une étrange combinaison de vouloir, de pouvoir, de devoir et de savoir... Avec, peut-être, du désir.

Notre action sera centrée principalement sur le savoir, et c'est là toute l'ambition de l'exercice, il s'agit pour nous de contribuer grandement ou modestement à son élaboration, puis à sa mise en œuvre. Avec un but avoué: rendre visible et opérant le lien entre penser et faire.

D'éventuels dommages collatéraux seront probablement liés à une liberté de ton revendiquée et à une volonté de se mêler des affaires de la cité, ce qui est une définition du politique. Mais cette revue ne survivra que si elle

trouve son public au risque de parfois déplaire ou de ne plaire que par petits bouts. Nous parions sur le fait que l'éducation n'est pas encore totalement livrée aux spécialistes du marketing ni aux agents du béni-oui-oui et nous tentons l'expérience de publier.

Notre ambition c'est de pousser à lire, penser, dire et écrire pour faire mieux. Ce qui, selon nous, mérite quelques égards, voire devrait forcer le respect des hostiles ou, au moins, éveiller la curiosité des "sans opinion".

Comment elle est bâtie

I) un **mot du comité** de l'association pour vous informer de l'état de santé de la revue et de ses orientations.

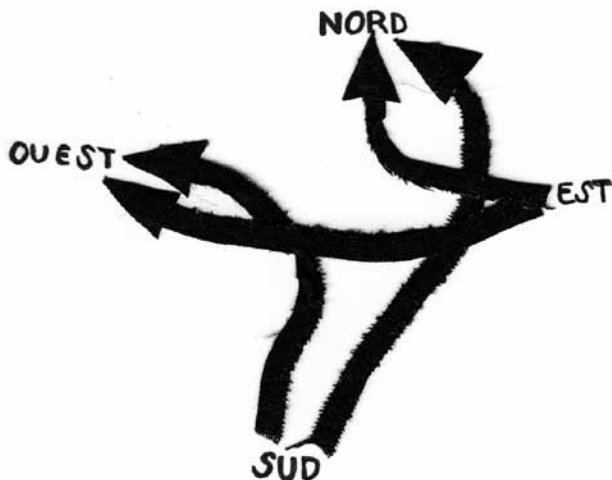
II) un **édito** qui dit ce qu'il en est du numéro.

III) un **dossier** qui aborde son sujet selon les points de vue des sciences sociales, des sciences humaines et des pratiques réflexives.

IV) 3 rubriques :

Faire & Penser centrée sur des pratiques professionnelles

Réagir & l'Écrire qui ouvre un espace à une équipe qui s'engage à faire des liens entre un texte et les pratiques éducatives. L'engagement de l'équipe se fait sur le thème du dossier ▲



LES MIGRATIONS DU CARE

IMPORTATIONS D'AFFECTIONS

▲ annoncé, elle choisit un ou plusieurs articles et nous envoie ses réactions, ses questions et commentaires dans un délai de deux semaines.

Dire & Lire sera la rubrique des présentations d'ouvrages professionnels et l'on y publiera aussi les courriers de louanges et de doléances de nos lectrices et lecteurs. Qu'ils aillent de l'éloge à la réprimande ne nous gêne pas, pourvu qu'ils évitent l'insulte lourde et malveillante.

Le care

C'est de l'anglais. Bien que je fasse partie de ceux qui n'ont pas de *mail* mais reçoivent et envoient des courriels, j'ai adopté le mot *care*. Je n'éprouve aucune fascination pour

l'anglais technologique, managérial ou militaire; et pourtant je dois reconnaître que ce terme appuie une notion relativement claire et utilisable dans l'éducation de la petite enfance. Vous découvrirez au fil des articles plusieurs définitions du *care*, puis vous en élaborerez une qui vous convienne et qui corresponde à vos pratiques telles que vous voudriez qu'elles soient. Parce que l'intelligence n'est pas donnée, mais que c'est du travail ou tout du moins qu'elle se travaille (ce qui devrait être évident pour qui s'échine à éduquer), vous admettrez peut-être que ce geste d'intellectualité concerne votre activité professionnelle.

Aujourd'hui certains prétendent encore que le *care* est une disposition

naturelle, quelque chose qui ne s'apprend pas, un don que dame nature a généreusement distribué aux femmes, que ces dernières l'exercent sans y penser et sans s'efforcer. Dans la même logique, l'on ajoute que les femmes du sud en sont mieux pourvues et, qu'avec leurs compagnons du sud, elles partagent une incroyable prédisposition pour les travaux subalternes. De ceux que l'on reconnaît à peine, que l'on rechigne à payer et que l'on méprise un peu en affichant une bienveillance de néo-bourgeois. Dans le nouveau village mondial vous remarquerez que les pays de l'Est sont un peu au sud, ainsi que l'outre-Atlantique du Sud. Les métiers du *care* sont soumis aux éternels rapports de domination basés sur la race, le genre et la classe sociale, ils s'exercent dans nos cités et font partie des enjeux politiques contemporains. Comme illustration de mon propos, je citerai le cas des *badanti* en Italie (du verbe *badare* s'occuper). Une famille italienne sur dix emploie une aide-familiale clandestine qui vient d'Ukraine, de Moldavie ou d'ailleurs. Alors que le gouvernement Berlusconi brille, comme le nôtre, par son zèle de chasseur d'étrangers, il offre une régularisation rapide aux *badanti* qui travaillent depuis trois mois au service des familles¹. Nécessité fait loi chez les cyniques; toutefois la nécessité y va jusqu'à un permis de travail mais pas jusqu'à un bon salaire.

Pour revenir en Suisse, le métier d'éducateur et d'éducatrice de la pe-

tite enfance s'exerce dans une sphère publique, une partie importante de ses actes professionnels sont des actes de *care*, ce qui le condamne à être principalement apprécié à l'aune des pratiques domestiques. L'on sait combien les gestes socialement et historiquement assignés aux femmes sont glorifiés sur le mode du dévouement puis, simultanément et irrémédiablement, dépréciés dans l'espace politique. Dans une société qui cultive le délire de toute puissance des individus, il est difficile de faire une place à ceux qui prennent soin des faibles. Le culte de l'autonomie se trouve encombré de ceux et celles qui ne peuvent plus, qui sont momentanément ou durablement dépendants. Avoir le souci de faire tenir debout un monde qui n'est pas réservé aux beaux adultes bien portants, se préoccuper et s'efforcer pour qu'il y ait un devenir possible pour toutes et tous, c'est pourtant un considérable boulot. ■

Jacques Kühni

1 *Le Courrier*, 25.08.2009.

Pourquoi faut-il politiser le Care ?

Par Pascale Molinier

Psychologue, Maître de conférences, CNAM Paris

Soin et sollicitude sont parfois utilisés pour traduire la notion de *care*. Ces termes, cependant, sont inadéquats dans la mesure où, d'une part, le terme de « soin » ne distingue pas la dimension curative du soin de sa dimension d'attention à l'autre (alors que l'anglais possède deux mots : *cure* et *care*) ; d'autre part, le terme de « sollicitude » semble évoquer une attitude ou une disposition morale, là où le *care* permet de désigner à la fois cette disposition et l'activité dans laquelle elle se fonde : le *care* est avant tout un travail. Enfin, les éthiques du *care* désignent un champ théorique qui trouve sa source dans la pensée féministe de « la seconde vague » états-unienne avec le livre, récemment republié en français de Carol Gilligan, *Une voix différente*. Gilligan s'est attachée à démontrer l'existence d'une autre morale que celle décrite classiquement dans les théories de la justice. L'éthique du *care* désigne une façon de résoudre les dilemmes moraux qui ne fait pas appel à la logique, à la loi ou aux droits, mais tient compte, dans une situation concrète et jamais reproductible, des relations entre les gens qui en font partie et du développement de celle-ci et donc des conséquences des choix pour l'avenir.

Cette éthique du souci des autres, autre façon de traduire le mot *care*, serait, selon Gilligan, féminine (même si non exclusivement). Une morale des femmes ! L'idée n'est pas nouvelle, non plus que sa valorisation. Le problème est que l'on a toujours considéré, depuis le XVIII^{ème} siècle, que cette morale était valable pour les affaires privées, la vie familiale, mais qu'elle n'avait pas sa place dans le domaine des affaires sérieuses, la politique. Aussi important que soit l'apport de Gilligan, celle-ci n'a pas réussi à déjouer le confinement de la morale des femmes dans le domestique. C'est la critique qui lui est adressée en particulier par Joan Tronto, dans un livre non moins important, *Moral Bundaries* qui vient enfin d'être traduit sous le titre *Un monde vulnérable*. Gilligan aurait plaqué, sur le développement psycho-cognitif les attentes sociales qui pèsent sur les femmes. Toutes les femmes ? Précisément non. Plus qu'une morale de genre, l'éthique du *care*, selon Tronto, est une morale sociale : celle qui se développe au sein des activités orientées vers les besoins des autres. Ces activités sont, dans l'espace privé ou salarial, souvent réalisées par des femmes mais aussi par des hommes, certes moins nombreux

et généralement issus de certains groupes infériorisés par leur pays d'origine, leur couleur de peau ou leur orientation sexuelle. Bref, le *care* est avant tout l'affaire des subalternes¹.

S'intéresser au *care* signifie donc s'intéresser à une multitude d'activités, de situations de travail, de métiers très divers et diversement rémunérés ou qualifiés, mais qui ont en commun le souci des autres, entendu comme la réponse concrète apportée aux besoins. Le *care* désigne le travail réalisé pour maintenir sa propre vie, bien sûr, mais surtout la vie d'autrui qui en dépend. L'avantage d'une problématique aussi large est de surmonter, comme le théorise Joan Tronto, les fragmentations du *care*. Prenons aussi bien la petite enfance, le handicap, les dépendances du grand âge ou le soin des malades. Toutes ces personnes sont susceptibles d'être « prises en charge », « soignées », « assistées » ou « éduquées » par des professionnels *et* par des membres de leur famille (souvent des femmes). Dans les approches classiques, il est rare que l'on problématise comme appartenant à la même sphère de préoccupations et d'activités le travail des professionnels et celui des familles.

1-Les métiers et activités du *care* permettent aussi bien « l'intégration » des minorités dans le marché du travail et une relative mobilité sociale pour les plus diplômés qu'un réel confinement dans des activités sous-rémunérées, voire non déclarées, pour les moins diplômés *et/ou* les plus récemment arrivés.

À dire vrai, le travail des familles est même rarement analysé comme tel². Le travail domestique n'est pas pensé comme un travail à part entière avec son empiement de contraintes. Beaucoup de femmes pourvoient ainsi aux besoins de différentes personnes (enfants, conjoint, proches dépendants, ascendants, etc.). Le *care* domestique³ n'est pas non plus envisagé dans sa dimension temporelle de responsabilité sur le long terme, avec les risques d'essoufflement, de ras-le-bol, de découragement. Et l'on ne tient guère compte de sa dimension anxiogène : il n'est pourtant pas facile d'affronter les dépendances de ses proches. De l'autre côté, les familles ont souvent une représentation erronée du travail des professionnels dont elles méconnaissent à la fois les règles de métier comme les contraintes organisationnelles. Elles ont ainsi tendance à évaluer, parfois même à prescrire, le travail fait en institution sur le modèle de ce qu'elles ont elles-mêmes mis en œuvre dans l'espace domestique. Des soignantes en gériatrie racontent par exemple que la femme d'un patient, lequel communique peu du fait d'une maladie de Parkinson, impose que celui-ci soit mis au fauteuil après le déjeuner pour regarder la télévision (ce qu'il faisait chez lui avant d'être ▲

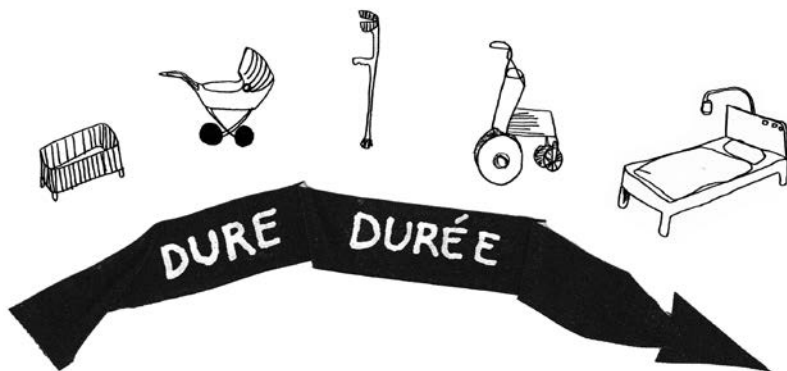
2-Pour une exception, voir le livre de Geneviève Cresson, 2000.

3-Sur le *care* domestique, voir Aurélie Dammame et Patricia Paperman dans *Qu'est-ce que le care ?*, à paraître 2009.

▲ placé en institution) alors que les soignantes pensent qu'une sieste au calme lui serait aujourd'hui plus profitable. La vie quotidienne dans les institutions gériatriques est émaillée de ce type de conflits où raison est souvent donnée à la famille (au motif que «le client est roi») mais pas forcément à l'avantage du patient. Une problématique englobante en termes de *care* permet de surmonter les malentendus entre professionnels et familles (ou bénéficiaires directs du *care* quand ils sont en mesure de s'exprimer) en postulant une continuité du *care* et une commune préoccupation. Auquel cas, il n'y a plus un qui a tort, l'autre qui a raison, un qui doit obéir, l'autre qui a la prérogative d'imposer, mais la nécessité d'échanger pour construire ensemble des réponses qui soient les plus adéquates possible. Ce n'est pas facile, car cela implique de surmonter bien des préjugés de part et d'autre. Pour les familles, cela implique de considérer les professionnels du *care* comme des experts dans le domaine. Or, quand il s'agit, comme c'est souvent le cas, d'un personnel féminin peu qualifié et, au moins dans les grandes villes et leurs alentours, fréquemment d'origine étrangère, cela ne peut pas se faire sans un soutien très ferme de ces personnels par leur hiérarchie de proximité comme par les directions d'établissement. S'intéresser au *care*, signifie donc faire confiance à celles qui le font. Telle n'est pas forcément la tendance actuelle, en tout cas en France, où les discours sur les

soignant(e)s maltraitant(e)s en gériatrie font autant de dégâts que, en leur temps, les discours sur les «mauvaises mères» des autistes. Je mets ces deux situations en parallèle parce qu'ensemble elles nous alertent sur le fait que, si l'idéologie de genre tend à associer femme, mère, bonté et dévouement, cette idéologie a tôt fait de se retourner contre les femmes qui font un travail de *care* difficile. Si ça ne marche pas comme cela devrait, c'est forcément de leur faute à elles! C'est bien pourquoi toute analyse du *care* requiert encore aujourd'hui une perspective féministe, c'est-à-dire capable, comme disait Sarah Kofman, d'une «lecture soupçonneuse» des discours dominants sur les femmes.

À partir du moment où l'on admet que le *care* n'est pas à confondre avec l'amour des femmes ou la chaleur de gens des tropiques, ni son absence avec leur méchanceté ou leur indolence, mais qu'il s'agit d'une activité toujours contextualisée, on admet aussi que les responsabilités se déclinent à plusieurs niveaux: celui des personnes engagées dans le travail de *care*, celui des institutions qui en organisent les conditions, celui des citoyens et des décisions politiques qui encadrent le tout. Nous sommes tous destinataires potentiels du *care*, nous sommes tous également responsables de sa place dans la Cité. Comment, dès lors, faire remonter les préoccupations du *care* dans l'espace public? Un travail important est mené, un peu partout



dans le monde occidental, pour faire reconnaître qu'il s'agit *d'abord* d'un travail. Et ce n'est pas gagné. Ainsi, par exemple, en Colombie, les femmes des quartiers populaires qui n'avaient pas de crèche se sont organisées pour que certaines gardent chez elles les enfants des autres : ce fut la naissance des mères communautaires. Ce travail bénévole a été récupéré par les institutions étatiques... mais les « mères », qui voudraient maintenant s'appeler éducatrices communautaires, ne sont toujours pas rémunérées en tant que travailleuses, bien qu'elles soient contrôlées comme de vraies professionnelles sur le plan de l'hygiène de leur domicile ou des activités qu'elles proposent aux enfants. Elles touchent actuellement une sorte de prime en dessous du salaire minimum, ont obtenu de haute lutte l'accès à la sécurité sociale, mais leurs droits à la retraite restent très faibles. On constate un écart incroyable entre la reconnaissance symbolique dont elles jouissent

au sein de la société colombienne où elles sont considérées comme de véritables héroïnes de la société civile et leurs conditions de vie très précaires, d'ailleurs ignorées par la plupart de leurs concitoyens. Les mères communautaires sont exemplaires des ambiguïtés politiques qui caractérisent souvent la reconnaissance des travailleuses du *care*. Elles restent « femmes », « mères », c'est-à-dire « formidables », et cela « n'a pas de prix », alors pourquoi les payer ?

Politiser le *care*, c'est donc non seulement faire valoir la valeur du *care* au plan symbolique de la civilisation, mais en appeler à l'éthique de la justice. Il faut un arsenal de lois qui garantissent les droits des professionnelles à exercer leur métier dans des conditions décentes et il faut bien sûr réfléchir aux conditions qui autorisent que ces lois soient appliquées. Quand les femmes sont trop pauvres, ailleurs comme en Europe, que leur légitimité est ▲

▲ faible du fait de leur origine sociale et/ou de migrantes, qu'elles sont happées par les angoisses du quotidien, elles sont prêtes à accepter, comme elles le disent, « n'importe quoi », non par soumission ou méconnaissance de leurs droits, mais par survie. Sans une prise en compte collective et citoyenne de l'ensemble des problèmes soulevés par le *care*, la situation de celles qui le font ne peut que

s'aggraver et d'autant que se multiplient les modes de garde et de soins à domicile, quasiment hors de tout contrôle. La privatisation du *care* et sa relégation dans des zones hors citoyenneté ne se feront qu'au préjudice du plus grand nombre, travailleuses ou bénéficiaires du *care*, professionnels ou non, en institution ou pas. ■

Pascale Molinier

Bibliographie

Cresson, Geneviève (2000) :

Les parents d'enfants hospitalisés à domicile. Leur participation aux soins. L'Harmattan "Logiques sociales".

Gilligan, Carol (1982) :

In a Different Voice. Cambridge : Harvard University Press, traduction française, Une voix différente, Pour une éthique du care, Champs essais, rééd. 2009.

Kofman, Sarah (1980) :

L'énigme de la femme. La femme dans les textes de Freud. Éditions Galilée.

Paperman, Patricia ; Laugier, Sandra éd. (2005) :

Le Souci des Autres: Éthique et politique du Care. Vol. 16. Paris: Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales.

Tronto, Joan (1993) :

Moral Boundaries: A Political argument for an ethic of care. New York : Routledge ; traduction française, Un monde vulnérable. Pour une politique du care, Editions La Découverte, Paris, 2009.

Molinier, Pascale ; Laugier, Sandra ; Paperman, Patricia :

Qu'est-ce que le care ?, à paraître Petite Bibliothèque Payot, novembre 2009.

Le Care à corps & les accords du Care

Par Karina Kühni, éducatrice à Lausanne
et Jacques Kühni, rédacteur

■ ■ ■
DOSSIER: Le Care

Le *care* est l'œuvre d'un sujet pensant et incorporé pour un autre sujet pensant tout aussi incorporé mais provisoirement ou durablement empêché dans son pouvoir d'agir et/ou de penser. C'est hors de portée d'une machine.

Les Français ont une secrétaire d'Etat à l'économie numérique: Nathalie Kosciusko-Morizet. Cette dernière a voyagé au début de cette année en Corée du Sud et au Japon pour mieux comprendre cette avant-garde technologique. Elle dit ainsi: «Au Japon, il m'a semblé que la population était plus travaillée par la crise sociale que la crise économique. Du coup cette crise sociale les amène à porter un regard différent sur le numérique. Beaucoup d'applications sont ainsi orientées vers l'assistance aux personnes âgées, car ce qui les traumatise actuellement c'est le vieillissement de la population. Donc, j'ai vu beaucoup de domotique, de robotique. Ils le disent clairement et ils assument: pour eux l'avenir de la robotique, ce sont des robots qui servent le thé aux personnes âgées.»¹

Nous pouvons bien imaginer des robots, les cousins évolués de ceux qui

ont construit notre limousine, servent le thé. Ils pourraient même le faire en dansant convenablement une cérémonie du thé avec un fond musical synchronisé, sans renverser la moindre goutte, avec une efficacité absolue... Mais, si cela résout l'immense problème de l'hydratation des vieux Japonais, est-ce bien là le problème premier de l'âge avancé?

Nous qui prenons souvent le thé savons bien qu'il s'agit avant tout d'un geste social, chargé d'affects qui le rendent supportable même à ceux et celles qui préfèrent la bière ou le pastis. Ce geste d'humanité, qui porte une attention soutenue à l'autre, qui se soucie de l'autre, qui prend soin de l'autre tout en se souciant du monde, a souvent les allures et la réalité d'un travail. Peut-on imaginer qu'un technocrate, délirant de toute-puissance et bardé d'efficacité, puisse un jour prochain programmer un machin autotracté dispensateur de thé et capable d'humaine attention? ▲

▲ En attendant le truc, il nous semble important de continuer à compter sur nos forces vives et nos intelligences curieuses profondément incarnées.

Quant à la petite enfance, nous devinons à l'affût les groupements patronaux et managers de bidules qui rêvent de remplacer ce qu'ils appellent "les papesses du pampers" par des machines obséquieuses et lucratives.

Pour nous, il est clair que le *care* n'est pas une mécanique, fût-elle à commande numérique.

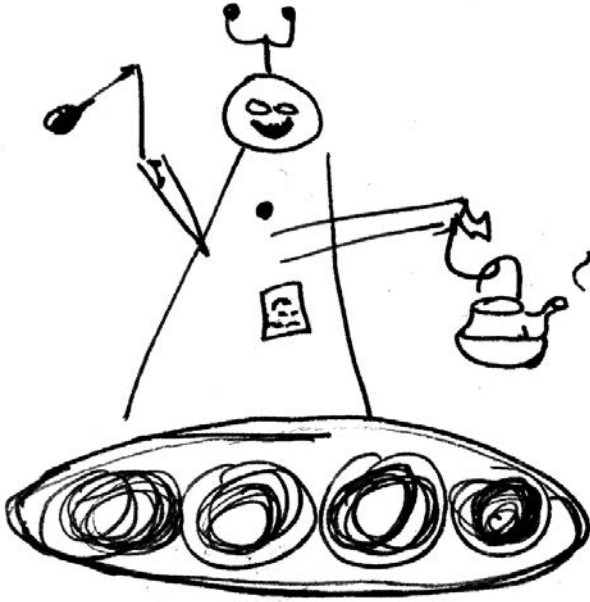
Mais est-il enseignable ?

Si nous avons à l'esprit une multitude de situations où le *care* est pratiqué, nous n'en avons pas où il est évidemment enseigné. Sa transmission est sans doute plus discrète encore que sa pratique qui fait pourtant l'objet d'accords normatifs entre les travailleurs. se.s comme spécialistes invisibles des ajustements évolutifs. Nous voyons bien les gens discuter, négocier et valider de nouvelles manières de faire, mais nous ne trouvons pas trace d'enseignement aux novices.

Situation de travail d'une éducatrice :

Elle marche avec six enfants d'environ trois ans. En fait elle boite légèrement. Au bord de la route, elle est très tendue, exigeante et disciplinaire bien au-delà de son habitude. Arrivée dans le parc, la tension disparaît. Quand on lui demande ce qui se passe, elle répond que courir lui est douloureux encore. Puis elle ajoute que sans la possibilité de piquer un sprint elle est obligée de doublement contenir son groupe.

Dans ce métier, comme dans bien d'autres, il est nécessaire d'être en pleine possession de ses moyens physiques et c'est quand ils viennent à manquer que l'on remarque leur importance dans le "bien travailler". C'est au mal de dos que l'on mesure l'importance de pouvoir prendre dans les bras pour calmer et soigner. C'est aux courbatures que l'on comprend l'importance de travailler pliée, toujours quarante centimètres trop bas. Mais c'est bien à cette hauteur que l'attention et la présence doivent s'effectuer. Bien sûr les ergonomes nous enseignent les bonnes manières de se courber, mais le *care* semble s'exercer très souvent de la "mauvaise manière", dans l'instant il faut s'adresser à l'enfant qui reste trop près du sol, dans l'urgence il faut rattraper celle qui chute et il faut que les gestes soient justes pour qu'ils portent. Pour faire leur métier les éducatrices doivent être rapides à la course pour parer au danger, souples pour pouvoir plier l'échine, endurantes pour tenir le coup... Devant les pleurs d'un bébé désespéré, elles doivent contenir leur propre souffrance pour générer de la quiétude avec leur corps, devant un enfant hurlant de colère, elles ne doivent pas embarquer dans un embrasement si elles visent l'apaisement... A chaque fois, elles engagent leurs corps dans un rapport de proximité à l'autre; et cet engagement ne tient ses promesses que s'il est ajusté à la situation. Ni trop fort, ni trop mou. Ni trop près, ni trop loin. Ni trop doux, ▲



Aimable mécanique

ni trop rude... Et quand elles ne peuvent pas, elles s'efforcent de trouver quelqu'un ou quelqu'une qui puisse.

Situation de travail d'une éducatrice:
René hurle depuis trois ou quatre minutes, il crie. A deux reprises, alors que l'énergie des cris semble décroître, l'éducatrice tente de s'approcher en parlant. L'enfant recule et hurle de plus belle. L'éducatrice se redresse, lance un regard à sa collègue et s'éloigne. Elle dira en passant: «Là, c'est trop, j'en peux plus.»

En connaissant son visage, vous avez saisi l'ampleur de son agacement. Et parce que c'est quelqu'une qui vous est proche, vous pratiquez l'euphémisme; en fait, elle est exaspérée. Beaucoup

plus loin qu'agacée. Puis, vous mesurez sa fatigue de s'être efforcée et d'avoir échoué.

C'est vrai que travailler c'est affronter la résistance du réel, faire l'expérience de l'échec et continuer. Le travail a besoin d'une certaine obstination. Dans cette situation, le *care* butte sur la fatigue et s'obstiner aurait nui à René. Dans ces conditions vouloir réussir à maîtriser la crise ne peut que signifier l'abandon de l'attention portée à l'enfant. Dans un monde où la performance totale est la condition de la réalisation de soi, l'échec est assez mal vu. Pourtant, le *care* compose avec ▲

2- *L'épuisé*, par Gilles Deleuze, in *Quad* de Samuel Beckett, éd. de Minuit 1992.

▲ l'échec et la délégation à la collègue a l'air si simple qu'elle force l'admiration de ceux qui travaillent sur des objets ou des personnes objectifiées. Pour reprendre les mots de Deleuze, la fatigue c'est quand on ne peut plus réaliser et l'épuisement c'est quand on ne peut plus possibiliser², le travail du *care* ne peut être l'œuvre ni des fatiguées et encore moins des épuisées. Toutes les imbécillités meurtrières et managériales qui prônent l'intensification du travail devraient nous y faire penser.

Situation de travail d'une éducatrice : Julia, trois ans à peine, est malade ce matin. C'est la deuxième fois qu'elle vomit en une heure. L'éducatrice a appelé les parents. La mère de Julia a promis de venir le plus vite possible. Pour la deuxième fois l'éducatrice nettoie le visage de l'enfant. Elle contient à grand peine son dégoût et ôte doucement les habits souillés. Julia récupère, l'éducatrice se décompose.

L'éducation des jeunes enfants est clairement située dans le soin dû aux jeunes corps avec leurs déjections, leurs sanies, leurs odeurs et leurs maladies subites. Personne ne peut l'ignorer, un quart d'heure de stage suffit à le rendre évident. Un corps ça ingurgite et ça rejette plus ou moins heureusement. Suivant les circonstances de sa vie, l'éducatrice fait plus ou moins facilement face. Il y a des dégustations subites et temporaires avec lesquelles passer le relais à un.e collègue est aisé. Si systématiquement

le sale boulot, qui est très souvent un boulot sale, est délégué, on peut douter d'une collaboration durable. Le *care* a lieu là aussi où les corps sentent au double sens du terme, là où ils produisent des odeurs et là où les sens disent quelque chose de ce qui se passe entre les humains.

Aparté premier :

Les tristes ingénieurs de la formation, qui travaillent durement à l'augmentation de la productivité éducative, ont concocté une très jolie pyramide hiérarchique qui risque bien de systématiser la délégation du sale boulot aux subalternes. Il est même possible que quelques éducatrices y trouvent leur compte. Il nous appartiendra de dire si cela détruit les espace du *care* et le cas échéant de chercher à l'empêcher.

Pour l'instant, il nous semble assez improbable de distinguer un *care* propre d'un *care* salissant dans les métiers de l'éducation de jeunes enfants. Un jour, il sera peut-être l'heure d'interroger la division du travail dans les métiers où une telle différence s'est structurée...

Nous avons vu travailler bien des éducatrices confrontées à des difformités du corps. Toutes et tous ont montré une belle aisance à se centrer sur la dignité des corps malmenés ou empêchés. Ce qui semble si difficile au commun des mortels devant un corps amoché a l'air plutôt facile pour les professionnelles. Pour quelques-unes les stages en milieu spécialisé ont solidement

établi cette pratique, pour les autres cela tient de l'évidence qui ne sait pas où elle s'est élaborée. Si cet accès à la dignité de l'autre s'apprend, nous ne savons pas très bien comment.

Situation de travail d'une éducatrice : Fred, 5 ans, déborde de colère. Il vient de jeter une pierre à la tête de Solange et tente de frapper l'éducatrice qui le contient. Il réussit à lui ajuster quelques coups de pied. Cris et vociférations de Fred, l'éducatrice ne dit rien, elle tient. De l'extérieur cela ressemble à une empoignade d'une violence stupéfiante. Autour les grands et les petits sont tétanisés, le temps est suspendu. Puis ça se desserre un peu. L'éducatrice pose l'enfant à terre et l'étai de ses bras devient étrangement une accolade. Il y a des mots puis des phrases, confuses et indistinctes. C'est entre eux, avant de devenir avec les autres.

Contenir une explosion de violence c'est du *care* quand c'est bien fait. Au minimum ça signifie que les gestes de l'éducatrice ne nourrissent pas le délire de Fred et qu'à aucun moment elle ne se laisse déborder par quelque chose qui pourrait devenir sa propre colère. Cela devient de la belle ouvrage quand elle ajuste sa force à la force déployée par l'enfant. Son effort de contention, qui est un exercice violent, devient doucement une fermeté contenante quand la tension s'atténue. Les coups qu'elle a pris n'ont pas conjugué deux colères symétriques. Il lui en restera peut-être quelques bleus, mais la certitude d'avoir bien fait son travail.

Quand la colère enfantine est tombée et que Fred, qui a repris le contrôle de lui, reste proche de l'éducatrice, il y a comme un avenir éducatif possible. Celles et ceux qui ont été stupéfaits par la violence éprouvent timidement la permanence du lien et cela tient en respect la peur qui menace.

Dans cette histoire, un rien spectaculaire mais en rien exceptionnelle, l'éducatrice a préservé la blessée, pris soin du blesser et restauré la vivabilité du groupe. Nous ne connaissons pas de grille d'évaluation des compétences qui puisse rendre compte d'un tel travail. Pour ceux et celles qui s'y collent au quotidien ce n'est pas un coup fumant, c'est "simplement" du bon boulot. Ils et elles n'en attendent pas moins, mais demeurent inexplicablement incapables de rendre tangible ce qu'est la finesse de leur travail.

Quand on juxtapose le travail du *care* dans les lieux d'accueil de la petite enfance et le travail du *care* dans les établissements médico-sociaux, il semble se creuser un fossé imprécis entre ces lieux et entre leurs pratiques.

Au premier abord, cela tient à l'ordre des générations. Dans les EMS, on prend soin de ceux qui s'amenuisent et vont mourir. Dans les centres et espaces de vie enfantine, on s'attelle à éduquer ceux qui grandissent et vivront après nous. La mort n'y tient pas la même place. Le travail n'est pas de même nature. La logique générationnelle fait que les enfants deviendront grands et finiront d'une manière ▲

▲ ou d'une autre par prendre soin de ceux qui s'en sont occupés.

Au second abord, le fossé pressenti s'amenuise. Que l'autre auquel on porte attention et pour lequel on s'efforce soit mourant ou grandissant, il devient sensible que le vivant ne s'arrête pas à l'individu. Paradoxalement le travail du *care* s'exerce pour et sur une personne qui a un nom, une histoire et des liens avec d'autres dans une préoccupation qui dépasse cette relation d'un humain avec un autre humain.

Aparté second :

Pourtant, le travail du *care* nous fait comprendre que le souci du monde opère comme condition à la durée de l'humanité. Ce qui devrait pour le moins relativiser les impératifs productifs de la guerre économique annoncée et ridiculiser cette ambition mortifère de substituer des robots au travail d'humanité.

En guise de conclusion abrupte :

Si les affaiblis sont l'objet du *care*, ils restent des sujets capables de penser, parfois de dire ou de faire quelque chose de ce qui leur est fait.

Les pratiques du *care*, comme toutes les pratiques humaines, sont socialement et historiquement construites. Elles engagent la responsabilité de ceux et celles qui s'y collent et participent à la construction du monde vécu dans l'idée d'un monde possible.

Il n'y a pas de protocole du *care*. C'est à inventer ou plutôt à ajuster dans chaque situation. C'est un travail où l'on est obligé de faire preuve d'intelligence situationnelle; il s'appuie sur des savoirs constitués et des savoirs expérimentiels en bricolant dans l'urgence et la nécessité du quotidien avec la préoccupation de demain. ■

Karina Kühni &
Jacques Kühni, 2009

Nota Bene :

Dans ce texte les éducateur.trice.s sont devenus assez systématiquement des éducatrices. La lourdeur graphique de ces formulations est dissuasive, mais nous en avons maintenu quelques-unes par considération pour cette infime minorité du genre masculin dans le métier.

Nous considérons avec bienveillance les minorités, même celles qui ont exercé une domination écrasante des siècles durant.

Nous avons achoppé sur les corps objets et sujets de désir dans les rapports de *care* avec des enfants. S'interroger sur ce sujet vous place immédiatement au milieu d'un champ de mines et nous ne sommes pas prêts.

Le *care* à l'épreuve d'un contexte politique agité et de situations familiales plurielles

Par Gil Meyer et Annelise Spack
EESP, Lausanne

Si les éducatrices de la petite enfance¹ déploient des activités relevant du *care*, il est nécessaire aujourd'hui de prendre en considération le contexte politique et social dans lequel s'insère désormais ce groupe professionnel. Effectivement, la question lancinante du développement de l'offre d'accueil est devenu un thème politique porteur, même si l'accès à une place en crèche-garderie reste pour les familles un parcours du combattant. Actuellement, les familles expriment des besoins qui vont bien au-delà du simple besoin de garde. Confrontées à cette diversité des demandes familiales, les crèches-garderies sont devant la nécessité de devoir réajuster leurs missions, ce qui impliquera fortement les éducatrices. De par la représentation de sens commun

véhiculée à son endroit de ses missions et de ses tâches, le groupe professionnel que forment les éducatrices et les éducateurs de la petite enfance (ci-après EPE) peut être considéré comme prototypique des activités rémunérées relevant du *care*².

Dans cet article, nous ne nous attarderons pas sur la complexité que suppose cette notion de *care*. Notre propos est davantage de montrer que si le *care* a effectivement "quelque chose à voir" avec la profession d'EPE, celle-ci s'exerce toujours plus au sein d'un contexte politique et social qu'il importe de ne pas négliger. Avant d'évoquer quelques caractéristiques de cette profession, on se doit d'examiner, à grands traits, comment le monde politique se montre aujourd'hui soucieux de l'accueil de la petite enfance. ▲

1- Dans la mesure où les femmes sont massivement représentées, nous utiliserons le genre féminin. De plus, quand bien même, au vu de la refonte du système de formation professionnelle, un nouveau titre est apparu, celui d'éducatrice et d'éducateur de l'enfance, nous utiliserons, pour des raisons historiques, l'appellation éducatrice de la petite enfance, dont l'usage est encore largement répandu.

2- Outre les autres articles figurant dans ce numéro, pour une synthèse de la problématique du *care*, voir Halpern (2006), Pirard (2006).

▲ La garderie, un thème politique

Obtenir une place dans une crèche-garderie a constitué de longue date un casse-tête pour les familles, qui se voyaient engagées dans un parcours du combattant souvent désespérant et maintes fois sans issue.

Or, depuis quelques années, l'accueil de la petite enfance est devenu un sujet de préoccupation qui dépasse les seuls tracés des parents en quête d'une place. La question de la pénurie et du développement de l'offre est devenue un enjeu politique important, sinon prioritaire, qui mobilise nombre de décideurs, politiques, économiques, voire scientifiques. Au point que les journaux ne parlent plus uniquement de garderies dans leurs rubriques "éducation" ou "inaugurations", ils leur ouvrent maintenant régulièrement leurs pages politiques. La pénurie de places se voit prise au sérieux, comme l'attestent, parmi d'autres, les signes suivants :

– Une étude financée par le FNRS dans le cadre d'un Programme national

de recherche lui a été consacrée (Iten et al., 2005)³.

– Nombre de communes ont consenti ces dernières années un effort important, avec ce que cela implique financièrement, en termes de création de lieux d'accueil⁴.

– En dépit d'un souci permanent de maîtrises budgétaires, on ne compte pas les politiciens qui mettent au cœur de leur action, ou de leur programme électoral, le développement de lieux d'accueil. On mentionnera par exemple l'ambition affichée par Manuel Tornare (2007), actuel magistrat de la ville de Genève en charge du dossier, qu'à l'horizon 2013-2015 "*une place en crèche soit un droit accessible à tous les enfants qui en ont besoin*".

– *Comment concilier vie professionnelle et vie familiale*: cette thématique complexe semble avoir désormais acquis le statut de slogan. Les milieux économiques eux-mêmes le reprennent à leur compte⁵.

– Pendant longtemps, si l'on excepte l'Ordonnance fédérale de 1977

3- La presse s'est largement fait l'écho des résultats suivants de cette étude : sur la base d'une extrapolation, en 2004, la Suisse compte environ 30 000 places d'accueil de jour, et pour couvrir la demande, 50 000 places supplémentaires devraient être créées.

4- C'est ainsi par exemple que, pour la ville de Genève, le nombre de places dans les institutions subventionnées passe de 2116 en l'année 2001 à 2845 en l'année 2006 (Source : Délégation à la petite enfance de Genève). Pour la ville de Lausanne, durant la même période, le nombre de places dans les institutions municipales, subventionnées ou en partenariat passe de 1577 à 2321 (Source : Service de la petite enfance de Lausanne).

5- "Concilier travail et famille", tel était un "thème du mois" de la publication *La Vie économique* (2004, N° 11). "Ouvrir une crèche s'inscrit dans nos valeurs sociales centrées sur les employés" proclamait le dirigeant d'une des plus grandes entreprises genevoises (*Le Temps*, 23 octobre 2006).

régissant le placement d'enfants, la Confédération ne s'est pas mêlée de politique de la petite enfance. Signe des temps, suite à une initiative parlementaire déposée par la conseillère nationale Jacqueline Fehr, la Confédération a mis en place un programme d'impulsion qui a débouché, en 2003, sur une loi fédérale octroyant, sous conditions, des aides financières destinées à l'accueil extrafamilial⁶. Régulièrement évalué, ce programme d'incitation a été reconduit en 2006, pour quatre ans, non sans controverses. On notera ici l'appui soutenu que lui a apporté un réseau d'intellectuels (voir von Cranach et al., 2006).

Elargissons cette perspective. Le soutien financier fédéral constitue sans nul doute une avancée. Il convient toutefois d'ajouter que l'importance de l'aspect éducatif de l'accueil est également relevée par des représentants du monde politique. C'est ainsi que la même Jacqueline Fehr (2004) a déposé une interpellation au Conseil fédéral dans laquelle elle exprime son souci de la qualité de l'accueil préscolaire, lequel passe par une formation adéquate du personnel éducatif, et aussi par le développement de la recherche scientifique sur l'éducation de la petite enfance. De sa réponse mesu-

6- Entre 2003 et 2005, plusieurs centaines de demandes ont été acceptées, entraînant la création d'environ 10 000 places d'accueil qui seront subventionnées (voir OFAS, 2006).

rée, on retiendra que le Conseil fédéral évoque le fait que des filières d'études des HES intègrent de plus en plus l'accueil extrafamilial pour enfants. Ajoutons à cela que la Commission suisse pour l'UNESCO a été alertée par le fait que, en comparaison internationale, la Suisse a du retard dans le domaine de l'éducation de la petite enfance. Cette commission a dès lors mandaté la réalisation d'une étude nationale sur cette question (Stamm, 2009). Parmi les recommandations issues des résultats de cette étude, nous en relèverons deux. D'une part que *"les structures d'accueil extrafamilial doivent devenir des lieux d'éducation"*, d'autre part que *"la recherche et l'enseignement sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants doivent être fortement développés en Suisse"*.

Educatrice de la petite enfance : une profession de sollicitude ?

Un large consensus se fait jour. Les crèches-garderies ne sont plus des institutions caritatives destinées aux familles en détresse. Elles remplissent une mission sociale. Tout d'abord permettre aux jeunes mères de mener une activité professionnelle, que cette dernière soit souhaitée ou imposée, qu'importe. En ce sens, elles sont un moyen de promotion du travail des femmes. Une autre mission reconnue est celle d'offrir un accueil de qualité et un espace de socialisation à l'heure où toujours plus de familles sont composées d'un seul enfant. Elles remplissent également une mission ▲

▲ de prévention, voire de dépistage de certaines difficultés chez les enfants. Reste que l'image qui continue de se propager quant au personnel éducatif est souvent dissociée de la mission sociale de ces institutions.

“L'amour des enfants”, “jouer avec des enfants”, pire “regarder jouer les enfants”. Telles sont des expressions courantes dès lors qu'il s'agit de rendre compte de ce qui fonde l'activité de l'EPE⁷. Que l'on souscrive ou non à ce genre de considérations, force est d'admettre que l'EPE se voit attribuer des caractéristiques qui rendent difficile sa reconnaissance en tant que groupe professionnel ès qualités.

Commençons par les évidences. Cette profession est presque exclusivement féminine⁸. Elle est de fait, mais aussi comparativement⁹, mal rétribuée. En termes de formation, en dépit de l'importance accordée au développement du jeune enfant et en dépit du succès que rencontre cette profession auprès des jeunes, comme de la forte demande de personnel qualifié, on rappellera que la profession d'EPE n'a pas été

jugée digne de relever du niveau HES, au nom d'une obscure rhétorique. De plus, sur le plan de la réputation, les EPE seraient “connues” pour ne pas s'attarder dans leur choix professionnel. Or, une enquête sur la situation de l'emploi en Suisse romande (Briguet et al., 2002, p. 34) montre que, sur un échantillon de 1290 répondants, 47% des EPE comptent plus de dix ans d'activité professionnelle¹⁰.

Venons-en maintenant à quelques éléments qui enferment les EPE dans une vignette de stricte activité de *care*. Les soins et l'éducation des jeunes enfants étant traditionnellement associés à la figure maternelle, on a vite fait d'étendre à l'EPE le primat de dispositions naturelles dans l'exercice de son activité. Partant, on deviendrait EPE par vocation, les qualités personnelles prenant le pas sur les qualifications acquises. Rien ne serait plus simple que de s'occuper d'un petit enfant. D'ailleurs, cela irait à ce point de soi que ce travail comporterait une grande part d'indiscible, voire d'invisible. Il est

7- Un élu genevois, dont on taira le nom, a même publié un article dans la *Tribune de Genève* (3 novembre 2006) intitulé “Pas besoin d'être bardé de diplômes pour savoir torcher les enfants”.

8- A titre illustratif, 96% des diplômés de la filière EPE de l'École d'études sociales et pédagogiques (EESP) de Lausanne sont des femmes.

9- “Comparativement”. Outre la différence salariale avec les maîtresses enfantines, on relèvera que parmi l'ensemble des diplômés de l'EESP ayant bénéficié de la reconnaissance du titre HES, ceux qui travaillent en tant qu'EPE ont en général des salaires inférieurs à leurs collègues.

10- Ce chiffre est comparable aux autres secteurs de l'éducation sociale, où 51% des répondants comptent plus de dix ans d'activité.

vrai à ce propos que nombre d'EPE se montrent empruntées dès lors qu'elles doivent relater aux parents le déroulement normal d'une journée normale, d'où sans doute l'importance accordée aux bricolages remis aux parents comme signe de ce que l'enfant "a fait quelque chose" durant la journée (voir Fracheboud, 1998, p. 15).

De surcroît, a-t-on remarqué que, si la définition standard de la garderie en fait un espace collectif, le discours social sur l'EPE présente systématiquement cette dernière comme ayant affaire à un enfant unique, décontextualisé, auprès duquel elle ferait montre de toute la sollicitude dont elle est capable ? Cette perception de la figure professionnelle de l'EPE, outre qu'elle déconsidère les enjeux fondamentaux que suppose la prise en charge socio-éducative des jeunes enfants dans une collectivité, résiste mal à une analyse de l'évolution des attentes qui lui sont adressées. Plus particulièrement, on assiste à un élargissement de la sphère d'intervention du personnel éducatif en direction des familles qui confient leur enfant.

Educatrice de la petite enfance : une profession sollicitée

Le temps est révolu où la crèche-garderie constituait un espace étanche, protecteur et protégé, dans lequel il était hors de question que les familles pénètrent une fois qu'elles y ont déposé leur enfant.

Chaque fois plus, les parents s'invitent



Le *care* c'est du travail
mais ce n'est pas une marchandise

dans le monde de la garderie, au nom de leur enfant, mais aussi en leur nom. Ce n'est pas parce qu'ils auront, non sans mal, obtenu une place, qu'ils demeurent silencieux, et les EPE se voient interpellées dans leur pratique éducative. Comme le relève Brougère (2005, p. 9), *"la question des relations aux parents est devenue centrale dans les discours sur l'éducation et l'accueil du jeune enfant"*. Cette question englobe celles du travail de la mère et de l'accès à une solution pour son enfant, de la continuité des principes éducatifs entre la famille et l'institution, de la qualité des prestations offertes.

De fait, il est illusoire de penser qu'il n'existe qu'un seul type de parents. Ainsi, plusieurs études sociologiques ont mis en évidence des attentes contrastées de leur part dans leurs rapports avec l'institution. Une recherche menée par Bouve (2001) pose ▲

▲ L'importance des représentations des familles, qui s'expriment autour de trois axes, les motivations pour le choix d'un lieu collectif, les modalités de délégation éducative et leur adhésion au fonctionnement de l'institution. Moisset (2005) propose une typologie des usagers, notamment fondée sur leur proximité relative avec les valeurs éducatives de l'institution et le mode de faire des éducatrices. Il distingue les parents *élèves*, les parents *exigeants* et les parents *autonomes*, ces figures étant corrélées avec les catégories so-

cioprofessionnelles d'appartenance. La réalité concrète du mode de vie des familles est également un élément qui pèse sur leurs relations avec les EPE. C'est ce qui ressort d'une enquête que nous avons récemment menée dans des crèches-garderies de la ville de Lausanne (Meyer, Spack et al., 2009). Horaires de travail instables et pressions de l'employeur, difficultés sociales et matérielles, réseaux sociaux fragiles, couples en crise, principes culturels qui contreviennent aux valeurs pédagogiques de l'institution,

Bibliographie

BOUVE, C. (2001).

Les crèches collectives : usagers et représentations sociales. Contribution à une sociologie de la petite enfance.

Paris : L'Harmattan.

BRIGUET, P., CHRISTE, E., CLERC, C.,

JECKER-PARVEX, M., MELLOTT, C., MEYER, G., SAMOUILLE, R. et SPACK, A. (2002).

Situation de l'emploi des éducateurs sociaux dans les institutions et services spécialisés de Suisse romande.

Lausanne : Enquête Tripartite 2000/2001, ARMASP, CFC, CLESTS, FERTES, INSOS.

BROUGERE, G. (2005).

Parents et professionnels face à l'accueil et à l'éducation du jeune enfant.

In : Rayna, S. et Brougère, G. (Eds.).

Accueillir et éduquer la petite enfance.

Paris : INRP, pp. 9-23.

FEHR, J. (2004).

Accueil extrafamilial pour enfants. Conséquences au niveau de la politique de l'éducation.

Interpellation 04.3667 au Conseil Fédéral. Berne : Conseil National.

FRACHEBOUD, M. (1998).

Jouer en garderie.

Lausanne : Cahiers de l'EESP, N° 24.

HALPERN, C. (2006).

Prendre soin des autres : un travail invisible.

Sciences Humaines, N° 177, pp. 34-35.

ITEN, R. et al. (2005).

Offre d'accueil extrafamilial en Suisse : potentiels de demande actuels et futurs.

ZH : INFRAS, Mecop, Tassinari Beraten.

mais encore parents qui se disent peu sûrs de leurs modes d'agir. La vie quotidienne de nombre de familles est traversée par bien des déconvenues et des obstacles. Sociologues, statisticiens et autres spécialistes de politique sociale le savent bien. Mais les EPE aussi, et, ajouterons-nous, de manière palpable et quotidienne. Combien de parents sont en quête de conseils, concernant les soins ou l'éducation, concernant aussi leur vie conjugale. Combien de parents sont dans l'impossibilité de respecter l'horaire

de placement négocié de leur enfant. Combien de parents dont le maintien de l'enfant malade dans la garderie est impérieux, quand bien même réglementairement proscrit. Combien de parents se montrent vindicatifs, ou soucieux que leur enfant soit spécialement choyé. L'EPE se doit alors d'appréhender ces situations sociales diverses, de les évaluer et de tenter d'y répondre. Ici la sollicitude ne suffit plus. ■

Gil Meyer &
Annelise Spack

MEYER, G., SPACK, A.,
PERRENOUD, D. et DUMONT, P. (2009).
*Familles singulières, accueil collectif.
La réception de la diversité de la situation
familiale par les crèches-garderies.*
Lausanne: Cahiers de l'EESP, N° 48.

MOISSET, P. (2005).
La diversité des rapports parentaux
à la crèche et ses déterminants.
In: Rayna, S. et Brougère, G. (Eds.).
Accueillir et éduquer la petite enfance.
Paris: INRP, pp. 115-150.

OFAS (2006).
*Aides financières à l'accueil
extrafamilial pour enfants.*
[http://www.bsv.admin.ch/praxis/
kinderbetreuung/00112/index.html](http://www.bsv.admin.ch/praxis/kinderbetreuung/00112/index.html)

PIRARD, V. (2006).

Qu'est-ce qu'un soin? Pour une prag-
matique non vertueuse des relations de
soin. *Esprit*, janvier 2006, pp. 80-94.

STAMM, M. (2009).
*Education de la petite enfance en Suisse.
Etude de base élaborée à la demande de
la Commission suisse pour l'UNESCO.*
Fribourg: Département des sciences de
l'éducation de l'Université de Fribourg.

TORNARE, M. (2007).
Le Blog de Manuel Tornare. En ligne.
<<http://manueltornare.romandie.com/>>
Consulté le 1er février 2007.

VON CRANACH, M., KRIESI, H.
et BONOLI, G. (2006).
L'accueil extrafamilial des enfants est une
tâche qui relève de la Confédération.
Le Temps, 20 octobre 2006.

Pour nous, la petite enfance est clairement située dans le champ du travail social. Cet article s'appuie sur une recherche centrée sur le travail des assistantes et assistants sociaux, mais les parallèles que l'on peut faire entre le travail de care de ces professionnels et celui des éducateurs et éducatrices de l'enfance sont très explicites. Si, en plus, cette revue parvient à défaire quelques étaux disciplinaires et dégripper quelques verrous professionnels, elle aura accompli son œuvre. *La rédaction.*

Dilemmes et engrenages dans les pratiques de «care» L'exemple du travail social¹

Par Marianne Modak et Françoise Messant²

Notre objectif est de proposer quelques «outils» permettant de rendre visible le travail du «prendre soin», ainsi que les enjeux de cette mise en visibilité pour la reconnaissance de ce travail notamment. Par la suite nous renonçons au terme de «prendre soin» pour celui de «care», car c'est sous cet anglicisme que la majeure partie des études et réflexions sur la question ont été faites, du moins ces dernières années. C'est là une raison pour laquelle le terme de *care* est quasiment incontournable, l'autre étant que l'anglais, mieux que toute expression française (y compris le «prendre soin»), a l'avantage de désigner à la fois le *geste* de soin et le *souci* qui motive ce geste.

À ce titre, le *care* est un travail dont la particularité est de réunir dans la

même pratique un mélange composite de sollicitude focalisée sur les besoins d'une personne et de prise de responsabilités concrètes pour y répondre. Dans notre enquête sociologique sur les pratiques de *care* des assistantes et assistants sociaux (AS)³, nous montrons qu'une telle combinaison de technicité et de sollicitude nécessite que la personne pourvoyeuse de soin dispose d'une relative liberté d'action pour agir. Dans la mesure où, nous le savons, cette marge d'autonomie est incompatible avec la logique économique qui vise la diminution des dépenses par la standardisation de la prise en charge des usagers et usagères, le *care* est donc menacé de disparition, faute des conditions minimales, ne serait-ce qu'en termes de durée, pour l'exercer. Or, dans les services sociaux observés

et analysés dans le cadre de notre recherche, services pourtant affectés par les réductions budgétaires, on ne constate pas une telle disparition. Même non prescrit (il est relativement peu mentionné dans les cahiers des charges) le travail de *care* est dispensé y compris lorsque les conditions sont mauvaises – preuve qu’il est un complément indispensable du travail prescrit – parfois de manière un peu clandestine, sans soutien moral et avec de moins en moins de reconnaissance institutionnelle. Dès lors, la question à laquelle nous chercherons à répondre, car elle interpelle les conditions de production du *care* et ses coûts, est de savoir pour quelles raisons les travailleuses sociales (aides-soignantes, soins à domicile, éducatrices de la petite enfance, etc.) en font plus que ce qui leur est formellement demandé, au risque de s’épuiser et donc de se mettre elles-mêmes dans des états de fragilité? Est-ce que la souffrance et les besoins d’autrui – pensons par exemple aux besoins des enfants en bas âge – sont tels qu’ils interpellent chacune et a fortiori celles et ceux dont le métier est de « prendre soin »? Est-ce que le

fait d’être une femme (ce qui est le cas dans l’écrasante majorité des emplois du social et de la santé) impose d’en faire « tout naturellement » plus? Ou bien est-ce que le travail de *care*, aussi dévalorisé soit-il dans la hiérarchie des métiers, vaut tout de même toujours mieux que certains « sales boulots » comme celui de nettoyage, en raison du sentiment d’utilité qu’il procure? La recherche dans le domaine des emplois de services à la personne permet maintenant de vérifier quelques-unes de ces pistes de réponses. Mais des résultats obtenus sur la base d’emplois non qualifiés et exclusivement féminins sont-ils valides dans le cadre de métiers du *care* qualifiés, tel celui d’AS, qui est au bénéfice d’un diplôme reconnu et compte environ un tiers d’hommes en emploi actuellement dans notre pays? A priori, ces « prérogatives » liées au genre et au statut ne semblent pas contrebalancer le fait que le « prendre soin » qui est constitutif du métier le rend, comme les autres emplois, vulnérable aux mesures d’économie et aux menaces de réduction des subsides publics accordés au travail social. L’on constate ▲

1- Nous reproduisons ici une conférence que la prof. Marianne Modak a donnée à l’occasion de la journée d’études de l’Unité de recherche et de formation continue de la HES social et santé sur le thème de l’économie du « prendre soin », qui a eu lieu à Lausanne le 28 janvier 2009.

2- HESTS & S, EESP, Lausanne.

3- Marianne Modak, Natalie Benelli, Carole de Kinkelin et Françoise Messant, *Du privé au public; travail social et professionnalisation du care. Etude sur les pratiques de care chez les AS*. Etude financée par le FN (Fonds DORE, N°13DPD*-109374) et le réseau de compétences REA de la HES-SO. Partenaires de la recherche: cinq services sociaux de Suisse romande (aide aux victimes d’agression; service de tutelle; protection de l’enfance; aide sociale; service aux personnes âgées).

▲ alors que ce qui les réunit, et constitue le cœur de ces métiers, les affaiblit dans la mesure où il ne peut faire l'objet d'une évaluation quantitative, la sollicitude propre au *care* ne se prêtant pas aux techniques d'évaluation des compétences dorénavant bien rôdées. Que le « prendre soin » soit difficilement mesurable entrave également sérieusement le processus de professionnalisation. Cette dernière, en effet, on le sait, s'appuie sur des compétences acquises institutionnellement et non sur des capacités relationnelles, émotionnelles qui, inséparables de la personne, sont de ce fait difficilement transférables. Autrement dit, le « prendre soin » n'est pas une qualification détachable de la personne et, à ce titre, il est généralement évalué comme une disposition naturelle, un don : il ne s'apprend pas, se remarque à peine, ne compte donc guère en tant que compétence. Et pourtant il est au cœur du métier ! En simplifiant à l'extrême, le problème auquel font alors face les AS et les associations professionnelles qui les représentent est le suivant : comment se professionnaliser, acquérir un statut valorisé, sans renoncer au *care* et alors risquer de devenir des administratifs, des « fonctionnaires », comme le disent beaucoup d'AS que nous avons interviewé.e.s.

« Ecouter, accompagner la personne, c'est du « en plus », mais du « en plus » que vous ne devez pas faire. Je compare toujours ça, avec la ligne M-Budget : vous faites la quantité, mais pas la qualité ! »

Que vaut cet « en plus » dont parle

l'AS interviewée ? Comment le faire reconnaître ? Examinons quelques repères théoriques pour nous aider à penser cela.

Le concept de *care*, repères théoriques

Selon Arlie Hochschild (2003) dont nous adoptons la définition, « le *care* est un lien émotionnel, souvent réciproque, entre une personne qui donne du *care* et celle qui en bénéficie, la première se sentant responsable du bien-être de la bénéficiaire et effectuant un travail mental, émotionnel et physique pour assurer cette responsabilité ». Le *care* est donc plus que de l'empathie, c'est plus qu'une technique relationnelle, toutes choses que les AS ont appris à mobiliser quotidiennement dans leur travail – et mobilisaient bien avant que le débat sur la reconnaissance de ce travail ne se déchaîne. Il englobe ces techniques et ces savoir-être mais donne à voir le problème sous un autre angle. Il éclaire un aspect peu connu mais indispensable pour comprendre ce qui se joue dans la reconnaissance du métier.

Commençons par rappeler quelques éléments théoriques qui servent de points de repère.

Premièrement, dans les années 1970, un premier éclairage du *care* été rendu possible grâce aux analyses féministes du travail domestique. Elles questionnaient d'une part la gratuité d'un travail effectué par les femmes dans la sphère privée au prétexte qu'il s'agit d'une activité relationnelle et affective gratifiante et que les connaissances

que le *care* requiert sont peu visibles. Elles expliquaient d'autre part que les raisons de cette occultation au sein de la famille résident dans la nature des rapports sociaux de sexe.

Deuxièmement, dès les années 1980, les recherches se sont déplacées sur la sphère professionnelle, avec l'étude des emplois nés de l'externalisation croissante des tâches traditionnellement dévolues à la famille (aides ménagères, éducatrices de la petite enfance, etc.). Elles relèvent que la salarisation du *care* ne change pas les appréciations sur ce travail : les métiers du *care* sont mal rémunérés et socialement dévalorisés et les femmes en restent les vecteurs privilégiés : elles passeraient tout « naturellement » du privé au professionnel, prodiguant des soins à leurs proches comme aux usagers des services sociaux. Cette conception qui fleure le mépris – les femmes effectuent du travail de *care* sans que cela leur coûte, ni ne coûte à la collectivité – renforce l'idée que *care* familial et *care* professionnel seraient une seule et même chose. Mais il y a plus – et c'est important de le relever pour les métiers qui, issus de l'externalisation des activités familiales et domestiques, sont à la recherche d'une réelle professionnalisation – l'association du *care* professionnel et du *care* familial renforce l'appréciation négative du premier. Tout se passe comme si le travail qui s'extorque gratuitement dans la sphère privée contaminait la reconnaissance matérielle et l'estime sociale de ce même travail ef-

fectué dans la sphère professionnelle. Troisièmement, dans les années 1990, c'est dans les domaines de la justice sociale, des politiques publiques et de l'éthique que la réflexion sur le *care* va prendre un autre essor et tenter sa valorisation en mettant au jour ses apports sociaux (et économiques) : d'une part, le *care* ne bénéficie pas seulement à la personne à laquelle il est destiné, mais il produit des ressources collectives dont profite la société (Folbre, 2006) ; d'autre part, les pratiques de *care* témoignent de l'existence chez les prestataires d'un idéal de justice mettant en évidence la responsabilité pour les liens sociaux, pour les relations plutôt que les seuls droits et règles. Cette dimension éthique, morale de la justice propre au *care*, longtemps non reconnue comme telle, parce qu'associée à la famille et à la sphère privée, a ceci de spécifique qu'elle est axée sur la reconnaissance de la personne singulière et couvre la vulnérabilité de l'ensemble de la vie d'un individu : celle de l'enfant, de la personne malade, handicapée, privée de ressources, etc. Autrement dit, l'éthique du *care* repose sur l'idée que la dépendance est notre lot commun, plutôt que l'autonomie individuelle. Dans cette acception, le *care* a une portée critique : il nous concerne tous et toutes⁴. ▲

4- Pour une synthèse, en français, des travaux marquants dans cette perspective, voir P. Paperman et S. Laugier éds (2005). *Le souci des autres. Ethique et politique du care*. Paris : Editions des Hautes Etudes en Sciences Sociales.

▲ Des représentations contrastées du « prendre soin »

Actuellement sont en présence simultanée deux visions du *care*, explicitement ou non connues des personnes qui ont des activités de *care*, des professionnels en particulier et qui, d'une manière ou d'une autre, ont une influence sur leurs pratiques. Nous y reviendrons, mais auparavant, présentons-les très rapidement.

D'un côté, nous avons une vision passablement négative de ce travail, estimé peu prestigieux et souvent pénible, attribué aux personnes avec un faible pouvoir social, un travail qu'elles ne choisissent pas et qu'elles ne peuvent pas « refiler » à d'autres, il leur incombe « obligatoirement ». Comme en témoigne l'extrait de citation ci-dessous, ces personnes doivent faire face : « *Quand j'ai vu ce couple (...), j'étais découragée d'emblée, j'avais envie de pleurer. C'était une telle image de la misère que je me suis dit : « Non, je n'ai pas le courage de me confronter à cela ! » Et ça m'a coûté beaucoup, beaucoup. Et puis, je n'avais pas le choix, j'avais rendez-vous avec ces gens, il a fallu faire face.* »

De l'autre, une vision du *care* teintée de valeurs positives, parce qu'il se présente comme une échappatoire à la rentabilité économique de la sphère marchande et contribue au bien public. Cette vision prône non seulement une certaine conception de la justice sociale, des valeurs relationnelles et affectives dont se veulent porteurs certains métiers, mais représente aussi une ressource pour

l'action professionnelle autonome. « *Le care consiste à répondre à des questions souvent sans solution. Ainsi le care accompagne tout ce à quoi la société ne veut pas répondre, c'est à la fois inutile et essentiel...* »

« *... c'est aussi la part de territoire propre de l'AS, un privilège dont l'AS se prévaut pour se rassurer lorsqu'elle vit par exemple un déficit de reconnaissance professionnelle (à l'interne) et une menace sur l'emploi (à l'externe).* »

« *Une personne qui est à l'aide sociale peut, avec la tête haute, dire « je ne suis pas d'accord avec vous, et je réclame mon droit, je vais faire valoir mon droit. Ça, c'est quelque chose qui me fait plaisir. Si on en est là, c'est aussi parce qu'il y a des assistants sociaux au départ qui ont cru à cet idéal et qui ont déjà fait des petits bouts pour qu'on puisse l'atteindre. »*

L'existence de deux visions antagonistes projetées sur le *care* met le doigt sur la portée critique du concept de *care* : la réalité multidimensionnelle du travail de « prendre soin » ne peut être appréhendée sans une opinion préconçue de ce qu'il signifie en fin de compte. En d'autres termes, la mobilisation du *care* dans les pratiques professionnelles est connotée positivement ou négativement, elle est valorisante ou dévalorisante, et fonctionne a priori comme un mécanisme d'étiquetage des identités professionnelles.

Notre recherche montre que ces visions positives et négatives projetées sur le *care* infléchissent, chez les AS, des manières différentes de se charger



Sac à main du Care, version pédagogique et vie quotidienne

de la responsabilité d'autrui (au sens de « prendre le fardeau »). Que l'on ne nous comprenne pas mal, nous ne prétendons pas que le volume des prises en charge dépend des seuls AS ; il y a, et c'est évident, une charge objective de travail que tous et toutes s'accordent à estimer de plus en plus lourde. *« C'est la rentabilité, la performance (...). Je dois faire 250 [dossiers] par an (...): je suis à tant de pourcent, je dois en faire tant, je suis aux pièces. Ça peut être une source de souffrance, parce qu'on voit bien qu'on ne traite pas. Moi, je fais du chiffre, je fais du chiffre. »*

Notre propos n'est pas de nier cette réalité, mais de dire que, face au même volume de dossiers, la charge mentale, émotionnelle, le sentiment de respon-

sabilité du *care* différent, ce qui a un effet sur la durée d'une prise en charge. Par conséquent, la manière dont l'AS délimite ses obligations varie en fonction des statuts des personnes, les statuts sexués en particulier. Il s'agit là d'un processus de responsabilisation dont la maîtrise est complexe et qui peut se transformer en un engrenage infernal si des limites objectives et légitimes aux yeux des professionnel·le·s ne sont pas posées. Qu'est-ce qui se joue dans une relation d'aide pour qu'elle se transforme en une spirale aboutissant parfois à un *burn-out* ?

« Le sentiment d'impuissance, c'est un sentiment très difficile, très éprouvant et qui scie. On ne peut pas s'en déga-ger, à moyen ou long terme, ça peut ▲

▲ nous tomber dessus, sur le moral, sur le psychique. Si on a constamment le sentiment d'un état d'impuissance, on tombe dans la dépression.»

Notre étude a mis au jour quelques mécanismes propres aux pratiques de *care* des AS en lien direct avec la manière dont celui-ci est socialement perçu par les protagonistes de la relation d'aide. Il ressort que, dans le cours des entretiens avec des usagers et usagères, les AS sont amené•e•s à devoir résoudre quatre dilemmes (en plus des problèmes concrets du moment). La résolution de ces dilemmes témoigne chez ces professionnel•le•s de l'existence d'engrenages dans les prises de responsabilités à l'égard d'autrui dont la maîtrise varie passablement.

« On est pris au piège, complètement pris au piège, et dans des stratégies de survie. La mienne, c'est que je donne mon natel – c'est plus confortable qu'on puisse m'atteindre chez moi (...) – et c'est de refuser de travailler plus : si je travaille plus, j'aurai plus de dossiers, donc j'aurai moins le temps de bien faire mon boulot. Je ne sais pas si vous vous rendez compte. »

Dilemme ayant trait à la naturalisation du care

Les compétences émotionnelles et relationnelles composant le travail de *care* étant acquises par les petites filles durant leur enfance (en jouant à la poupée, à la dinette, en aidant leur mère, etc.), elles semblent aller de soi à l'âge adulte et ce qui a été acquis durant l'enfance,

parfois assez difficilement d'ailleurs, est plus tard considéré comme une qualité personnelle. De là à considérer la sollicitude comme une disposition innée, le pas est vite franchi et cela chez certain•e•s professionnel•le•s également :

« Lui (...), il choisit soigneusement ses mots, qui ont un pouvoir empathique. Moi, (...) je mettrais plus de l'enveloppant et du maternel, mais c'est parce que j'ai bercé des enfants dans ma vie, ce qui est normal. Lui, il va être très cartésien, il n'a pas besoin de faire tout ça : il faut le mot et ça passe très bien, très bien. »

Ce processus de « naturalisation » des compétences de *care* est très commun et très courant et, nous le constatons, pas uniquement chez des profanes. Dans les contextes professionnels, il évite de se questionner sur les conditions de possibilité du *care* : si ce dernier est à l'origine une disposition personnelle plutôt qu'un rôle professionnel, point n'est besoin de le reconnaître institutionnellement, par un diplôme notamment. Notre étude, toutefois, montre que les choses ne sont pas aussi caricaturales. Sollicitude, empathie, attention aux besoins d'autrui ne vont pas « de soi » chez tous les AS. Elles vont « de soi » essentiellement chez les AS auxquelles on prête plus facilement de telles qualités, les femmes essentiellement.

La projection de valeurs, source de dilemme pour les AS, se présente donc sous la forme duale suivante : lorsque le travail de *care* est effectué par des femmes AS, plus forte sera alors la

tendance de le percevoir comme le prolongement naturel et « normal » de la personnalité, tellement normal qu'il est pratiquement invisible ; elles courent alors le risque de se sentir obligées d'en faire « toujours plus » pour que cela se remarque. Lorsque le travail de *care* est effectué par des hommes AS, plus forte sera la tendance à le détacher de la personne, à le considérer comme une compétence apprise et donc à le remarquer davantage, ce qui alors conduit le professionnel à pouvoir mieux doser son effort, c'est-à-dire vraisemblablement à en faire « juste assez ». Ce premier dilemme a une conséquence sur la suite du processus.

Dilemme ayant trait à l'identité professionnelle de l'AS

Constitutives d'une part importante du métier d'AS (et d'autres aussi : infirmière, éducatrice de la petite enfance, aide soignante, etc.), les pratiques de *care* sont l'objet d'un fort enjeu identitaire, pour la défense de la profession notamment. Mais le fait que ces pratiques soient connotées au féminin les discrédite, car elles sont associées à des valeurs éthiques et religieuses héritées du passé, teintées d'un certain puritanisme. Quelle est l'infirmière qui accepterait aujourd'hui sans récriminer que l'on justifie son salaire sous prétexte qu'elle a choisi ce métier par vocation ? Ce discrédit est à l'œuvre également dans les jugements que portent certains sur le travail de leurs collègues. « Bon, un exemple très concret, c'est

celui d'un déménagement (...). Alors, si l'on applique la théorie de l'accompagnement social maximum, on cherche l'appartement pour la personne, on est présent le jour du déménagement, on loue la camionnette, on fait le déménagement avec elle. Ça se fait ! Il y en a certains qui font ça, quitte à embaucher encore deux ou trois copains à qui ça fera un peu de bonne main [pourboire]. (...) Et puis, on fait un maximum sur place, on aménage l'appart. C'est l'optique que les gens qui défendent l'accompagnement social essayent de pratiquer. L'autre optique, comme moi je le pratique, c'est [de dire à la personne], « si vous voulez vivre en appartement, vous êtes capable d'en trouver un ! Une fois que vous l'avez trouvé, je fais les démarches, je m'occupe de la partie officielle, le jour du déménagement, je commande une entreprise de déménagement qui viendra chercher vos meubles, qui les transférera et je serai là le jour de l'état des lieux pour constater. Dans l'un et l'autre cas, ça change passablement le temps qu'on y consacre. »

L'identité professionnelle de l'AS est sur le fil du rasoir, étant à la fois caractérisée et dévalorisée par le *care*. En d'autres termes, pour l'AS se trouver dans la situation de devoir « faire toujours plus de travail de *care* » conforte certes cette identité, mais avec le risque de pousser le métier du côté de la vocation. A l'inverse, être en situation de pouvoir « en faire juste ce qu'il faut » ouvre donc l'espace nécessaire au développement de techniques professionnelles ▲

▲ innovantes, mais à l'heure actuelle, cet espace délaissé par le travail du « prendre soin » risque d'être occupé essentiellement par des tâches administratives, poussant à terme le métier du côté des employé.e.s de bureau.

Dilemme ayant trait à la transférabilité des compétences familiales

Une des difficultés des pratiques de *care* en situation professionnelle est de les distinguer de celles qui ont cours dans les contextes familiaux et ce afin d'éviter d'entrer dans la logique de la gratuité qui prévaut dans la sphère privée. « *Encore ce matin, une de mes jeunes collègues (...) me disait: mais est-ce que je suis légitimée à être ici et à donner des conseils à des gens qui ont des enfants, et pas moi ?* »

« Je ne la considère pas comme ma fille, mais j'ai les mêmes messages avec elle qu'avec ma fille; je ne lui en dirai pas moins que j'en dis à ma fille, ou pas plus. C'est ça que j'entends par « comme ma fille », parce que j'ai l'âge d'être sa mère et donc je me permets de lui dire des choses que je me permets de dire à ma fille. »

S'il est effectivement difficile de distinguer les deux univers, privé et professionnel, bien que l'ensemble des professionnel.le.s soit convaincu de la nécessité de le faire, c'est d'une part, parce que le fait de pouvoir transférer dans ses pratiques professionnelles des compétences acquises dès le plus jeune âge constitue un avantage, une expérience supplémentaire (l'apprentissage du *care* dans la famille est de fait l'acquisition d'un savoir-faire quand

bien même il est rarement reconnu comme tel); et d'autre part, parce que probablement, la logique du don, de la gratuité qui justifie les échanges dans la famille, participe de l'enchantement du *care*. L'idée que ce qui n'est pas rémunéré se situe à un niveau de moralité supérieur est un lieu commun. Autrement dit, la transférabilité d'un univers à l'autre constitue une ressource expérientielle de taille, mais elle ne donne pas nécessairement du prestige professionnel, le familial servant plutôt de repoussoir (nous avons entendu parfois évoquer les « *mammies du care* »); à l'inverse, la stricte distinction des tâches de *care* privées et professionnelles semble aller dans le sens de la professionnalisation, mais cela reste largement à faire. En effet, l'idée que le *care* qui se pratique dans l'univers de l'emploi est spécifique, repose sur la légitimation de pratiques émotionnelles et relationnelles qu'il s'agit d'extraire de leur ancrage privé et familial.

Dilemme ayant trait à deux principes de justice en tension

Nous l'avons rappelé plus haut, la singularité du travail de *care* et sa richesse tiennent pour une part importante dans le fait que les pratiques sont orientées en fonction de valeurs qui, prioritairement particularistes, se doivent toutefois, dans la sphère professionnelle en tout cas, de respecter le principe de l'accès égal aux droits et aux ressources de tous et toutes. Ainsi, il apparaît évident qu'il n'existe pas de reconnaissance possible des besoins

particuliers de la personne usagère, sans une reconnaissance préalable des droits qui la qualifient comme usagère. Réciproquement, le respect de ses droits est difficilement soutenable sans le secours de l'empathie. La froideur « légal », en effet, atténue l'efficacité attendue de l'aide et surtout son acceptation⁵. Nos entretiens avec les AS montrent que le *care* ne se déploie jamais si bien que lorsqu'il est balisé et contenu par les droits objectifs, de même que les droits ne sont jamais si efficaces que lorsqu'ils sont expliqués à la personne de manière à ce qu'elle en comprenne véritablement le sens. Mais l'équilibre est délicat.

« J'étais d'accord, en pesant le pour et le contre, de lui faire cette faveur (...) mais ça me contrarie encore parce que ça me pose un cas de conscience. Et puis, du coup, ça veut dire que j'applique évidemment la même attitude par rapport à toutes les personnes, c'est-à-dire qu'on ait une pratique institutionnelle et non pas particulière. »

L'exigence, découlant du *care*, qui se pose aux AS dans leur travail, de maintenir un équilibre entre ces deux principes « concurrents » est une tâche délicate. Ce que montre l'observation des pratiques des AS, c'est une oscillation entre un fort accent mis sur la communication des besoins par l'usager ou l'usagère, au risque de léser celle ou celui qui est « mauvais » communicateur ; et un fort accent mis sur l'égalité des droits dans le collectif discriminé au risque d'oublier la personne et ses besoins particuliers.

Conclusion

Dans notre étude, l'engagement professionnel dans le *care* concerne tous les AS interviewé·e·s, femmes et hommes puisque c'est une partie inhérente, constitutive de leur travail, une composante de leur identité professionnelle. On ne peut donc pas dire que ce travail, dans le métier d'AS du moins, soit l'apanage d'un sexe. Mais le fait d'être engagé dans l'un des deux engrenages que nous avons extrêmement schématisés ici, est, lui, fortement genré. Ainsi, la difficulté de se protéger des débordements du travail de *care* en raison des attentes portées sur les femmes et de leur situation dans les deux sphères privée et professionnelle est, elle, féminine. Parce que les projections de sens sont ce qu'elles sont, mais aussi parce que les femmes (et quelques rares hommes) ont typiquement un parcours professionnel et des liens avec la sphère privée qui les conduit à travailler dans des services et avec des usagers et usagères où, tendanciellement, le *care* est à la fois primordial et efficace : Aide aux victimes d'infractions, Pro Senectute par exemple, plutôt qu'Office du Tuteur général adultes.

Ce qui se joue pour les AS, dans la résolution concrète de ces dilemmes, c'est la maîtrise de l'engrenage de responsabilités qu'implique toute pratique de *care*, maîtrise médiatisée par les attentes sociales différentielles selon le sexe de personne pourvoyeuse de *care* et qui conditionne les possibilités de résister, ou non, à l'épuisement ▲



▲ professionnel. Cette maîtrise n'est donc pas qu'une opération technique, même si elle s'acquiert par l'expérience professionnelle : elle est *normative, genrée et stratégique*, donc politique. Elle a pour enjeux, d'une part, la reconnaissance du métier, son prestige ou au contraire sa dévalorisation, d'autre part, au plan personnel, le maintien de la qualité des prises en

charge sans destruction physique ou psychique de l'AS.

C'est de cela dont nous parlent les pratiques de *care* des AS... à condition de disposer des outils conceptuels et méthodologiques pour en prendre la mesure. ■

Marianne Modak &
Françoise Messant

Bibliographie

BREFS JALONS BIBLIOGRAPHIQUES :

Bachmann, Laurence ; Golay, Dominique ; Messant, Françoise ; Modak, Marianne ; Palazzo, Clotilde ; Rosende, Magdalena (éds) (2004) :
Famille-travail : une perspective radicale ?
Nouvelles Questions Féministes, 23(3), 4-10.

Bubeck, Grace (1995) :
Care, Gender, and Justice. Oxford : Clarendon Press.

Folbre, Nancy (2006) :
« *Demanding Quality : Worker/Consumer Coalitions and "High Road" Strategies in the Care Sector* ». *Politics Society*, 34(1), 11-31.

Modak, Marianne ; Benelli, Nathalie ; De Kinkelin, Carol (2008) :
« *La reconnaissance du care dans le travail social : éléments pour une analyse du travail des assistant.e.s sociales* ». In : M. Rosende et N. Benelli (éds) : *Laboratoires du travail*. Lausanne : Antipodes.

Nadai, Eva ; Sommerfeld, Peter ; Bühlmann, Felix (2005) :
Fürsorgliche Verstrickung, Soziale Arbeit zwischen Profession und Freiwilligenarbeit. Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Papperman, Patricia ; Laugier, Sandra (éds) (2005) :
Le souci des autres. Ethique et politique du care. Raisons pratiques, 16. Paris : Editions de l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales.

Comment prendre soin d'une équipe ?

Par Marianne Zogmal
Adjointe pédagogique à Genève

Le care ne s'intéresse pas seulement aux métiers de soin et de prise en charge, mais s'inscrit dans une réflexion concernant une éthique de care, une façon d'appréhender le monde :

« Les éthiques pratiques du care partent, au contraire, de nos problèmes moraux et voient comment nous nous en sortons, non pas pour abstraire à partir de solutions particulières (ce qui serait retomber dans la pulsion de généralité) mais pour percevoir la valeur même du (dans le) particulier. Elles semblent alors appeler une sorte d'ethnographie morale qui laisserait toute sa place aux expressions propres aux agents d'avantage qu'une approche surplombante (...). » (Papermann, 2005, p. 16).

Tenir compte de chacun et des liens affectifs dans une situation de dépendance pose de nombreuses questions d'éthique. Le travail au quotidien prend une autre coloration s'il s'agit de faire pareil pour tous, selon une éthique de justice, ou en fonction de chaque situation particulière dans une attitude de sollicitude. Afin de construire une démarche institutionnelle du care, les questions d'éthique traversent les pratiques professionnelles auprès des enfants, mais aussi le travail auprès des parents et

entre les membres de l'équipe éducative. Dans une vision de cohérence et pour rendre possible des pratiques empreintes de sollicitude, une éthique du care trouve toute sa place dans le travail d'équipe et dans son accompagnement par le responsable de l'institution.

Les éducatrices de l'enfance¹ sont des professionnelles capables de faire leur travail de façon autonome. Pour quelles raisons faudrait-il alors prendre soin d'une équipe ? Bien sûr, une formation de qualité, de l'expérience professionnelle et un cadre institutionnel constituent des bases solides pour permettre aux professionnelles de l'enfance d'exercer leur métier, de prendre soin des enfants, d'établir des relations de confiance avec les parents et de mettre en place des projets institutionnels. Prendre soin d'une équipe permet cependant d'aller au-delà de cette pratique professionnelle, de l'ancrer dans toute la complexité des relations interpersonnelles. ▲

1- Dans ce texte, les formes du féminin sont considérées de façon à englober tant professionnels que professionnelles et les règles grammaticales sont ainsi malmenées afin de mieux rendre compte du contexte des institutions de la petite enfance.

▲ Pourquoi prendre soin d'une équipe

Il s'agit de soutenir et maintenir la qualité des interactions et de permettre aux professionnelles de pouvoir « tenir » dans leur métier sur la durée. Prendre soin d'une équipe devra également permettre qu'elle puisse « faire face » aux phénomènes de groupe en son sein, sans en être trop envahie :

« Dans une première approximation, on pourrait dire que les problèmes d'équipe jouent un rôle important en institution. Ils paraissent même absorber la plus grande attention des soignants. Didier Anzieu (1968) signalait que l'énergie dépensée pour qu'une institution se maintienne est supérieure à celle directement dépensée pour sa tâche. (...) Il ne serait pas impossible de penser que *les problèmes entre les membres d'une équipe mobilisent plus le soignant que sa relation à celui qu'il doit accueillir et soigner*, le comble ! » (Mellier, 2000, p. 94).

Ces mêmes raisons de prendre soin d'une équipe se retrouvent dans tous les métiers du social ou de l'humain (éducateurs spécialisés, psychologues, assistants sociaux, etc.). Cependant, certaines raisons sont spécifiques à la prise en charge de jeunes enfants. Le métier d'éducatrice de l'enfance est basé sur un paradoxe fondamental : il faut faire aussi bien qu'une mère, mais pas comme une mère. Beaucoup de personnes, s'appuyant sur le sens commun, certains politiciens, mais également de nombreux chercheurs

pensent le métier d'éducatrice en analogie avec la relation entre une mère et son enfant. Pour les professionnelles, un attachement de type maternel est considéré comme potentiellement dangereux pour l'enfant et pour l'adulte qui s'en occupe. Il ne s'agit pas de s'appuyer sur un quelconque « instinct », un amour « inné » pour les petits enfants, mais sur une pratique réflexive, faite d'observations, d'interventions adaptées en fonction des besoins de chaque enfant, de son âge et de son niveau de développement. Il reste qu'une large part du savoir théorique constitué concernant le développement des jeunes enfants s'est centrée sur la relation mère-enfant, dans un cadre familial. De nombreux chercheurs ont extrapolé la relation aux autres à partir de la relation avec la mère, ce qui biaise les réflexions sur les crèches et leur influence sur le développement des enfants.

Les éducatrices se trouvent ainsi d'une part face à des références de sens commun proscrites par leur « dangerosité » dans un contexte professionnel et par leur manque de spécificité pouvant amener à une reconnaissance sociale, d'autre part face à des savoirs scientifiques construits par d'autres, dans des contextes différents, sur la base de relations autres.

Comment construire une distance professionnelle adéquate, se dégager du savoir de sens commun, d'un « instinct

maternel», sans pouvoir s'appuyer sur des références spécifiques au contexte d'une prise en charge institutionnelle ? Les objectifs précis sont remplacés par des idéaux, des valeurs qui tiennent lieu de prescriptions. Cependant, un idéal est impossible à atteindre :

« Dès qu'un décalage entre fins et moyens est constaté – ce qui est le cas quotidiennement –, la tendance consiste à dénoncer le manque de moyens. Celui qui oserait dire que les fins sont trop ambitieuses passe pour un marginal, un désespéré, un fou, un raté. » (Dujarier, 2006, p. 176).

Fixer des objectifs concrets à atteindre et possibles à évaluer est également difficile. Le travail d'une éducatrice de l'enfance ne laisse que peu de traces, de résultats tangibles de son action, rien de ce qu'on pourrait appeler une œuvre. Si un enfant se développe bien, il est difficile de trouver une relation de cause à effet entre l'action professionnelle et le résultat – qui s'inscrit forcément à plus long terme dans un réseau de causes multiples.

Sans références théoriques spécifiques, sans objectifs précis, il est difficile de se dégager d'un sentiment indépassable de l'insuffisance de son action, de « ne jamais être à la hauteur ». Pour permettre à une équipe, aux professionnelles, de « faire avec » ces sentiments d'insuffisance, il y a alors besoin de leur témoigner de la sollicitude, des égards, d'en prendre soin.

De quelles marques d'égards les professionnelles ont-elles besoin ?

Tout travail, pour apporter une satisfaction, doit permettre un investissement subjectif et un sentiment de reconnaissance.

« Les travailleurs ne cherchent pas seulement à faire reconnaître la qualité de leurs habiletés mais plus basiquement encore l'existence d'une contribution propre (...). La plainte lancinante qui émane de la plupart des milieux de travail dit assez combien ces conditions ne sont pas toujours réunies (...). » (Jobert, 1999, p. 15).

Le travail d'une éducatrice correspond bien à ce que Hannah Arendt décrit comme suit : « la lutte quotidienne dans laquelle le corps humain est engagé ressemble bien peu à l'héroïsme ; l'endurance qu'il faut pour réparer chaque matin le gâchis de la veille n'est pas du courage, et ce qui rend l'effort pénible, ce n'est pas le danger, mais l'interminable répétition. » (In Jobert, 2005, p. 77). La reconnaissance sociale pour les professionnelles de l'enfance est ambivalente : le travail éducatif « appartient à la catégorie des missions nobles » (Coquoz & Knüsel, 2004, p. 157) mais se traduit « dans la réalisation quotidienne de tâches répétitives et domestiques » (p. 158). Pour les professionnelles de l'enfance, c'est alors la reconnaissance, de la part des collègues et des responsables des institutions, du geste bien fait, du travail ingénieux, de la créativité exprimée dans les ▲

▲ actes quotidiens qui est un des éléments essentiels du travail d'équipe. La quête d'un investissement subjectif possible et d'une reconnaissance de leur contribution propre est commune à tous les travailleurs. Certains métiers amènent en plus une charge émotionnelle importante :

«A propos des relations entre les productions psychiques inconscientes et l'activité subjective, il est des situations de travail qui illustrent avec une force particulière l'interaction des affects, des émotions, du langage et de la pensée. Il s'agit des activités, de plus en plus nombreuses, dans lesquelles la charge psychique est forte, en particulier dans les métiers de l'humain, relation de service, travail social ou soin. En l'occurrence, l'interaction entre le plan émotionnel et le plan de la pensée peut être rendu par un jeu d'homophonie entre penser et panser.» (Jobert, 2000, p. 16).

Assurer, tous les jours et pour chaque enfant, la sécurité affective nécessaire permettant à l'enfant de s'engager dans une relation à autrui, dans le respect de son vécu, de son histoire, de sa personnalité, dans une situation de prise en charge collective, alors qu'elle est insérée dans une équipe, la tâche d'une éducatrice est exigeante ! Il est alors indispensable de pouvoir reconnaître cette charge psychique et de construire des espaces de parole qui permettent d'évoquer les émotions, les doutes et les questionnements.

Quels sont les moyens permettant de prendre soin d'une équipe ?

L'élaboration d'un cadre institutionnel sécurisant et souple permet de soutenir tant les enfants accueillis que les professionnelles qui en ont la charge. La définition précise des différentes tâches et de certains objectifs concrets, notamment en ce qui concerne l'organisation du travail, des horaires du personnel, des remplacements, la répartition des groupes d'enfants, la répartition des responsabilités des professionnelles par rapport à certains enfants, individuellement ou collectivement, par rapport à certains projets, permet d'établir des règles institutionnelles. Ces règles, applicables tant pour les enfants que pour les adultes, facilitent la construction d'une distance professionnelle. Dans la relation entre un enfant et la professionnelle, le cadre institutionnel fait tiers. Pour que ce cadre puisse avoir une fonction de protection, il est important de le construire ensemble, avec toutes les professionnelles, en tenant compte de leurs points de vue, de leurs besoins et des finalités poursuivies.

Les responsables des institutions ont ici un rôle fondamental à jouer. La fonction de responsable d'une institution connaît des disparités importantes, selon l'emplacement géographique, l'organisation et l'inscription historique de l'institution ou selon la formation professionnelle du responsable. Être cadre d'une institution de la petite enfance relève encore très

fortement d'une pratique individuelle, et non d'un métier. Les moyens de prendre soin d'une équipe varient ainsi d'une institution à l'autre.

Mais, fondamentalement, prendre soin d'une équipe demande d'établir un cadre institutionnel qui permette la construction d'un espace de parole et de pensée. La pensée ainsi construite avec l'autre, dans une confrontation du sens donné aux pratiques, ne se fait pas facilement, demande un investissement important et nécessite du temps. Dans une pratique professionnelle multiple, où il s'agit pour une responsable de tenir compte des impératifs administratifs et comptables, des questions de gestion et d'organisation, du fonctionnement quotidien, des demandes des différents acteurs sociaux, des parents au subventionneur, un tel engagement dans une recherche de sens, par essence d'ordre infini, exige une visée à long terme et une implication personnelle.

Le rôle d'une responsable d'institution ne consiste ainsi ni à laisser l'équipe se débrouiller elle-même avec ses problématiques, ni à lutter, toute seule, contre les pratiques qu'elle juge inadéquates. Le rôle d'une responsable d'institution de la petite enfance consiste plutôt à favoriser, soutenir et encourager une démarche collective qui aboutit à une réflexion constante autour des pratiques effectives. C'est une telle démarche collective qui permet ensuite aux éducatrices de se soutenir mutuellement, de partager

leurs réflexions, leurs joies et leurs doutes. La responsable peut donner des impulsions, proposer des réflexions, mais la démarche doit être portée par le collectif dans son ensemble. Une telle démarche a des lenteurs certaines :

« Partager le leadership ne produit d'effets sensibles qu'au bout d'un certain nombre d'années (...). Il importe donc d'être patient, de comprendre que le jour où l'on aura vitalement besoin de s'appuyer sur la participation, il sera trop tard pour l'instituer. Ce ne peut être qu'une toile de fond, un dispositif de routine, pas une réponse improvisée pour faire face in extremis et de façon exceptionnelle à une crise ou à un conflit majeur. (...) Les décisions sont alors plus solides, mieux soutenues, mais elles ne sont pas toujours celles que le chef d'établissement aurait prises s'il n'avait tenu qu'à lui. » (Perrenoud, 2003, p. 23).

Lent, avec des résultats qui ne sont pas toujours à la hauteur des attentes des responsables, un mode de leadership coopératif permet cependant d'agir sur les pratiques effectives et facilite le processus d'innovation. Lors d'un processus d'innovation, il y a forcément des divergences de points de vue, à certains moments. Dans la visée de travailler à partir des pratiques collectives, il s'agit de construire des espaces où il est possible d'accueillir les inévitables conflits et divergences. Pour que chaque éducatrice puisse s'inscrire dans une dé- ▲

▲ marche collective, elle a besoin de se sentir reconnue dans sa différence.

«Au lieu d'être perçue comme handicap, la diversité des parcours des acteurs (...) est gérée et exploitée comme ressource essentielle, leur permettant d'apprendre les uns des autres, de joindre leurs compétences et savoir-faire pour résoudre des problèmes et faire évoluer le système. (...) Il s'agit ainsi de mettre la différence au service du développement tant individuel qu'organisationnel.» (Gather Thurler, 2000, p. 87).

Un tel travail a comme objectif que toutes les personnes d'une équipe puissent collectivement offrir une fonction «contenante», pour les enfants accueillis, mais également pour les adultes qui y travaillent.

Construction d'une fonction «contenante»

Assurer la sécurité affective d'enfants d'âge préscolaire est une finalité qui est de l'ordre d'un idéal. Il n'est pas possible de faire disparaître les angoisses de séparation des petits enfants, et peut-être n'est-ce même pas souhaitable. Il s'agit plutôt de «faire avec», de permettre aux enfants de «faire avec». Une fonction «contenante» qui permette de rester réceptive à ce qui en l'autre peut faire lien :

«Nous pouvons ici penser aux différents degrés dans un accueil : d'abord pouvoir percevoir la présence de

l'autre, ensuite pouvoir recevoir, ressentir, ce qui est vécu, enfin pouvoir penser réellement et conjointement avec l'autre.» (Mellier, p. 242).

Pour percevoir ce qu'un enfant est en train de vivre, un travail d'observation est indispensable. Regarder un enfant pour le voir, l'écouter pour l'entendre demande une attitude d'attention exigeante. Il s'agit ensuite de recevoir ce qui est vécu, de «parer au débordement, à l'envahissement émotionnel» (Mellier et al., 2002, p. 137), en assurant la solidité du cadre et du travail d'équipe. En dehors de la présence des enfants, un temps et un espace sont ensuite nécessaires pour pouvoir échanger les points de vue, faire émerger des interprétations et mettre en place un travail de pensée.

De façon analogue au travail de «contenance» pour les enfants, il est également nécessaire de reconnaître la charge psychique des professionnelles de l'enfance, de «travailler avec», de pouvoir dégager un sens à ce qui se vit pour elles. Pour ce faire, il s'agit de construire une fonction «contenante», un travail de pensée, au niveau institutionnel. Pour «porter» une équipe, pour permettre des dégagements, un travail de pensée d'ordre collectif est indispensable. L'objectif d'un tel travail de «contenance» est de soutenir des pratiques effectives qui tiennent compte des finalités poursuivies, tout en prenant soin de l'équipe et de son travail. ■

Marianne Zogmal

Bibliographie

Coquoz, J. & Knuesel, R. (2004).

L'insaisissable pratique ; travail éducatif auprès de personnes souffrant de handicap. Lausanne : Ed. EESP.

Dujarier, M.-A. (2006).

L'idéal au travail. Paris : Presses Universitaires de France.

Gather Thurler, M. (2000).

Innover au cœur de l'établissement scolaire. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeurs.

Jobert, G. (1999).

L'intelligence au travail. In P. Carré & P. Caspar, *Traité des sciences et méthodes de la formation*, Paris : Nathan.

Jobert, G. (2000).

Travailler est-ce penser ? De l'action intelligente à l'intelligence de l'action. In F. Hubault (coord.), *Comprendre que travailler c'est penser, un enjeu industriel de l'intervention ergonomique*. Toulouse : Octares Editions.

Jobert, G. (2005).

Engagement subjectif et reconnaissance au travail dans les systèmes techniques. *Revue internationale de psychosociologie*, volume XI-24, 67 à 95.

Mellier, D. (2000).

L'inconscient à la crèche ; dynamique des équipes et accueil des bébés. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.

Mellier, D., Athanassiou-Popesco, C., Avron, O., Dolto, C., Golse, B., Fraiberg, S., Lacroix, M.-B., Monmayrant, M. & Roussillon, R. (2002).

Vie émotionnelle et souffrance du bébé. Paris : Dunod.

Paperman, P. & Laugier, S. (dir.) (2005).

Le souci des autres ; éthique et politique du care. Paris : Ecole des Hautes Etudes en Sciences sociales.

Perrenoud, P. (2003).

Pourquoi et comment rendre les établissements scolaires innovateurs ? *Bulletin de l'Union nationale de l'enseignement technique privé* (N° 86), 11 – 42.

Care

Il y a des mots comme ça, que l'on hésite à formuler, par crainte de laisser accroire qu'on serait celle qu'on n'est pas (tiens, une puéricultrice !) – ou par lassitude face à la glissante froideur des murs borgnes auxquels on s'adosse en les prononçant. Ainsi en va-t-il du terme *care*, dont l'improbable traduction par le gallicisme *soin* nous plonge dans un abîme de malentendus (tiens, une assistante en soins !) – ou dont l'usage à fins d'explicitation de sa propre activité professionnelle est perçu comme une tentative de tromper sur la marchandise. Car le vocable *care*, outre qu'il est migrateur, est aussi soupçonnable de complexité, et cela en fait un candidat au délit de haute trahison à la pensée simple et convenue. Le politicien, qui connaît le travail, vous le dira : énoncer plus d'une idée à la fois, c'est louche (suivant la nature des idées, ça peut même être hyperlouche).

Les quatre petites lettres formant le mot *care* sont les points cardinaux sur la carte d'une activité infinie – territoires et labeurs méconnus, galeries souterraines où des milliers de naines poussent des wagonnets (tiens, qui fait le ménage ?). Comme pour

les vraies cartes au trésor, c'est le feu qui révèle l'encre sympathique sur la blancheur de neige des pages, dévoilant des constellations de chemins et de lieux tous reliés par une scintillante logique¹. Le concept de *care* est le migrateur qui explore cette géographie de l'activité féminine (tiens, un canard sauvage !). La question du *care* est sociologique, économique, politique.

Les Educatrices de la Petite Enfance ne devraient pas faire de politique, mais laisser ça aux professionnels. Ou alors elles devraient être de droite, comme moi, comme ça elles pourraient se concentrer sur ce que l'on attend de nous. Nous sommes là pour les gosses d'abord, et pour les éduquer : point barre. Bien sûr, je caresse les enfants confiés contre mon sein comme de petits chats – bien sûr, toute mon attention délicate est orientée vers leurs sourires dentelés et leurs larmes d'or ; bien sûr, je songe à eux sans cesse, prends soin de leurs doudous, veille sur leurs silences, apaise leurs peurs ; bien sûr, je soutiens leurs regards et souris à maints de leurs orages. Bien sûr, j'ai appris à connaître leurs méandres tortueux,

1- « Il n'existe pas de définition complète, exhaustive et satisfaisante du *care*, il concerne d'abord la prise en compte des soins aux personnes âgées, malades, dépendantes, mais beaucoup plus largement aux enfants et aux personnes qui partagent notre vie quotidienne. Mais le *care* renvoie aussi à un certain nombre d'activités à la limite du domestique, du sanitaire et du social, dans lesquelles des femmes accueillent et aident les personnes en perte ou insuffisance d'autonomie. » Geneviève Cresson, Nicole Gadrey, « Entre famille et métier: le travail du care ». In *Nouvelles questions féministes*, Vol. 23, N°3 / 2004. pp. 26-40.

leurs articulations particulières, leurs désirs et leurs besoins. Bien sûr, je suis passionnée, et je brûle, comme si mes sentiments avaient un sens caché, comme si mes pensées avaient une signification inconnue, une valeur indicible. Mais je suis une femme, simplement; pourquoi faire une théorie de ce que je suis et de ce que ma mère et ma grand-mère étaient déjà (tiens, ma grand-mère!)?

Sérieusement, la notion de *care* ne renvoie pas prioritairement à ce que les femmes *sont*, mais à ce qu'elles *font* – et se demande pourquoi ce que les femmes font est enfoui, écrasé dans ce qu'elles sont? Pourquoi cette confusion? Le concept de *care* n'est pas qu'une théorisation supplémentaire. Rendre visible la part de l'activité humaine dévolue positivement à autrui² et mettre en exergue l'influence de cette activité sur le cours du monde et de l'histoire, est une démarche de fond qui se demande où réside la véritable activité de civilisation? ■

La Rémige

2- *L'éthique de la sollicitude* (la capacité d'établir et de maintenir des relations de solidarité avec autrui) qui serait à la base du travail social, «est la perspective morale développée par les plus dominées des dominés: typiquement les femmes de couleur des classes ouvrières.» Molinier, P. (2003). *L'énigme de la femme active*. Paris: Payot. p. 94.

Interview de Julie Chapuis Torre,
éducatrice à la Madeleine des Enfants à Genève
Par Marianne Zogmal

La vie en collectivité et les consignes : Comment permettre aux enfants d'y trouver un sens ?

Dans votre cadre professionnel, vous avez mis en place toute une réflexion autour des consignes. Comment êtes-vous arrivée à cette préoccupation ?

Je travaille dans le groupe des « grands » à la Madeleine des Enfants. Et, même dans ce groupe, les enfants sont encore petits. La collectivité de jeunes enfants, si intéressés par la moindre chose de leur environnement, demande une réflexion sur comment attirer leur attention. C'est chercher à canaliser leur énergie, principalement lorsque bruit et excitation se font sentir. Le quotidien des enfants est traversé par des demandes nombreuses, des contraintes, des consignes récurrentes. Les enfants doivent gérer leurs conflits, leurs frustrations, la séparation d'avec leur famille, leur milieu, en plus de toutes les stimulations qui les entourent. Ils ne peuvent pas toujours manger et dormir à leur rythme, et souvent on les stresse pour s'habiller, pour faire un jeu, pour faire un cadeau pour la

fête des Mères, pour se laver les dents, bien se laver les dents, vite se laver les dents, vite aller faire pipi, vite, vite, vite.

Parfois, les consignes ne parlent pas suffisamment aux enfants. Elles sont un peu abstraites. Si on demande aux enfants : « tenez-vous tranquilles », ils ne savent pas forcément pourquoi. Une notion comme l'égard pour les autres n'est pas encore tout à fait compréhensible pour eux. A cet âge, les enfants sont centrés sur eux-mêmes. Ou par exemple se brosser les dents : avoir les dents propres, c'est une notion abstraite, tandis que le verre, le gobelet, l'eau intéressent tellement les enfants. Une réflexion autour des consignes m'aide à donner du sens, à ne pas faire que de la discipline, à ne pas dire sans arrêt, pendant un repas par exemple : « Arrête de jouer avec ton couteau, arrête de taper sur ton assiette, ça fait trop de bruit, de jouer avec ton verre, mets ta serviette, reste tranquille, reste assis, attends deux

secondes, arrête, raconte-moi après...» Pour sortir au parc, à un moment donné, c'était toute une histoire pour que les enfants marchent bien les uns derrière les autres. C'est horrible de répéter deux cents fois : « Marche derrière Léon ! » En même temps, du point de vue sécurité, comme on est deux adultes pour quinze enfants, c'est important de trouver une solution.

Pouvez-vous donner quelques exemples de ce que vous avez mis en place pour permettre aux enfants de suivre les consignes ?

Ma démarche s'inscrit dans le quotidien, surtout dans les moments de transition, dans les moments récurrents, les moments clefs de la journée. J'ai réfléchi aux moments d'attente, ou aux moments où les consignes sont nombreuses, comme lors des repas ou pour traverser la route. A ces moments-là, des rituels, des histoires, des jeux permettent de capter l'attention des enfants.

Dans l'institution où je travaille, il faut descendre des escaliers pour aller sur la terrasse. Dire sans arrêt : « Faites doucement, faites doucement » exprime des valeurs d'adultes, telles que le respect, la tranquillité, la sécurité. Ce n'est pas très parlant pour les enfants. Alors, je mets en scène des petites histoires : « Il y a un chat qui dort, il ne faut pas qu'on le réveille, sinon il risque de manger les petites souris.

Regardez, vous ne croyez pas qu'il y en a une qui se cacherait par là ? » Les enfants sont très demandeurs d'entrer dans l'imaginaire et nous relançant : « Julie, tu as oublié, il y a les souris, le chat qui dort ! » Pour les enfants, c'est rendre accessible ce qui leur est demandé, c'est les faire rentrer dans quelque chose de calme, de respectueux, de tranquille, d'une manière ludique. Le jeu évolue dans le temps, après la mise en place, les enfants insistent pour refaire le jeu et, petit à petit, ils descendent doucement, même sans faire le jeu. C'est un travail de longue haleine qui aboutit à d'autres jeux, à d'autres moments.

Ce sont souvent les enfants qui m'amènent des solutions. Ils jouent le jeu. Quand ils voient qu'on met en place un jeu au lieu de leur crier dessus, ils font des propositions. Lors des promenades par exemple, on va tous monter dans le petit train. Les enfants prennent leur place dans leur wagon, pour ne pas tomber du train. Une collègue qui remplace s'est mise à chanter la chanson du train. Et petit à petit, les enfants ajoutent de nouvelles idées : « On n'est plus dans un train, on est dans un sous-marin. » Quand on passe devant un pont sur le chemin du parc, les enfants disent entre eux : « On est sous l'eau. On arrête de parler quand on est sous l'eau ! » Et ainsi, la chanson du petit train de Paris-Bordeaux devient le petit train de la Madeleine, devient le TGV. ▲

▲ A un autre moment, lors d'un repas, une petite fille veut aller à table avec une poupée, ce qui ne correspond pas aux règles instituées. Exceptionnellement, on va prendre la poupée et elle va s'asseoir sur une petite chaise et manger avec nous. On va lui donner à manger et on va voir si elle a envie de manger les courgettes ou si elle n'aime que les saucisses. Prendre cette poupée permet d'attirer l'attention des enfants, de leur offrir un intérêt commun. Une telle démarche baisse l'excitation et canalise les forces. La règle subsiste et ce sont les exceptions qui confirment les règles. Le lendemain, l'enfant qui a envie de prendre sa poupée, aidera par exemple à servir et nous trouverons un autre intérêt. L'intérêt commun, voilà une clef qui nous permet d'être avec les enfants par opposition au simple fait de s'occuper d'eux.

Quels sont vos objectifs lorsque vous mettez en place des consignes de façon ludique ?

Pour moi, la notion de plaisir est primordiale. Pour garder un environnement agréable, serein et vivant, il me semble important d'imaginer, de créer, d'offrir de la fantaisie aux enfants au quotidien. De proposer des consignes d'une manière ludique, gaie, créative, pour amener les enfants vers ce qu'on aspire permet d'introduire de la magie et de les sortir, et de nous sortir, du quotidien. Le plaisir vient également

parce que les enfants apportent leurs idées et qu'ils peuvent exprimer leur créativité. Le travail ne devient pas routinier, avec les mêmes consignes, les mêmes jeux, tous les jours.

Mettre en place des petits scénarios permet aux enfants de trouver un sens à ce qui est demandé, de rendre notre objectif plus concret pour eux. C'est leur donner les moyens de comprendre ce qui est attendu d'eux. Inventer une petite histoire permet de capter leur attention. Une telle démarche donne des nouvelles disponibilités pour les enfants. Ils peuvent s'engager dans d'autres jeux. Mais, ça permet également une autre disponibilité pour les adultes : être attentifs aux enfants, lancer un petit regard, un sourire, un geste.

Qu'est-ce que votre démarche apporte dans votre travail quotidien ?

J'essaie de mettre en place un intérêt commun, un objectif commun aux enfants et aux adultes. C'est une rencontre avec une collègue aussi. Une démarche collective prend plus de sens, a plus d'importance. Un objectif commun crée une unité dans l'équipe, égaie le quotidien et permet de s'enrichir ensemble.

Construire ces scénarios prend pas mal de temps et d'énergie et la démarche est exigeante. C'est plus vite dit : «Marchez doucement», mais finalement,

ce sont des économies de temps qui coûtent cher. Sur le coup ça marche, mais avec le temps, c'est épuisant. Trouver d'autres solutions demande de se donner les moyens, d'envisager des stratégies. En fait, il faut oser, prendre des risques, tenter, des fois ça ne marche pas et tant pis. Pour sortir en promenades, au lieu de prendre tout le temps la même route pour aller au bord du lac, prendre un autre chemin, c'est déjà l'inconnu.

Une fois que les enfants peuvent vivre une expérience tous ensemble, comme descendre sur la terrasse calmement, ils se rendent compte que c'est beaucoup plus agréable. Il s'agit de faire vivre les choses aux enfants, afin qu'ils en comprennent l'essentiel. Au lieu de leur parler de l'essentiel qu'ils n'arrivent pas à comprendre. Sinon, les enfants suivent les consignes par obéissance, par soumission et non par plaisir.

Les limites ont leur importance et il est nécessaire d'avoir des exigences. Il ne s'agit pas d'abandonner les exigences, mais de réfléchir à comment les mettre en place. Lors des repas par exemple, c'est important que les enfants goûtent. Mais pour moi, c'est dans la subtilité. Si un enfant goûte parce qu'il est forcé de goûter, ça ne m'intéresse pas. S'il goûte parce qu'il est curieux de découvrir le petit goût sucré de la carotte, voilà, ça me plaît. J'aimerais lui proposer et lui donner ENVIE de goûter, mais pas l'obliger

à goûter. Alors si je m'amuse et que je joue, je lui laisse le choix : « La poupée, elle n'a pas du tout aimé les carottes. Et toi, tu as aimé ? »

Quelles sont les difficultés que vous avez rencontrées dans votre démarche ?

Il faut veiller à ce que les enfants ne deviennent pas « dépendants » de jouer autour de chaque consigne. Ils doivent aussi pouvoir suivre simplement une consigne. Il s'agit également de leur signifier qu'on est dans un jeu et de marquer la différence entre réalité et jeu. Cela se fait dans les nuances : « Vous ne croyez pas que ça pourrait être une petite souris, on dirait... »

L'objectif n'est pas d'obtenir la soumission des enfants pour faire quelque chose, de les manipuler, mais de partager des moments en commun. Il me semble important de mettre en évidence notre intention, les limites à respecter, et ensuite de s'amuser autour. Les limites restent, elles subsistent avec un autre sens. Si un enfant n'arrive pas à jouer, on peut sortir du jeu et rappeler le cadre de manière plus claire et directe, mais ça enlève le côté récurrent et répétitif des consignes. Moins on fait de discipline, plus les consignes auront de l'effet et plus il y aura de plaisir.

Il y a des moments où la dynamique entre deux, trois enfants reste difficile, et d'autres moments où ▲

▲ on manque de disponibilité parce qu'on est occupé par d'autres tâches. Mais la difficulté réside surtout dans l'ajustement avec les collègues. Avant de mettre en place une démarche autour des consignes, il y a des questions concrètes, organisationnelles, élémentaires à résoudre. En amont, il s'agit de s'engager dans un travail collectif, institutionnel, pour que les consignes aient un sens commun. Il faut partager et construire un accord entre adultes sur les limites et sur les façons dont on voit les enfants.

Quel lien faites-vous entre votre démarche et un concept tel que le « care » ?

Depuis le colloque sur la créativité de l'année dernière, je me suis rendu compte que l'aspect créatif de ce métier ne se trouve pas seulement dans les activités créatives, artistiques, mais

aussi dans les moments de transition et aux moments où on ne le suppose pas de prime abord.

Dans un groupe de « grands », le *care* se situe pour moi également dans le fait de créer une ambiance, un environnement le plus agréable possible. Il s'agit de prendre soin des enfants, pour qu'ils se sentent entourés, pour construire des objectifs communs. Aller au parc tous ensemble, ne pas être chacun dans sa petite bulle, permet aux enfants de se sentir guidé, sécurisés. Le *care* exige une prise en charge globale, une écoute, d'être là avec un enfant, en l'acceptant là où il est. Il s'agit d'offrir des choses à son niveau, qui lui sont accessibles, qu'il peut comprendre. Prendre soin d'un enfant, c'est aussi lui faire vivre qu'il n'y a pas que des interdits, qu'il y a des possibilités : possibilités de s'exprimer, de jouer, de vivre, d'imaginer, de créer. ■

Le care, réactions d'une équipe

Par Caroline Chevalley, Laurence Lacombe,
Florence Mauron, Rachel Moret, éducatrices

Il nous semble nécessaire d'apporter brièvement une description de notre équipe avant d'effleurer le *care*, thème de ce présent ouvrage. Nous sommes quatre éducatrices de l'enfance et travaillons dans le secteur nursery. La garderie « la Girolle » a ouvert ses portes il y a une année, à Rolle.

La première lecture de ce texte nous a laissé une impression de surprise et de perplexité. Quel est vraiment le message qui traverse cet écrit ? Est-ce vraiment le *care* ou n'est-il qu'un prétexte pour défendre la nécessité d'une formation supérieure pour la profession d'éducatrice de l'enfance ?

Surprise en second lieu parce que, de prime abord, nous avons délaissé une grande partie de ce qu'englobait le terme *care*, pour se restreindre aux soins à apporter aux enfants, et ce dans un moment précis, celui de la table à langer.

Un texte comme celui-ci montre bien la complexité du travail d'une Ede. Le *care* est un terme difficilement traduisible en français. Ce problème tient, selon nous, au fait que cette notion ne se réfère pas seulement aux soins que l'éducatrice apporte à l'enfant, mais au fonctionnement général

des garderies. Le *care* recouvre donc une grande part d'invisible : les soins portés aux autres ne se traduisent en effet pas uniquement par des actes pratiques ou des paroles, mais également par une attitude révélatrice des valeurs de l'éducatrice.

Les soins à la nursery

A la nursery, les soins apportés à la table à langer sont particulièrement importants. C'est durant ces moments que nous avons des contacts privilégiés avec chaque bébé fréquentant notre groupe. La verbalisation de nos actions permet de créer un climat de confiance. De plus, ces paroles aident l'enfant à prendre conscience des gestes que nous accomplissons. Cette façon de faire invite également les enfants à nous aider, à être acteur de ce moment.

Notre équipe est particulièrement motivée par l'idée d'aider les bébés à acquérir une forme d'autonomie. Cette stimulation s'opère essentiellement par des sollicitations verbales. Les plus grands sont, par exemple, encouragés à enlever leurs pantoufles, leurs chaussettes, etc. Cette autonomie les valorise et ils apprécient de ▲

▲ montrer ce qu'ils savent accomplir par eux-mêmes.

Le *care*, c'est également être à l'écoute de chaque enfant lorsqu'il a sommeil, lorsqu'il a faim ou lorsqu'il a besoin d'un moment privilégié dans les bras de l'éducatrice. Aussi essayons-nous de suivre son rythme, bien que la réalité de la collectivité ne nous permette pas toujours de répondre immédiatement aux besoins de chacun.

La présence de repères stables et sécurisants est également un aspect important du *care*. Les éléments imprévus sont en effet source d'angoisse et d'insécurité pour les plus jeunes. Nous tenons donc à apporter une certaine « routine » dans le déroulement de nos journées passées en nursery.

Cette attention permanente aux besoins spécifiques de l'enfant requiert une approche sensible, réfléchie et humaine de chaque situation, mais non dénuée d'authenticité¹. Dans leur article, Karina et Jacques Kühni soulignent bien l'importance de cette « humanisation » des soins portés à l'autre. Citant l'exemple des Japonais, convaincus que les robots remplaceront bientôt les aides-soignants auprès des personnes âgées, ils émettent le doute qu'un « technocrate, délirant de toute puissance et bardé d'efficacité, puisse un jour prochain programmer

un machin autotracteur dispensateur de thé et capable d'humaine attention ». Ils soulignent ainsi l'importance d'une présence et d'une attention portée à l'autre, au-delà de l'accomplissement de simples gestes mécaniques. Dans notre profession également, les actes accomplis par les « papesses du pampers » tels que langer, nettoyer, coucher, nourrir, crémier (toutes des tâches physiques), pourraient aussi bien être réalisés par des robots. Des machines pourtant bien incapables d'apporter une dimension affective ou un quelconque soutien psychologique, psychique ou émotionnel, valeurs pourtant essentielles au développement harmonieux de l'enfant. En son temps, le psychanalyste René Arpad Spitz avait déjà démontré les problèmes induits par le manque d'attention des adultes à l'égard des enfants. Employant le terme d'*hospitalisme*, il désignait ainsi la situation des enfants recevant des soins mécaniques mais dépourvus de chaleur humaine, et par là même de liens affectifs.

Evoquant des liens affectifs, nous soulignons au passage que le terme *tendresse*, que nous entendons ou lisons parfois s'agissant de la relation qui nous lie aux enfants, semble inadéquat. Il nous apparaît en effet que la tendresse est une qualité essentiellement parentale. En ce sens, le mot *sollicitude*, employé par Gil Meyer et Annelise Spack, semble beaucoup plus approprié. Il englobe, en effet, les notions de compassion et d'empathie si indispensables à notre profession.

1- Jaquet-Travaglini, Paulette; Caffari-Viallon, Raymonde; Dupont, Alain; *Penser, réaliser, évaluer l'accueil en crèche*, éditions des Deux Continents, Genève, 2003, p.41.

Définir ensemble les limites de notre activité professionnelle

Dans notre quotidien, nous sommes bien conscientes que le *care* ne s'applique pas seulement aux enfants accueillis. Dans leur premier exemple, Karina et Jacques Kühni montrent en effet l'importance du bien-être de l'éducatrice. Si celle-ci n'est pas en adéquation avec ses propres besoins – qu'ils soient physiques, psychiques ou émotionnels – il lui sera en effet difficile, voire impossible, de s'occuper des autres avec la sollicitude, la patience et l'attention requises.

Au sein de notre profession, le travail en équipe est inévitable et nécessaire. Une situation positive sur bien des points, puisqu'il permet de passer le relais lorsque la situation nous échappe. Il est alors nécessaire de se sentir libre de demander de l'aide à une collègue. Pour que cette délégation de compétences se passe dans les meilleures conditions, l'esprit d'équipe doit dominer, sans jugement critique. Il peut néanmoins s'avérer difficile, dans notre métier comme dans d'autres, d'accepter une critique, si constructive soit-elle. La capacité à reconnaître ses limites, qu'elles soient physiques, psychiques ou d'une autre nature, participe pourtant d'un travail d'équipe efficace. Sur un plan personnel, cette acceptation peut pourtant être assimilée à un échec. « Je n'arrive pas à soigner, à calmer cet enfant, je ne suis pas une bonne éducatrice de

l'enfant », peuvent penser les éducatrices confrontées à ce genre de situation. Bien que cet exemple soit un raccourci de la réalité, il n'est pas très éloigné du sentiment qui nous habite parfois. Le dialogue au sein de l'équipe est en cela essentiel, nos collègues devant apprendre à reconnaître nos limites et savoir prendre le relais lorsque cela s'avère nécessaire. Pour y parvenir, chacune se doit donc d'être attentive à ses collègues et intervenir d'une façon respectueuse, bienveillante et constructive si un acte nous semble inapproprié. La discussion est toujours la meilleure solution pour appréhender un moment difficile. En cela, les colloques sont une aide essentielle pour relativiser les situations problématiques auxquelles les éducatrices sont parfois confrontées. Les délibérations qui ont lieu durant ce moment privilégié dévolu à la discussion permettent de définir des règles qui permettent de vivre et de travailler ensemble, en œuvrant dans une direction précise, celle du projet pédagogique. Parler d'un sujet difficile en équipe permet également de décentrer un conflit naissant ou existant entre deux collègues. Discuter d'un problème au sein du groupe est en effet souvent un moyen efficace pour apaiser les tensions sous-jacentes :

« Être professionnel-le consiste à faire face à des situations, à interpellé le ou la collègue en gérant ses ressentis et ses émotions, en mettant des mots sur ses questions ou ses incompréhensions et en utilisant des ▲



LE ROBOT QUI SERT
LE THÉ AUX VIEUX
JAPONAIS

▲ termes recevables par l'autre.»²
Le moment du colloque est également le moment idéal pour débattre de sujets prédéfinis. Au sein de « la Girolle », nous avons ainsi abordé le thème de la communication. L'occasion d'évoquer des questions telles que : comment exprimer certaines choses à l'intention de mes collègues ? A quel moment ? Quels mots employer ? Comment communiquer avec l'ensemble des éducatrices ? Suite à ces réflexions, nous avons mis en place différents outils dont des cahiers de communication. Nous avons res-

2- Isabelle Copt, *Le travail des éducatrices et éducateurs de l'enfance: l'envers du décor*. In: RPE N°96 pp 33-38

senti le besoin de mettre en place des moments de colloques supplémentaires afin d'augmenter le temps à disposition pour la communication. Il faut encore relever qu'un « quart d'heure papillon » en début de colloque permet à chaque éducatrice de s'exprimer librement sur un sujet de son choix. C'est un autre moyen mis en place afin de faciliter la communication. C'est un moment durant lequel les EDE peuvent parler librement de leurs ressentis, angoisses, joies et difficultés. Des suggestions, informations ou questions sont ainsi posées durant ces moments. Ce « quart d'heure » peut durer trois minutes comme une heure. Il s'agit en outre d'être attentive au fait que le sentiment d'être dépassée par la

situation peut se manifester dans des conditions très diverses. S'il prédomine souvent lorsqu'un bébé hurle et que l'on ne peut le calmer, il peut également nous habiter lorsqu'un enfant refuse obstinément de manger, qu'il vomit ou qu'il a des selles très liquides. S'agissant de notre propre sensibilité, nous pouvons en effet être importunée par une odeur qui ne dérangera peut-être pas nos collègues. Afin que celles-ci sachent prendre le relais, il est dès lors important de verbaliser nos limites, de définir notre seuil de tolérance. L'équipe n'en fonctionnera que beaucoup mieux. Il peut également s'avérer judicieux d'expliquer la situation à l'enfant. En mettant des mots sur notre ressenti, nous le respecterons et lui permettrons de comprendre les raisons pour lesquelles deux éducatrices se succèdent auprès de lui.

Conclusion :

En nursery, tout particulièrement, le temps dévolu aux soins est très important. Nous désirons, durant ces moments, créer une relation privilégiée avec l'enfant dont nous nous occupons, lui apporter la sécurité nécessaire afin qu'il puisse se développer d'une manière harmonieuse.

Le *care* ne s'applique pourtant pas uniquement aux enfants dont nous nous occupons et auxquels nous apportons un accueil que nous espérons de qualité. Il apparaît en effet que seul un climat de travail serein et dénué de tensions nous permet d'accueillir

avec professionnalisme les enfants qui nous sont confiés. Aussi devons-nous prendre garde à nos collègues, les écouter, et *veiller à ce qu'elles évoluent avec harmonie* dans leur travail. Pour y parvenir, il importe d'adopter une attitude empreinte de sollicitude, de respect et de bienveillance à l'égard de nos collègues et des parents que nous côtoyons au sein de la garderie.

Sur un plan personnel, nous avons en outre remarqué que le fait d'appartenir à une jeune équipe telle que la nôtre requerrait de chaque éducatrice qu'elle se dévoile petit à petit. Une progression nécessaire à l'instauration d'un climat de confiance, indispensable à une collaboration efficace.

Cette réflexion sur le *care* nous a également permis de réaliser à quel point l'équilibre d'une équipe éducative peut être fragile. Et combien importe la qualité de la communication au sein de l'équipe. Seule une communication claire et efficace permet en effet d'assurer la cohérence du groupe et la qualité de l'accueil.

À la lecture des différents articles sur le sujet, nous nous sommes enfin rendu compte que l'aspect affectif de notre métier est indissociable de notre pratique, à défaut de quoi les enfants risquent d'être exposés à d'importantes carences. ■

Rolle, juin 2009
Caroline Chevalley,
Laurence Lacombe,
Florence Mauron,
Rachel Moret

L'auteure :

Marianne Zogmal travaille depuis près de vingt ans dans le domaine de la petite enfance. Elle est actuellement adjointe pédagogique à Genève et est responsable à l'Espace de vie infantine «Tournesol». Elle s'engage activement dans les associations professionnelles du domaine de l'enfance, tant sur le plan cantonal, romand et fédéral que dans le champ de la formation continue. *La rédaction.*

Marianne Zogmal

« T'es un enfant à caprices »

Les stratégies défensives du métier d'éducatrice du jeune enfant

Ce mémoire de licence en Sciences de l'éducation de l'Université de Genève a été publié avec le soutien de l'Ipgl et du CREDE. Il s'intéresse aux pratiques professionnelles des éducatrices de la petite enfance et aborde notamment la question de l'écart entre les finalités éducatives et les pratiques réelles. Tous les métiers connaissent un écart entre le travail prescrit et le travail réel, entre ce qu'on voudrait faire et ce qu'on fait. Dans une approche d'analyse du travail, cette recherche s'appuie sur l'hypothèse que cet écart a un sens.

Les projets pédagogiques en tant que prescriptions de travail stipulent l'importance d'assurer la sécurité affective pour chaque enfant, de lui témoigner du respect en tant que personne et

pour son activité autonome. Cela ne va pas de soi. Les projets pédagogiques évoquent des finalités d'ordre idéal. Par définition, il est impossible d'atteindre ces idéaux ce qui confronte les éducatrices à un sentiment indépassable de l'insuffisance de leur action.

Après la présentation de différents projets pédagogiques recueillis et une analyse de leur contenu, l'ouvrage retrace des observations de pratiques réelles qui présentent un écart avec les prescriptions énoncées. A travers ces observations, il ne s'agit pas de faire la liste de ce qu'il ne faut pas faire ou d'édicter un jugement sur les pratiques. La démarche entreprise ne vise pas à mettre en question le travail des professionnelles du domaine de la petite enfance, mais tout au contraire

de prendre ce travail au sérieux, en s'intéressant aux pratiques dans leur réalité quotidienne. Si l'écart constaté a un sens, il s'agit de chercher à le comprendre. Quelle est la fonction de l'écart constaté, à quoi sert-il? L'analyse des différentes observations s'intéresse aux processus en cours :

Observation:

Karim, un petit garçon âgé de 18 mois, réagit fort en présence de personnes inconnues. Ce jour-ci, il doit faire avec la présence de l'observatrice, et en même temps, l'éducatrice qui s'occupe de lui habituellement est en vacances. Laura, l'aide qu'il connaît bien, est en train de l'habiller pour sortir. Elle se déplace d'un mètre pour aller prendre sa veste. Karim se met à pleurer. Laura le réconforte: «Je te mets juste la veste. Ce n'est pas parce que je mets la veste qu'il faut pleurer. Et voilà le pull.» Karim pleure à chaque déplacement, même très minime de l'aide. Laura lui dit: «Tu exagères un petit peu.» Sabine, l'éducatrice remplaçante, renchérit: «Oui, je crois qu'il profite même.»

Laura prend Karim par la main et l'amène dehors, avec les autres enfants. Elle reste ensuite à côté de la porte et discute avec Sabine pour lui dire qu'elle va prendre sa pause. Karim est debout, à côté des deux adultes. Quand Laura part, il se met à pleurer. Sabine lui dit, la voix excédée: «Je suis là! Laura va boire une tasse de thé!» Elle continue, comme pour elle-même: «Il profite aussi.» Ensuite, elle s'adresse de nou-

veau à Karim: «C'est bon! C'est bon! J'ai tout compris. Ça suffit! On va se promener.» Ensuite, elle sort des ballons et les laisse rouler par terre. Karim est debout, à côté d'elle, à regarder. Il a arrêté de pleurer.

Un tout petit moment après, arrive une autre éducatrice, Katia. Karim la voit et se remet à pleurer fort. Sabine dit à Katia: «Il exagère un peu.» Karim crie fort. Katia et Sabine vont vers lui et Katia lui donne la main. Karim arrête de pleurer. Les deux éducatrices discutent ensemble.

Dans cette situation, les professionnelles s'occupent de Karim, elles sont présentes. Cependant, le ressenti de Karim, ces émotions sont minimisées. Il est difficile de mettre en mots, de penser, que Karim pleure parce que ses parents ne sont pas là et que l'éducatrice de référence est absente. Tenir compte des émotions de Karim impliquerait de faire face à un sentiment d'impuissance et qu'il n'est pas possible de combler ces absences. Les angoisses de séparation sont largement abordées dans les discours des professionnelles et dans les projets pédagogiques, mais peuvent être minimisées dans les pratiques réelles.

Globalement, les observations recueillies font état d'autres écarts entre finalités et pratiques :

- Nier ou minimiser les émotions des enfants; ▲

- Occuper les enfants ou s'occuper ;
- Désigner un bouc-émissaire ;
- Mettre en place des formes défensives d'organisation institutionnelle.

Tous ces écarts permettent aux professionnelles de se protéger contre une charge psychique importante, inhérente au métier. Ces stratégies défensives ont comme fonction de pouvoir « tenir » sur la durée. Comme l'observation de Karim le montre, ces stratégies défensives s'inscrivent dans une prise en charge collective et sont relayées par les différents membres d'une équipe éducative.

Les justifications se communiquent par maximes, par sous-entendus, ainsi qu'implicitement dans les actions. De petites phrases, lancées par-ci par-là, du genre « c'est pour tous pareil », « sinon tout le monde voudrait faire comme ça », « il exagère », « il fait de nouveau son caprice », « ça, c'est dangereux », indiquent à la collègue ce qu'elle doit penser de l'enfant en question, de la situation. Souvent, ce qui est dit à l'enfant sert également à signifier à la collègue la façon dont elle doit comprendre ce qui se passe. Des remarques comme « arrête ton caprice », « tu pleures juste pour faire marcher maman », « tu penses que tu vas m'avoir avec tes cris » s'adressent ainsi simultanément à l'enfant et à la collègue. Dès lors, il n'est pas seulement difficile de faire autrement, mais également de penser autrement.

Le collectif des éducatrices impose certaines façons de faire, met en place des stratégies défensives. Individuellement, des écarts sont possibles, certaines personnes travaillent un peu différemment, discrètement, de leur côté. D'autres personnes changent de métier, d'autres encore cherchent à influencer les pratiques. Il est cependant difficile de faire changer les pratiques d'un collectif, ses représentations et ses valeurs. Travailler dans un collectif crée des liens, amène à vouloir faire partie du groupe. Une reconnaissance de soi et de son travail est attendue de la part des collègues, et cette reconnaissance peut être retirée, refusée. Mettre en question « ce qui se fait » dans un métier donné est un risque, parfois difficile à prendre.

Ces stratégies défensives collectives ont ainsi un sens. Leur fonction consiste à permettre aux professionnelles de « tenir » dans leur métier, face à la peur d'être submergées par les émotions qui s'entrecroisent dans une institution. Il ne s'agit pas de lutter contre, mais de travailler à partir de là.

L'ouvrage vise surtout la compréhension de l'écart entre finalités éducatives et pratiques réelles. Il dresse cependant quelques pistes de réflexion pour les suites possibles. Pour l'auteure, il s'agirait de mettre les pratiques professionnelles au centre des réflexions, en tenant compte de leurs forces et de leurs limites. Un tel travail de pensée

de ce qui est parfois impensable ne peut se faire sans que les éducatrices ne se sentent reconnues dans leur identité professionnelle, dans la complexité de leurs pratiques et la charge psychique de leur métier.

Rester dans une quête du sens à donner à son travail, c'est oser penser, oser regarder, oser jouer. Cela demande également d'oser penser à soi, de respirer un bon coup, de s'arrêter une seconde, d'accepter l'aide d'une collègue et même de la demander. Il s'agit d'oser accepter ses insuffisances, et trouver des issues nouvelles, inattendues pour affronter le quotidien dans toute la complexité du vivant. ■

Marianne Zogmal

Ce cahier de la section des Sciences de l'éducation (n° 119), peut se commander au prix de Fr. 25.- auprès de :

• *Université de Genève, FPSE, Groupe Publications, Marianne Weber, 40, bd du Point d'Arve, Uni-Pignon, 1211 Genève 4, Marianne.Weber@unige.ch*

• *Ou par internet (cliquer commande): <http://www.unige.ch/fapse/SSE/groups/cahiers/cahiers/cahiers-welcome.html>*

LES PROCHAINS NUMÉROS :

101 : Les niveaux de formation, quelles incidences sur le travail ?

Ces questions lancinantes depuis quelques années subissent aujourd'hui l'épreuve du réel. Du côté des décideurs politiques et économiques apparaît un discours euphorique, tandis que du côté des professionnels ce qui domine tient plutôt de l'inquiétude. Est-ce que le savoir est devenu soudain un empêchement de travailler ? Qui peut décréter que savoir coûte trop cher ? Au nom de quel idéal ? Eduquer, c'est être tenu pour responsable du monde à venir, que signifie cette responsabilité dans l'éducation de l'enfance ?

102 : Quelles "lettres" pour quel métier ?

L'action professionnelle est tissée d'empreintes culturelles. Chacune et chacun travaille avec la culture héritée et avec celle qu'il elle construit en pensant, en lisant, en écrivant, en dansant, en allant au cinéma et de bien d'autres manières encore. Comment ces cultures fondent-elles nos gestes éducatifs ?

103 : Le soutien à la parentalité.

Qui soutient qui ? Au nom de quelle expertise le soutenant vient-il en aide à l'affaibli ? Qui déclare le besoin de soutien ? Même si l'on voit bien la valorisation potentielle du travail de soutien, comment ne pas devenir de nouveaux agents du contrôle social ?

104 : Eduquer des enfants dans la nature.

La nature n'est pas un consommable. C'est un espace relativement défait des rapports marchands dans lequel les enfants éprouvent la réalité sur un mode incorporé et intelligent. Ils y sont confrontés à l'étrangeté et à la curiosité dans un rapport d'humilité. Être vivant ce n'est pas tout pouvoir sur tout, c'est aussi être attentif et prévenant.

105 : Les compétences sociales des jeunes enfants.

Si ces compétences sont "ethnosituées", elles sont aussi genrées et s'inscrivent dans une histoire sociale. Comment les enfants articulent-ils l'individuel et le collectif ? Si les garderies sont des espaces de socialisation, il semble que tous les lieux ne se valent pas quand il s'agit de soutenir les capacités transactionnelles des enfants.

En projet : La reconnaissance du travail et la reconnaissance au travail.

Qui est dispensateur de reconnaissance ? A quelles conditions les équipes éducatives sont-elles capables de valoriser le travail bien fait ?

Le prestige social des éducateurs et éducatrices de la petite enfance est tenu, facilement invalidé par sa proximité avec le travail domestique. Pourtant ces professionnel-les ont affaire quotidiennement à des parents très exigeants pour tout ce qui concerne leurs enfants. Où disparaît donc cette reconnaissance ?

Soutenez la revue!

**Remplissez le formulaire d'abonnement
au dos de cette feuille et renvoyez le
sous enveloppe à l'adresse:**

**Revue [petite] Enfance
c/o Raphaël BENOIT
Allée du Tilleul 3
1022 CHAVANNES - SUISSE**

***N'hésitez pas à nous contacter
pour plus d'informations!***

revue.petite.enfance@gmail.com



Pour la Suisse :

- Abonnement de soutien 2 ans: CHF 160.-
- Abonnement de soutien 1 ans: CHF 100.-
- Abonnement 1 an (3 numéros): CHF 45.-
- Numéro séparé: CHF 15.- (*frais de port en sus*)

Pour l'Europe :

- Abonnement de soutien 2 ans: 115 €
- Abonnement de soutien 1 ans: 70 €
- Abonnement 1 an (3 numéros): 33 €
- Numéro séparé: 11 € (*frais de port en sus*)

Numéro séparé commandé : _____

Nom : _____ **Prénom :** _____

Adresse : _____

Code postal : _____ **Localité :** _____

Canton (pays) : _____

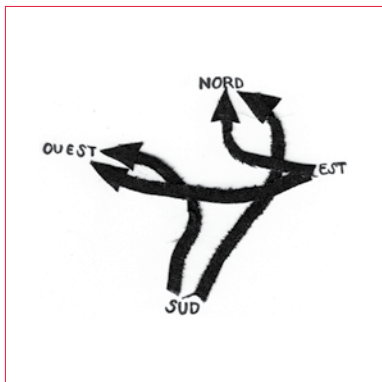
Institution/Association : _____

Tél./E-mail : _____

Date/Signature : _____

Renvoyer à :

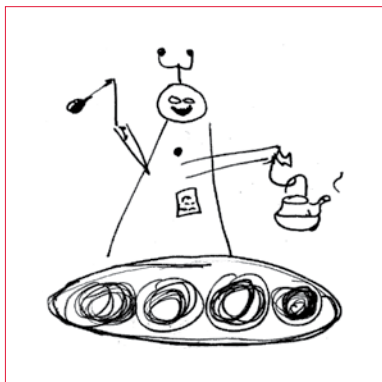
Revue [petite] enfance
c/o Raphaël BENOIT
Allée du Tilleul 3
1022 CHAVANNES - Suisse



Les migrations du Care
importations d'affections



Dure Durée



Aimable Mécanique



Le Care c'est du travail
mais ce n'est pas une marchandise



Le robot qui sert le thé aux vieux japonais



Sac à main du Care,
version pédagogique et vie quotidienne

PROCHAIN NUMÉRO:

Revue [petite] enfance n° 101

Les niveaux de formation, quelles incidences sur le travail ?

Ces questions lancinantes depuis quelques années subissent aujourd'hui l'épreuve du réel. Du côté des décideurs politiques et économiques apparaît un discours euphorique, tandis que du côté des professionnels ce qui domine tient plutôt de l'inquiétude.

Est-ce que le savoir est devenu soudain un empêchement de travailler ?

Qui peut décréter que savoir coûte trop cher ?

Au nom de quel idéal ?

Eduquer, c'est être tenu pour responsable du monde à venir, que signifie cette responsabilité dans l'éducation de l'enfance ?