

Formations et compétences dans les métiers de contact direct avec les petits enfants : quelques enjeux, conflits et paradoxes

Training and Qualifications in Occupations Involving Direct Contact with Young Children: Some Issues, Conflicts and Paradoxes

Formaciones y competencias en los oficios de contacto directo con la primera infancia : algunos debates, conflictos y paradojas

Geneviève Cresson

Numéro 40, automne 1998

Relation de service et métiers relationnels

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/005079ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/005079ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Lien social et Politiques

ISSN

1204-3206 (imprimé)

1703-9665 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Cresson, G. (1998). Formations et compétences dans les métiers de contact direct avec les petits enfants : quelques enjeux, conflits et paradoxes. *Lien social et Politiques*, (40), 25–37. <https://doi.org/10.7202/005079ar>

Résumé de l'article

La question des compétences des agents au contact direct de la petite enfance est analysée au travers d'un riche recueil de données empiriques. La question des compétences, maniée essentiellement par les formateurs spécialisés, qui élaborent des référentiels pour l'instant peu stabilisés et dans un cadre de pénurie relative, conduit à un double paradoxe : pousser à la professionnalisation des personnels permet de maintenir les personnels à statut à l'abri du contact direct et continu des jeunes enfants, et dans le même moment de laisser dans l'indécision la question du statut des personnes les moins qualifiées qui, elles, assurent au quotidien ce contact. La rhétorique de la compétence masque bien souvent des hiérarchisations fondées à la fois sur des réflexes corporatistes et sur des logiques gestionnaires.

Formations et compétences dans les métiers du contact direct avec les petits enfants : quelques enjeux, conflits et paradoxes

Geneviève Cresson

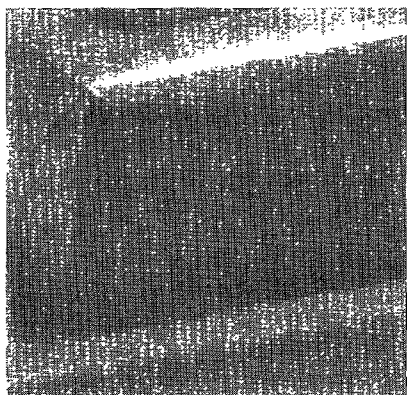
Dans les contrats petite enfance¹ comme celui qui a été signé à Lille, le lien est explicite entre la qualité des prestations offertes aux enfants et la qualité des formations des personnels. L'exigence de compétences formelles se donne à lire comme une exigence de qualité, et le financement des mesures visant à améliorer ces formations ou compétences comme une preuve de l'intérêt politique et éducatif de la société — et des élus — pour les petits et les familles. Cette exigence se fonde à la fois sur

l'importance accordée à l'enfant comme personne en devenir, et sur les conceptions philosophiques ou psychologiques qui mettent en avant l'importance des premières années de la vie d'un enfant pour son développement futur (« les premières années sont décisives »).

Cependant, plus une personne a bénéficié d'une formation poussée, moins elle passera de temps au contact *direct et continu* des jeunes enfants : elle sera cadre, directrice d'une structure d'accueil, ou intervenante ponctuelle dans une activité d'éveil, tandis que l'écrasante majorité des personnels au contact *direct et continu* avec les petits sont peu formés : ce sont des assistantes

maternelles, du personnel non qualifié, des stagiaires, des personnes en contrat emploi solidarité (CES)²... en nombre beaucoup plus important que les éducatrices de jeunes enfants (EJE) ou les puéricultrices. Les personnes qui effectuent ce travail au plus près des enfants sont peu formées, peu valorisées, mal rétribuées, et ce sont presque exclusivement des femmes.

Tout se passe comme si une formation plus poussée permettait de se dégager du contact direct avec les petits enfants. De manière analogue, plus les mères sont qualifiées, plus elles ont suivi une formation longue, et plus elles délè-



guent la garde de leurs enfants à d'autres. Il en est de même avec d'autres catégories de dépendants : les personnes malades, handicapées ou âgées, quand elles ne sont pas prises en charge dans leur famille, sont soignées au quotidien (reçoivent les soins les plus continus qui impliquent un contact direct prolongé) par des personnes les moins formées, les moins qualifiées formellement.

C'est à partir de ce paradoxe — qui n'est ni nouveau ni résolu — que je propose quelques réflexions sur les compétences dans la petite enfance. (Il s'agit bien d'un travail en cours, avec ses interrogations non abouties, et non pas d'une analyse achevée.) À partir de travaux en cours³, je rappellerai d'abord la diversité des situations de travail concernées ; puis j'aborderai la diversité des attentes vis-à-vis des

personnels en contact direct avec les jeunes enfants ; la question des savoirs de référence dans ce domaine sera posée à double titre : à qui revient-il de les décréter et en quoi peuvent-ils consister ? Je terminerai en soulevant la question des critères et risques de la professionnalisation souhaitée (au moins partiellement) pour ces personnels.

Diversité des situations de travail concernées

Un ensemble flou et fluctuant

Dans une recherche collective⁴, nous avons privilégié les modes de garde collectifs, parce que ce sont ceux qui permettaient le mieux de comprendre les politiques de la petite enfance. En déplaçant l'objet de recherche sur les contenus de travail et de formation, il a été décidé d'envisager toutes les situations, collectives ou individuelles, scolaires ou préscolaires, privées ou institutionnalisées, où des adultes accueillent ou gardent des jeunes enfants (entre 0 et 6 ans). On trouve dans ce champ tout l'éventail des situations sociales et des formations. De la personne embauchée en CES, à titre provisoire et précaire, peut-être sans formation dans ce champ, au pédiatre ou à la directrice de crèche qui disposent d'un diplôme universitaire ou de haut niveau, une gamme très étendue de situations existe. Tous ces personnels se côtoient, collaborent dans les institutions ; la division du travail entre eux n'est pas toujours très lisible de fait, même si l'organigramme est clair et précis ; leurs activités se chevauchent partiellement, une partie de leurs pratiques se ressemblent, et de plus les métiers se définissent les uns par rapport aux autres, aussi bien dans les textes que dans les propos des acteurs.

Par ailleurs, de nouveaux dispositifs viennent se superposer à l'existant, ou bousculer d'an-

ciennes frontières entre plusieurs positions. Récemment, la création d'emplois familiaux et les « emplois jeunes »⁵ sont venus compliquer le paysage déjà complexe des métiers et statuts en présence. Par exemple, certains parents souhaiteraient employer une assistante maternelle à leur propre domicile, tout en profitant des avantages des emplois familiaux ; mais alors l'agrément qu'elle a reçu devient caduque, puisqu'il est lié à son « cadre de vie » (famille, logement...). De façon plus marginale, des groupes travaillent à la création de nouvelles formes de prise en charge des jeunes enfants ou d'animations originales, soit culturelles (éveil musical) soit sociales (accueil en urgence d'enfants de familles en difficulté). En se diffusant, les nouvelles activités pourraient bien, non seulement créer de nouveaux profils ou de nouveaux types de travail, mais aussi retentir à leur tour sur les métiers les plus anciens, pour lesquels ils représenteraient de nouvelles possibilités d'activité ; celles-ci sont présentées dans les offres de formation continue aux assistantes maternelles ou aux EJE.

Pour la suite de ce travail⁶ je prendrai le parti de ne retenir un statut ou un métier que s'il correspond à une prise en charge directe au jour le jour et de façon non ponctuelle avec un enfant ou un groupe de jeunes enfants. Ainsi, le pédiatre ou la puéricultrice ne seront pas retenus, parce que leurs prestations sont spécialisées auprès d'enfants en consultation, mais non pas en accueil ni en garde continue. S'il fallait établir un répertoire de tout ce que contient cette notion de statut ou métier en contact *direct et continu* avec de jeunes enfants, on trouverait des situations variées :

— le personnel des crèches et haltes-garderies, à l'exclusion de ceux qui sont voués à la gestion ou à la direction ; une partie de ce

personnel est qualifié (obligations légales) mais une grande partie ne l'est pas. Nous rencontrons ici des EJE, des auxiliaires de puériculture, des personnes en contrat CES ou d'autres sans formation ;

— les institutrices et les assistantes techniques spécialisées en école maternelle (ATSEM) ;

— les assistantes maternelles agréées, qu'elles travaillent à domicile ou en crèche familiale ;

— les nourrices (assistantes maternelles non agréées) à domicile ;

— les personnels des garderies périscolaires et des centres de loisirs sans hébergement (CLSH) ; souvent peu qualifiés, ne disposant parfois que du brevet d'aptitude aux fonctions d'animateur (BAFA) ou du brevet d'aptitude aux fonctions de direction (BAFD), ces personnels peuvent dans certains cas être qualifiés dans l'un des métiers de la petite enfance, ou de l'animation ;

— les emplois jeunes dans le domaine de la petite enfance (dans la mesure où il s'agit de personnels en contact direct avec de jeunes enfants) ;

— les gardes d'enfants au domicile des parents (emplois de proximité ou familiaux).

La même personne peut avoir plusieurs des statuts énumérés ici, successivement voire en même temps (avec deux « employeurs » différents ; elle peut être ATSEM les jours de classe et nourrice le mercredi, ou animatrice pendant les petites vacances ; ou travailler en garderie périscolaire et faire quelques heures au titre des emplois familiaux...). Les gestionnaires de caisse de retraite rencontrent cette même difficulté de cerner avec précision la carrière, le temps de travail et le nombre de personnes concernées par ces métiers.

Des formations et des professions hiérarchisées

Cet ensemble « flou et fluctuant » n'en est pas moins forte-

ment hiérarchisé. Les hiérarchisations sont multiples :

Hiérarchisation par la formation (que ce soit le niveau requis à l'entrée de la formation ou celui reconnu à la sortie avec diplôme). Dans l'ensemble, le niveau formel de formation de ces personnels en contact direct avec de jeunes enfants n'est pas très élevé. Dans certains interviews, nos interlocuteurs parlent des CES en échec scolaire, embauchés sans aucune formation, pour qui la présentation à un concours ou la préparation d'un dossier d'inscription à une formation qualifiante est, déjà, un parcours du combattant.

— Certains diplômes sont « qualifiants » d'autres pas (ainsi le BAFA est-il souvent considéré comme une condition minimale pour recruter un CES, mais n'est en aucun cas un diplôme professionnel).

— Du côté des assistantes maternelles, l'agrément n'est pas un diplôme, ce n'est qu'une autorisation d'exercer, qui donne une reconnaissance, un début de statut, et crée une obligation de se former (alors qu'un diplôme sanctionne une formation déjà suivie). La différence entre assistante maternelle agréée et nourrice non agréée est une différence de statut, de reconnaissance, mais pas de formation ni de diplôme.

— Du côté des ATSEM, il existe depuis peu une reconnaissance, un statut (municipal) et un concours d'entrée, auquel les plus anciennes ATSEM n'ont pas eu à se soumettre.

Hiérarchisation par le statut. Certaines assistantes maternelles sont des employées municipales ; la plupart sont sous contrat avec un ou plusieurs employeurs privés, d'autres travaillent « au noir ».

Hiérarchisation par le salaire. Si on estime à environ 1900 francs par mois le salaire moyen des assistantes maternelles, celui des ATSEM se situerait autour de



27

6000 francs : les différences de cet ordre ne peuvent pas s'expliquer par des différences dans les contenus de travail ; l'horaire de travail des assistantes maternelles est bien souvent plus étendu que celui des ATSEM. Les types d'employeurs et de statuts expliquent l'essentiel de ces différences.

Les personnes en contact direct avec de jeunes enfants sont conscientes de ces hiérarchies. Les personnes en contrat CES et les ATSEM interviewées précisait très clairement qu'elles n'étaient ni EJE ni institutrices, qu'elles travaillaient sous la supervision de ces personnes plus qualifiées, qu'elles n'avaient pas à prendre d'initiatives à leur place (même si dans la pratique quelques entorses existent à ce principe). Les formateurs adhèrent fortement à ces hiérarchies : pour tel interviewé, l'assistante maternelle est un « pis-aller » face à l'EJE, seule « véritable » professionnelle. Et l'on verra plus loin que la professionnalisation des assistantes maternelles est tenue tantôt pour acquise tantôt pour incertaine, par les mêmes interlocuteurs.

La formation : des cadres et contenus fort diversifiés

Si l'on tient compte des formations initiales et des formations

continues, pour l'ensemble des niveaux de ces métiers, l'offre de formation est des plus complexes. Les ministères de tutelle ou les institutions publiques chargées de contrôler ou valider ces formations sont divers. De Jeunesse et Sports à la DRASS, en passant par la PMI⁷ et l'Éducation nationale, les réalisations, supervisions ou commanditaires varient. Et l'accent peut être mis sur les aspects sanitaires, éducatifs ou de loisirs ou sur la dimension de travail social.

Ce qui est plus difficile à repérer, par contre, ce sont les approches scientifiques, les courants intellectuels ou idéologiques sur lesquels s'appuient ou dont se réclament les formateurs. Les savoirs de référence transmis dans les formations ne sont pas présentés par nos interviewés comme des ensembles choisis dans un champ diversifié. Par exemple, dans les savoirs psychologiques, aucune école ne semble servir de référence explicite. Les formateurs ou responsables de formation construisent leur patchwork personnel, en mettant « un peu de tout », invitant des formateurs qui font référence à plusieurs auteurs, repérant ce qui « passe » et ce qui « plaît » dans l'ensemble des intervenants et des positions disponibles sur le marché de la formation. Que l'on me comprenne bien, il n'est pas question ici de juger des contenus et encore moins de leur adéquation à une

« bible » quelconque, qui ne saurait exister, mais de repérer des critères de choix, et je fais l'hypothèse que les responsables rencontrés ne les identifient pas, préférant de fait un rapport pragmatique, utilitaire, aux savoir-faire, sans vraiment se poser la question de leur fondement. Ce rapport particulier aux savoirs reste problématique dans la mesure où il ne permet pas de se situer clairement face à eux, dans les débats intellectuels, ni face aux changements qui sont le lot de toutes les connaissances. À terme, le côté « recettes » risque de l'emporter et la réflexion sur les fondements des actions et des discours s'estompe. Il me semble que les responsables interviewés vivent quelque peu dans l'illusion d'un savoir non problématique, qui ne serait pas le résultat — sans cesse remis en question — de recherches ou de découvertes et de réflexions successives et incessantes.

L'éducation ne saurait cependant se fonder uniquement sur des connaissances scientifiques. La question des valeurs est fondamentale, surtout lorsqu'il s'agit de travailler auprès d'êtres humains, dans des périodes de leur vie où les enjeux sont capitaux. La question du sens des actions entreprises, celle de leurs objectifs à moyen et long terme sont également fondamentales. Les responsables interviewés semblent avoir un rapport plus implicite qu'explicite à ces valeurs, sens et objectifs. Les valeurs sont mentionnées à propos des formations des assistantes maternelles, à qui l'on demande un travail réflexif sur leurs propres valeurs éducatives ; elles le sont également dans la négociation initiale souhaitée entre assistantes maternelles et parents. Elles constituent bien une préoccupation des responsables, qu'il serait capital de mieux analyser.

À l'abstraction, les responsables préfèrent la réflexivité comme

posture de base dans la formation des personnels en contact direct avec de jeunes enfants. Or, cette posture est une posture d'autant plus exigeante qu'elle s'adresse à des personnes qui ne disposent pas d'une formation abstraite très poussée, ce qui est souvent le cas ici.

Du côté des personnes en contact direct avec de jeunes enfants, surtout celles qui sont d'un niveau de formation plutôt faible à l'origine, la formation reçue crée un rapport au savoir assez particulier, où l'argument d'autorité semble plus important que l'adhésion construite au savoir⁸.

Observons ce qui se passe du côté des assistantes maternelles, dont l'obligation de formation est récente (1992). Après avoir reçu leur agrément (renouvelable) les assistantes maternelles sont tenues de se former. Cette obligation les met dans une posture originale : elles peuvent exercer leur métier avant d'avoir effectué leur formation, mais (sauf à être salariées d'une collectivité ou d'une association) elles doivent négocier avec plusieurs employeurs, les parents des deux ou trois enfants qu'elles gardent, ce droit-obligation à la formation. Elles sont rarement rétribuées pendant cette formation obligatoire, durant laquelle les enfants sont pris en charge ailleurs que chez elles. La formation obligatoire est organisée en trois modules de 20 heures chacun, un par année, ce qui est extrêmement peu pour une formation de base qui se veut qualifiante. Ces formations sont réalisées sous la supervision des services départementaux de la PMI, qui y contribuent partiellement.

Les objectifs affichés d'une telle formation sont de plusieurs ordres, de l'avis des responsables et formateurs interviewés :

— d'abord procurer aux assistantes maternelles un certain nombre de

connaissances, qui s'appuient sur celles dont dispose toute mère, et les complètent ;

— ensuite leur apprendre à observer l'enfant et sa situation. Non pas à les analyser, précisent les responsables, mais à savoir être alertée et en référer en cas de besoin ;

— donc à s'inscrire dans un réseau de professionnels avec qui collaborer, à qui savoir référer de ses questions, difficultés et doutes. Par là, la formation les invite à rompre avec la solitude psychologique et l'isolement professionnel qui ont été trop souvent le lot des nourrices à domicile ; à utiliser les ressources communautaires (ludothèque, bibliothèque, centres sociaux, etc.) ;

— à s'organiser et se projeter dans le temps, par exemple au moment de l'accueil d'un nouvel enfant (en envisageant avec les parents, dans la négociation initiale, les aléas et évolutions possibles). Mais aussi dans leur travail quotidien (et dans l'organisation de plages de temps personnelles, pour souffler !) ;

— à négocier avec les parents, et d'abord à poser leurs propres limites à cette négociation (en précisant ce qui les retiendrait de prendre en charge tel enfant dont les parents ont telles attentes, exigences, valeurs...). La formation a comme objectif de les rendre capables de négocier un contrat d'accueil qui précise les horaires, les rétributions, ce que les parents doivent fournir, etc.

Cette formation, étant donné sa brièveté mais surtout les caractéristiques des personnes concernées, est essentiellement centrée sur des considérations pratiques, directement utilisables par les assistantes maternelles.

En ce qui concerne les CES en formation, les choses sont différentes, puisqu'il y aurait essentiellement deux objectifs à cette formation de 120 heures (financée

par le biais de l'ANPE : agence nationale pour l'emploi) qui concerne un public très souvent étranger à ce domaine, dont le recrutement et les niveaux de formation au départ sont des plus hétérogènes :

— la découverte des métiers de la petite enfance ;

— un travail sur leur propre projet professionnel, qui ne pourrait déboucher sur une formation qualifiante que pour une petite partie des personnes.

Quant aux projets de formation des « emplois-jeunes » ils sont encore inaboutis, les profils de ces emplois étant encore à l'étude au moment des entretiens. On peut penser qu'ils seront — si la loi est respectée — plus qualifiés que les emplois des personnes en CES ou des assistantes maternelles⁹.

Des enjeux intellectuels et sociaux importants

À cet aperçu sur les formations j'ajouterai deux remarques complémentaires qui permettent de souligner les enjeux intellectuels et l'utilité sociale du travail d'analyse.

D'une part, la question de l'évaluation des formations dispensées aux personnels en contact direct avec de jeunes enfants, et notamment aux assistantes maternelles, reste posée. Actuellement, ce qu'évaluent les responsables, c'est la satisfaction et l'appétence des assistantes maternelles (qui deviendraient de plus en plus demandeuses de formations alors même qu'elle étaient réticentes au départ). Mais cette satisfaction et cette appétence peuvent très bien se fonder sur les aspects relationnels et statutaires de la formation (comme lieu quasiment unique de rencontre avec des collègues pour beaucoup d'entre elles, comme source de reconnaissance dans leur famille ou auprès des parents employeurs) ; elles ne renseignent pas sur les contenus transmis, ni sur

les rapports des personnels formés à ces contenus.

D'autre part, les cadres interviewés soulignent volontiers que leurs expériences sont rarement capitalisées, que leurs charges de travail ne leur permettent pas facilement d'écrire, de transmettre leurs expériences, cheminements, réalisations. On sait que les métiers du « social », et sans doute plus particulièrement ceux de la petite enfance, n'ont pas une tradition d'écriture professionnelle très forte. Or, dans ces périodes de transition, un minimum de traces écrites, organisées, est nécessaire pour une transmission dynamique et critique des expériences, et pour un enracinement professionnel collectif.

Diversité des attentes vis-à-vis des personnels

Quelles sont les fonctions ou les missions assignées aux personnels ? Sur la question de la signification de la garde ou de l'accueil d'un enfant de moins de trois ans, il n'y a pas d'unanimité entre les différents acteurs concernés, d'où la nécessité d'un repérage, voire d'un catalogue, de ce que peuvent englober ces notions, du contenu possible de ce travail.

Une fonction de garde au sens strict

S'assurer que l'enfant est présent, ne reste pas seul en l'absence de ses parents, est surveillé : c'est une dimension incontournable même si elle a plutôt mauvaise presse puisqu'on parlait de crèches « consignes » lorsque (apparemment ?) seule la garde était assurée. Les termes de garde ou gardien sont souvent connotés péjorativement, renvoyant à des objets ou des êtres passifs. Le gardiennage est rarement offert seul actuellement par les crèches ou « garderies », mais il reste une dimension capitale, et après tout c'est aussi sur les

30

aspects pratiques ou terre-à-terre que les parents choisissent entre les différentes formules disponibles : horaires d'ouverture, souplesse d'utilisation en fonction de leurs propres contraintes ou des aléas de la vie quotidienne.

Une fonction sanitaire : soin et prévention

En France, la prise en charge de la petite enfance est d'abord définie par la loi cadre du 2 novembre 1945 sur la PMI, dont le rôle est de « promouvoir la santé de la mère et de l'enfant, et de garantir, quand l'enfant est hors du domicile familial, sa santé, sa sécurité, son épanouissement ». Les crèches et garderies, placées sous la surveillance de la PMI, seront soumises initialement à son agrément puis régulièrement à ses contrôles ; dans les deux cas la dimension sanitaire est primordiale. L'encadrement médical est important ; les vaccinations sont surveillées de près, les maladies et épidémies préoccupent constamment les personnels ainsi que l'hygiène de vie : repas, sommeil et rythmes. Cependant, le plus souvent, un enfant malade n'est pas accepté dans une structure collective, dont les personnels ne sont pas censés prodiguer des soins curatifs. Et c'est l'une des questions qui préoccupent les parents : qui s'occupera de mon petit s'il est malade ? Les gardes à domicile ou les assistantes mater-

nelles peuvent être plus souples que les institutions collectives, de ce point de vue, et offrir dans certaines conditions la possibilité de prise en charge d'un enfant pendant sa petite maladie.

Une fonction éducative

Celle-ci peut être saisie à différents niveaux¹⁰. La garde exerce sur l'enfant une action normative, ce qui soulève deux questions : à qui revient le choix des règles normatives à suivre (en matière de propre, d'apprentissages plus ou moins précoces, d'interactions et de régulations de la vie de groupe) et quelles compétences particulières cette mise en œuvre exige-t-elle ? L'éducation, c'est aussi la préparation aux « milieux spéciaux » auxquels l'enfant est destiné, parmi lesquels il en est un tout à fait privilégié : l'école. Quel poids la préparation à la scolarisation peut-elle ou doit-elle prendre dans le travail auprès des jeunes enfants ? Notre pays a une situation très particulière de ce point de vue, la précocité de la scolarisation y étant exceptionnelle ; à trois ans la quasi-totalité des enfants vivant en France sont scolarisés. On peut se demander si cette précocité laisse la possibilité d'un développement autonome de l'éducation préscolaire, contrairement à ce qui se passe dans des pays comme l'Allemagne, caractérisés par une scolarisation plus tardive (vers cinq ou six ans).

Une fonction de développement psychologique, d'épanouissement de l'enfant

L'épanouissement de l'enfant a dès le départ été cité comme objectif de la PMI, après la santé et la sécurité. Mais c'est une notion beaucoup plus floue, et un enjeu dans les rapports entre écoles de psychologie par exemple, ou plus largement entre professionnels d'horizons différents. Non que qui-

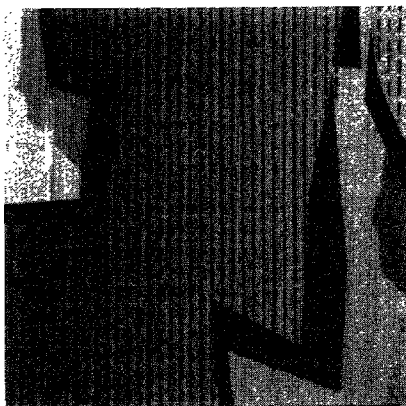
conque remette en question sa nécessité : au contraire, tous les observateurs se plaisent à souligner le consensus réalisé autour de cette notion. Mais sa définition n'est pas consensuelle : l'épanouissement de l'enfant, son « éveil » deviennent ainsi des mots d'ordre aux contenus fort imprécis.

Une fonction d'intégration sociale

Au-delà de la socialisation à proprement parler, qui fait partie de l'éducation, il existe dans certains cas un souci d'intégration sociale, une volonté de « réparation », opérée en direction de l'enfant et de la famille, des déficits de lien social de celle-ci. Il s'agit d'un travail social auprès de familles ou d'enfants en difficulté, qui caractérise les structures spécialisées dépendant de l'aide sociale à l'enfance (ASE). Mais il peut être revendiqué par une partie des haltes-garderies, notamment celles qui sont implantées dans des quartiers appelés « difficiles ». L'intégration sociale vise à compenser une socialisation familiale défaillante, et la fonction éducative peut être renforcée lorsqu'on estime devoir compenser les lacunes éducatives familiales.

Ce rapide tour d'horizon nous rappelle la diversité des fonctions qui peuvent être (mais ne sont pas toujours simultanément) assignées aux institutions ou aux personnes qui accueillent les jeunes enfants. La garde et l'accueil du petit enfant sont des services rendus à trois types d'acteurs : les enfants eux-mêmes, au premier chef, leurs parents qui en ont la responsabilité et la société dans son ensemble, qui a besoin d'enfants « bien » socialisés pour se reproduire.

Dans ce sens l'accueil d'enfants est un service bien particulier, centré sur la personne de l'enfant dans une relation intime avec lui, qui semble ne produire rien d'autre



que ce qu'incorpore l'enfant, mais dont les dimensions familiales et sociétales sont tout à fait nettes.

Qui pourrait définir les fonctions et compétences et avec quels contenus ?

Qui ?

Trois ensembles d'acteurs pourraient développer des discours sur les compétences, qualifications et fonctions en matière de garde des jeunes enfants, à savoir : les responsables de la politique de la petite enfance et de son contrôle, les « gens du terrain » dans la mesure où ils développent un discours réflexif sur leurs activités, et les familles usagères avec leurs attentes spécifiques et leurs expériences des situations de garde.

Les responsables de la politique de la petite enfance et de son contrôle

En France, formellement, la compétence légale en matière de surveillance de la petite enfance revient à la Protection maternelle et infantile (PMI). Les villes n'ont pas de compétence reconnue, mais elles sont des partenaires incontournables dès lors qu'elles acceptent de considérer que la fourniture de services de garde répond à leur vocation politique large au service de la population. De fait, ces dernières années, plusieurs villes, comme celle de Lille sur laquelle

nous avons travaillé, se sont associées à la PMI et à la CAF (qui joue essentiellement le rôle de cofinancier) dans des « contrats petite enfance ». Les objectifs du contrat lillois sont à la fois quantitatifs (augmenter le nombre de places disponibles) et qualitatifs (assurer la diversité de l'offre et surtout viser à « une amélioration de la qualité des services rendus aujourd'hui à la petite enfance ». C'est au titre de l'amélioration de la qualité que les partenaires officiels se préoccupent des compétences des agents, sous leur double aspect du niveau de formation ou de diplôme et des savoir-faire ou savoir-être. Les compétences légalement requises des différents personnels ainsi que la répartition de ceux-ci dans les différentes structures sont clairement codifiées (Cristofari et Miranda, 1997).

Les exigences formelles sont des conditions nécessaires (encore qu'elles ne soient pas toujours satisfaites) mais non suffisantes aux yeux des responsables interviewés ; plus précisément, comme dans tout travail social ou relationnel, les connaissances théoriques ne leur semblent pas suffire à la formation des professionnelles de la petite enfance. On exige d'elles des savoir-faire et des savoir-être qui ne sauraient être totalement formalisés. Tout d'abord, un travail personnel de prise de distance avec leur propre enfance. Par exemple, la pertinence d'une initiation à la psychanalyse se situe dans la maturation des étudiants, beaucoup plus que dans d'improbables contenus transposables auprès des jeunes enfants. Dans un registre proche, on demandera aux agents de savoir se remettre en question, de ne pas se laisser aller dans une routine sclérosante, de ne pas « avoir l'esprit fonctionnaire » et l'on mettra en avant les qualités relationnelles et personnelles : disponibilité, réflexivité, créativité. Là encore, les

savoirs théoriques peuvent devenir secondaires lorsque l'objectif principal — la création d'un état d'esprit particulier — est atteint¹¹.

En insistant ainsi sur la nécessaire ouverture d'esprit, les interviewés sont régulièrement amenés à constater que cela ne fait pas vraiment partie de l'éducation professionnelle reçue : « on leur a plutôt appris à fermer les yeux sur ce qui se passe en dehors du service dans lequel elles travaillent » ou à avoir « une attitude restrictive », déplore une responsable de services à propos des EJE et puéricultrices.

Tout cela permet de souligner la complexité des qualités attendues des personnels de la petite enfance, l'étendue des savoir-faire et des savoir-être requis, et leur difficile acquisition dans les formations reçues par les personnels en place.

Les personnels en contact avec les petits enfants

Ces personnels prennent rarement la parole de façon autonome et organisée ; ils n'analysent pas eux-mêmes leur travail de prise en charge au quotidien ; nous n'avons pas rencontré de prise de parole directe de ces personnels, mais seulement un certain nombre de prescriptions par les responsables et formateurs, ou quelques analyses et enquêtes qui leur *donnaient* la parole.

La question du contenu des discours développés par les professionnels de première ligne reste donc largement ouverte. Ce n'est probablement pas un constat original : les « professions » (au sens large : métiers, occupations, para-professions) des soins comme celles du travail social peuvent être caractérisées par leur difficulté à produire un discours sur elles-mêmes : elles restent largement hétéronormées. Les médecins, les psychologues, les gestionnaires ou les politiques, qui, eux, ne sont pas en contact direct et continu avec

32

la petite enfance, produisent les normes.

Les familles

On pourrait faire le même genre de constat en ce qui concerne les parents. Ils produisent relativement peu de discours sur les compétences qu'ils attendent de la part des diverses « gardiennes », mais ils expriment leurs préférences par leurs choix de la solution de garde (mais dans un contexte de pénurie, quelle est la réalité de ce choix ?), et l'on sait que dans les crèches les enfants de cadres sont surreprésentés alors qu'ils sont sous-représentés chez les nourrices non agréées. D'où l'on peut faire l'hypothèse qu'au-delà des coûts différents (et indexés sur les revenus familiaux), les différents modes de garde attirent des clientèles différentes en fonction de leurs projets pédagogiques différents, donc des compétences présumées différentes des personnels.

On sait peu de chose sur la façon dont les parents se représentent le partage de la fonction éducative. Richard-De Paolis et son équipe ont interrogé les parents sur leur façon de concevoir la question du partage de la prise en charge de l'enfant entre la famille et l'extérieur, en distinguant trois niveaux : les actes (repas, soins quotidiens), les objectifs d'apprentissages centrés sur l'enfant, et un aspect nettement normatif : « Il s'agit de

questions portant sur l'apprentissage des règles en société, sur les règles d'hygiène et de propreté ainsi que sur la régulation de ces apprentissages, soit la possibilité de punir l'enfant quand il a fait des bêtises » (1995 : 282). Dans leur enquête, il apparaît « que les apprentissages centrés sur l'enfant seraient plutôt représentés comme des objectifs où une coopération entre partenaires est envisageable, alors que les apprentissages plus normatifs procèdent davantage d'une compétition symbolique entre parents et autrui. [...] En d'autres termes, les aspects normatifs exprimeraient une opposition entre les règles apprises par les parents et les règles apprises par autrui » (*ibid.* : 285 et 286). Si la délégation des actes quotidiens ne pose pas de réel problème, celle des apprentissages normatifs risque d'être davantage conflictuelle ; mais la ligne de partage entre ces deux ensembles n'est pas pour autant facile à tracer.

On peut faire ici le rapprochement avec les travaux des sociologues de la famille ou de l'éducation qui soulignent bien que les parents ne sont pas tous également disposés à « déléguer » leurs rôles éducatifs à l'extérieur, voire qu'ils peuvent craindre d'en être dépossédés par les autres instances (Kellerhals et Montandon, 1991 ; Pitrou, 1991 ; Durning, 1996).

En France, la crèche n'est plus cet espace fermé aux parents qu'elle a été jusque dans les années 1970 (ils ne pouvaient pas pénétrer dans la crèche ; les enfants étaient déshabillés en arrivant et revêtus de l'uniforme de la crèche). Les circulaires récentes invitent les gestionnaires à créer des associations de parents, et les parents à entrer dans la crèche. Mais actuellement les parents n'ont rien à dire sur la politique de la petite enfance, sur les choix pédagogiques ou politiques en la matière. Les comités de

parents font une apparition timide et n'ont au mieux qu'un rôle consultatif auprès des autorités. Dans les crèches associatives, les parents peuvent participer aux instances comme le conseil d'administration, mais cela reste marginal encore, dans nos observations lilloises comme ailleurs. De toute façon, la collaboration au jour le jour entre parents et professionnelles n'est pas aisée. Les parents comprennent mal le peu de place que la formation des EJE laisse aux débats avec les parents, la préparation insuffisante de ces jeunes femmes à la prise en compte des différences de position ou d'avis entre parents et professionnelles.

Quant à la participation des parents, elle est appréciée différemment : comme une richesse relationnelle et un véritable gage d'ouverture de la crèche et d'éveil des enfants par les uns ; comme un synonyme de pauvreté et de manque de professionnalisme par les autres, qui pensent que les parents ne sont pas ipso facto de bons éducateurs pour les enfants des autres.

Quoi ? Les savoirs de référence

Parler de compétences, ce n'est pas seulement raisonner en termes de niveaux statutairement requis, de diplômes ou de formations « qualifiantes ». C'est aussi s'interroger sur les contenus des formations, sur les savoir-faire mobilisés. Plus que l'inventaire (impossible), ce que je voudrais présenter ici ce sont les oppositions qui structurent les discours des interviewées. Parmi les oppositions fortes qui paraissent structurer les discours sur les compétences, on retiendra les suivantes : sanitaire-éveil psychologique ; parental-professionnel ; savoir spontané-savoir élaboré.

Le sanitaire et l'éveil

L'opposition entre compétences sanitaires et compétences

liées au développement global de l'enfant est une opposition forte, puisqu'elle traverse l'histoire de la prise en charge des jeunes enfants, d'abord axée sur des considérations sanitaires avant de promouvoir l'épanouissement plus global de l'enfant. Plusieurs personnes rappelleront que ce sont les progrès dans la prise en charge sanitaire des enfants, et en particulier les progrès dus aux vaccinations récentes, qui ont permis de dégager un réel intérêt pour l'«éveil». Dans les années 1970, cela s'est concrétisé par l'arrivée d'EJE dans les crèches, dont le personnel était au départ uniquement de formation sanitaire. Cependant, divers interviewés analysent la situation actuelle en soulignant que la vieille opposition sanitaire-éveil n'est pas résolue, et qu'en particulier les oppositions aux progrès dans la prise en charge globale de l'enfant continuent à se faire au nom de l'hygiène ou de considérations sanitaires, parfois dépassées, qui servent en quelque sorte de paravent.

Parental et professionnel

Dans l'opposition entre compétences parentales (et surtout maternelles) et compétences professionnelles, les premières apparaissent souvent comme le socle des secondes, ou comme un prérequis à partir duquel développer les compétences professionnelles. Mais il arrive qu'on les oppose les unes aux autres. Parfois, il s'agit d'affirmer la nécessité d'une professionnalisation de tous les agents, et alors on reproche par exemple aux crèches parentales de laisser trop de place aux parents qui ne sont pas forcément les meilleurs agents pour assurer le développement des enfants d'un collectif, comme on l'a vu précédemment. (Il ne faut pas les mêmes compétences pour s'occuper de son propre enfant, d'un enfant confié, ou d'un

groupe d'enfants. Cette position est tout à fait cohérente avec la volonté d'améliorer la prise en charge des enfants par l'amélioration de la formation des agents.)

À l'inverse, ceux qui sont plus critiques vis-à-vis de la formation rappellent volontiers que les parents ne s'en sortent pas si mal que cela, globalement, alors même qu'ils n'ont pas reçu de formation spécifique. Ils s'appuient sur ce constat pour relativiser la formation professionnelle. Mais une telle position est clairement minoritaire dans nos entretiens.

A priori, le fait d'être parent (mère) soi-même n'est considéré ni comme une condition nécessaire, ni comme une condition suffisante pour exercer les métiers de la petite enfance. Concrètement, on en parle comme d'une qualité de base, soit que le fait d'avoir un enfant joue un rôle dans le recrutement de certains CES, soit au contraire que le fait de ne pas en avoir explique une partie des difficultés des professionnelles les plus jeunes.

Marie-France Cristofari et Adeline Miranda font des observations très proches : « toutes les assistantes maternelles interviewées soulignent que leur connaissance de l'enfant s'est faite à travers leur maternité. Celle-ci est un repère dans leur activité » (p. 194). Elles précisent bien que la maternité « est une expérience utile pour apprendre à connaître et à détecter les besoins de l'enfant ; elle demande à être enrichie pour travailler auprès d'autres enfants » (p. 195). Ce travail n'est pas une répétition à l'identique, il existe une évolution dynamique qui enrichit également le rôle maternel avec ses propres enfants, rôle sur lequel on s'appuie.

Des savoirs spontanés ou élaborés ?

Proche de l'opposition précédente, on trouve enfin celle qui est construite entre savoirs spontanés



33

et savoirs élaborés. Avec une crainte exprimée à plusieurs reprises, c'est qu'une formation trop poussée nuise à la relation avec l'enfant. Le problème étant de trouver des repères adaptés entre les excès et les manques dans cette fonction, comme l'expose cette directrice de crèche municipale :

C'est comme en toute chose, il ne faut pas d'excès parce que le naturel s'en va. Quand on a trop de connaissances, on risque de perdre le naturel de la relation, qui est tout de même le propre de la relation de la mère, ou de la femme en général, avec les enfants. Et ce serait dommage de le perdre. Pourtant, il faut des connaissances pour pouvoir réagir de façon adaptée aux comportements des enfants. Par exemple, quand on a un enfant qui mord, qui tape, qui est vraiment très agressif, c'est utile d'avoir des notions de psychologie infantine. Je ne connais pas beaucoup de psychanalyse, mais avec un peu de connaissances en psychologie infantine, c'est plus facile d'expliquer ce comportement, et donc de savoir comment réagir.

Cette articulation difficile entre le naturel et les connaissances n'est pas présentée en termes de paradoxe, comme on pourrait l'analyser, mais en référence à un état d'esprit particulier.

Un état d'esprit particulier, par delà les compétences formelles

Comme dans tout travail social ou relationnel, les connaissances théoriques ne semblent pas suffire à

la formation des professionnelles. On exige d'elles des savoir-faire et des savoir-être qui ne sauraient être totalement formalisés. Et d'abord un travail personnel de prise de distance avec leur propre enfance. Ainsi, la pertinence d'une initiation à la psychanalyse réside dans son aide à la maturation des étudiants, beaucoup plus que dans les contenus transposables auprès des jeunes enfants.

C'est indispensable. C'est indispensable pour revivre sa propre enfance. C'est peut-être une formation plus utile de ce point de vue que sur le plan professionnel. Car cela permet d'aborder les enfants autrement qu'en se référant au modèle de sa propre enfance. Et ça, c'est le gros travail dans les formations petite enfance [Formatrice].

Les compétences requises relèvent d'un état d'esprit à promouvoir, fait de disponibilité, de réflexivité, de curiosité et de spontanéité.

Quelles sont les compétences nécessaires ? Il y a une compétence qui me semble importante, c'est une grande disponibilité. Mais aussi avoir un minimum de réflexion sur ce qu'est l'éducation et sur toutes ses incidences, sur ce que veut dire l'éducation. Même si je ne sais pas quelle est la bonne ou la mauvaise éducation, il me semble qu'il est important de se poser la question, de se demander chaque fois ce qu'on est en train de faire passer comme message. Ou en tous cas souvent. Il faut donc beaucoup de créativité, aimer découvrir. Cela me semble important. Découvrir des choses nouvelles, mais aussi découvrir

les enfants. Et donc ne pas aimer la routine. Pour moi, c'est essentiel, à tous les niveaux. C'est ainsi que je définirais de grandes compétences. Quant au savoir en psychologie, je ne suis pas convaincue que ce soit nécessaire lorsqu'on possède les premières compétences dont j'ai parlé. Car du coup, le raisonnement psychanalytique, on l'a déjà un peu lorsqu'on est capable de se remettre en question régulièrement par rapport à sa pratique professionnelle [Coordinatrice petite enfance].

À ce point de l'analyse, il ne s'agit plus seulement de souligner la diversité ou la complexité des savoirs et qualités attendus des professionnelles en contact direct avec les jeunes enfants, mais leurs aspects paradoxaux : chacun des couples d'oppositions qui structurent les discours sur les compétences renvoient à des qualités à la fois complémentaires et en concurrence, ou à des connaissances à la fois en continuité et en opposition.

Enjeux et difficultés de la professionnalisation

La professionnalisation des assistantes maternelles est souvent évoquée et mérite qu'on s'y attarde. En effet, de quoi parle-t-on lorsqu'on envisage leur professionnalisation, et qu'est-ce que cette professionnalisation rencontre comme limites, difficultés, ambiguïtés ?

Quels critères ou indices de professionnalisation ?

Le terme de professionnalisation est un terme plutôt ambigu sur lequel il convient de faire rapidement le point pour éviter la multiplication des malentendus. Parler de professionnalisation peut être entendu de deux façons différentes, selon qu'on met davantage l'accent sur l'organisation collective propre à la profession ou sur les contenus de travail et de formation.

Quant à la dimension collective, elle reste encore embryonnaire. Les

associations d'assistantes maternelles sont plutôt récentes, et semblent fonctionner davantage comme des amicales que comme des instances ordinales. Les choses ne semblent pas très différentes dans les autres métiers ou occupations des personnes en contact direct et continu avec de jeunes enfants. Aucun élément ne permet de penser que nous assistions « à la naissance et à la structuration de groupes organisés, autonomes, contrôlant l'accès à la profession et à son exercice » (Ferréol et al., 1991 : 205), ce qui serait la marque d'une professionnalisation de ces métiers. Ils restent essentiellement dépendants, dans leurs contenus, leurs formations et leur organisation, d'autres métiers hiérarchiquement supérieurs.

Quant aux contenus de travail, en quoi permettent-ils de parler de professionnalisation ? En sociologie, les aspects qui plaident en faveur d'une professionnalisation des métiers sont les suivants (*ibid.*) :

- une formation spécialisée;
- l'application de règles internes à la profession;
- et notamment le développement et le respect de secrets professionnels;
- la possibilité de négocier certains aspects de leur travail;
- une formation permanente;
- un suivi et l'inscription dans un réseau de professionnels compétents;
- des rencontres entre pairs;
- une reconnaissance statutaire par les différents partenaires (employeurs, autres professionnels du champ) et par la société en général;
- une rétribution adaptée.

Au vu de nos lectures et entretiens, sur la plupart de ces critères le positionnement des personnels en contact direct avec de jeunes enfants ne penche pas vraiment vers la professionnalisation. Sans

entrer dans le détail de ce constat, je rappellerai ici l'ambiguïté des propos tenus à ce propos par les cadres interviewés, dans le cas précis des assistantes maternelles. Ces femmes ont une rétribution bien modeste, on le sait. Comment gérer la contradiction que peut faire surgir le constat d'une rémunération si faible lorsqu'on essaye de mettre en valeur cette professionnalisation croissante ? Trois solutions sont possibles :

— la première consiste à ne pas parler de professionnalisation : la modicité de la rétribution est bien la preuve d'une non-professionnalisation (un formateur défend une position assez proche de celle-ci) ;

— la seconde consiste à parler d'injustice sociale ; « c'est pas honnête ce qu'on fait là » me précisera une interviewée qui ne souhaite pas développer davantage ce sujet. La contradiction est reconnue comme telle, mais dans l'impossibilité de changer les termes du contrat, on les accepte, de fait ;

— la troisième consiste à jongler avec tous les éléments de définition du métier ou de la profession pour essayer de concilier l'inconciliable et d'affirmer qu'elles sont à la fois en cours de professionnalisation et sous-payées, sans que pour autant cela soit injuste. Les tenants de cette position sont principalement les cadres les plus directement en contact avec les assistantes maternelles. Leurs arguments valent la peine d'être exposés, en ce qu'ils me semblent révélateurs d'une ambiguïté fondamentale :

Le salaire moyen, c'est 1900 F par mois à peu près. C'est vrai que c'est peu. Mais ça leur permet de rester chez elles, de ne pas avoir de frais de garde pour leurs propres enfants, de ne pas avoir de frais de déplacement. De continuer à toucher les bourses [et] un certain nombre d'avantages qu'elles n'auraient plus si le salaire augmentait, et de ne pas payer d'impôts. Par contre c'est vrai que ça représente peu, si on voit le nombre d'heures où elles ont le gamin, c'est

clair. Et le service qu'on leur demande, qui n'est quand même pas banal. Élever un enfant les premières années c'est quand même primordial pour le démarrage d'une vie. Mais, bon !

De même, lorsque je lui demande si cela lui semble un métier fatigant, elle ne répond pas vraiment à cette question, mais souhaite mettre en avant un aspect plus « positif » de ce métier :

Enfin, moi je peux vous renvoyer aussi quelque chose. Est-ce que vous ne trouvez pas que c'est un métier qui est assez émerveillant ? Parce qu'on est là à voir un enfant, avec plein de stades d'évolution... elles saisissent des tas de moments avec l'enfant qui sont fabuleux. [...] Elles choisissent. Elles peuvent dire, je ne travaille pas tel jour ou j'organise... Avec toute cette flexibilité des périscolaires, etc. Elles peuvent aussi arriver à créer des espaces qui sont les leurs et qui peuvent leur permettre de...

Elle continue en insistant sur la négociation possible entre parents et assistantes maternelles, des horaires, des rétributions, des façons de faire. Or l'observation montre bien que, sur les deux premiers points en tous cas, la négociation est plus que réduite ; sur le dernier elle n'est pas toujours possible. Au demeurant, il est difficile d'imaginer qu'on puisse avancer de tels arguments dans une discussion sur les rétributions dans le cadre d'une profession reconnue.

Ambiguïté des références incontournables à la maternité

Nous l'avons évoqué à plusieurs reprises, dans les propos sur les formations et les contenus des tâches ou les compétences, les références sont constantes à la maternité et à la situation des mères au foyer plus précisément. Ces références se succèdent sur un double registre :

— la différence, lorsque c'est le pôle professionnalisation : nécessité d'une formation qui est en discussion. On souligne alors les

différences qui existent entre mère et assistante maternelle ;

— la ressemblance, quand on parle des mauvaises conditions de travail ou de rétribution : elles ont la chance de pouvoir rester chez elles et aussi proches que possible des conditions sociales de la maternité (gratuité ; disponibilité ; faible pouvoir de négociation).

Ce constat d'un double registre de comparaison (différence et ressemblance) est applicable quel que soit l'aspect de la condition maternelle qui est évoqué : que ce soit la nécessaire affection qui doit circuler entre la femme et l'enfant qu'elle accueille, le travail ménager, les connaissances spécifiques, la rétribution, la reconnaissance sociale... Sur tous ces thèmes (et d'autres) on trouve les deux pôles ou les deux registres de comparaison. Au fond, c'est bien l'enracinement dans des qualités dites féminines qui caractérise ces métiers, mais c'est lui aussi qui permet de leur refuser un véritable statut professionnel.

Tous ces aspects (qui mériteraient d'être approfondis, critiqués, détaillés) permettent de contextualiser les compétences attendues des personnels en contact direct avec les petits enfants. Ces femmes sont confrontées à une situation paradoxale à bien des égards. Elles doivent prendre en charge des enfants dont beaucoup (et elles-mêmes au besoin) pensent qu'ils seraient mieux ailleurs, chez eux. Elles sont confrontées à des demandes croissantes de remise en question de leurs pratiques ou de prise de distance par rapport à leurs routines, en raison de l'évolution des conceptions de l'enfant, de son éveil ou de son développement. Pour cela, pour la grande majorité d'entre elles, il n'y a ni moyens mis à disposition (pas de temps de « décharge » pour des réunions pédagogiques comme à l'école ; des formations courtes basées sur

Formations et compétences dans les métiers du contact direct avec les petits enfants : quelques enjeux, conflits et paradoxes

36

les aspects pragmatiques surtout), ni réelles possibilités d'avancement dans une carrière (laquelle n'existe que pour les plus diplômées, et de façon limitée). Elles sont confrontées sans cesse et de façon contradictoire aux images de la bonne mère, et elles partagent avec les mères quelques caractéristiques objectives de leurs situations, notamment la faible visibilité sociale et la faible reconnaissance (prestige, rémunération) d'une activité dont les discours officiels et scientifiques nous disent qu'elle est essentielle pour l'avenir de l'enfant ou de la Nation. Elles sont actives dans un domaine marqué par la pénurie, la concurrence plus ou moins régulée, ce qui ne constitue pas une incitation au développement des compétences.

Geneviève Cresson
CLERSE, Université de Lille 3

Notes

¹ Signés entre la ville et tous les partenaires impliqués dans la prise en charge de la petite enfance.

² Voici la liste des sigles utilisés dans cet article :

AFEAMA	Allocation à la famille pour l'emploi d'une assistante maternelle agréée
AGED	Allocation de garde d'enfant à domicile

APE	Allocation parentale d'éducation
ASE	Aide sociale à l'enfance
ATSEM	Assistante technique spécialisée en école maternelle
BAETEP	Brevet d'animateur éducateur technique de l'éducation populaire
BAFA	Brevet d'aptitude aux fonctions d'animateur
BAFD	Brevet d'aptitude aux fonctions de direction
CAF	Caisse d'allocations familiales
CAFAD	Certificat d'aptitude aux fonctions d'aide à domicile
CES	Contrat emploi solidarité
CLERSE	Centre lillois d'études et de recherches sociologiques et économiques, Lille 1-CNRS
CLSH	Centre de loisirs sans hébergement
CNAF	Caisse nationale d'allocations familiales
CNFPT	Centre national de la fonction publique territoriale
DRASS	Direction régionale des affaires sanitaires et sociales
EJE	Éducatrice de jeunes enfants
PMI	Protection maternelle et infantile.

³ Je m'appuierai pour cette présentation sur trois travaux : Cresson, Heinen et Ludwig, 1996 et 1997, et un rapport consécutif à un contrat de définition dans le cadre du Contrat de plan État-Région « Compétences privées et compétences professionnelles dans la prise en charge de la petite enfance », qui a pour titre : *Enjeux et difficultés de la professionnalisation des métiers de la petite enfance. Observations dans le cadre de la politique locale de la petite enfance, à Lille* (CLERSE, mai 1998, inédit).

⁴ Cresson, Heinen et Ludwig, 1996. La méthodologie de ce premier travail est la suivante. Nous avons réalisé 36 entretiens (19 à Cologne, 17 à Lille), la moitié d'entre eux auprès des responsables de différentes institutions qui encadrent, financent ou promeuvent les structures d'accueil, l'autre moitié auprès de professionnels du terrain (directeurs et directrices d'équipements). À Lille, nous avons interviewé les responsables de huit établissements. Il s'agit de trois crèches municipales, deux crèches ou haltes-garderies de centres sociaux, et trois crèches associatives. Ces établissements sont implantés dans trois types de quartiers : plutôt aisé ; socialement mélangé ; et plutôt populaire. Deux des crèches municipales accueillent 60 enfants jusqu'à 2 ans et demi. La troisième accueille 40 enfants. Dans chacune des trois crèches, la directrice est puéricultrice. L'une des haltes-garderies, implantée dans un centre social, accueille 16 enfants en permanence (99 enfants différents le mois de notre visite) et touche 250 familles différentes sur l'année. Elle fonctionne 32 heures par

semaine, à la demi-journée. L'autre crèche et halte-garderie offre 10 places en crèche et 10 places en halte-garderie. Dans les deux cas, les responsables sont des EJE. En ce qui concerne les crèches associatives, la première offre 14 places en crèche et 4 places en halte garderie (où se relayent une vingtaine d'enfants). Les deux autres crèches associatives sont deux crèches parentales accueillant respectivement 10 et 14 enfants dont les responsables sont des EJE.

⁵ Dispositif public mis en place dès 1997.

⁶ Pour le second travail de terrain, qui est un travail exploratoire dans le cadre d'un contrat de définition, voici quelques repères méthodologiques. J'ai réalisé 18 entretiens auprès des personnes suivantes : des décideurs de la politique de la petite enfance ou de la formation des personnels en contact direct avec de jeunes enfants ; des personnes en contact direct avec de jeunes enfants, qui sont EJE (1), assistantes maternelles (2), ATSEM (2) ou en contrat CES (2) dans une halte-garderie. Les entretiens avaient clairement une vocation exploratoire ; il s'agissait de repérer, en fonction des différents thèmes et dimensions déjà abordés dans les travaux précédents, l'évolution des collaborations mises en place dans le contrat petite-enfance dans la ville de Lille ; la division du travail et des rôles entre hommes et femmes ; la question de la professionnalisation.

⁷ Protection maternelle et infantile, institution de niveau départemental.

⁸ Par exemple, interrogée sur ce qu'elle avait découvert en formation, une assistante maternelle me parle de l'erreur ancienne qu'elle faisait en mettant ses propres enfants sur le pot trop jeunes. En poursuivant l'entretien avec elle, j'ai pu saisir un paradoxe dans son rapport au savoir : elle savait grâce à la formation que c'était une erreur, mais elle agirait encore de la même façon « si c'était à refaire » avec ses propres enfants puisque cela s'était bien passé pour eux, adultes aujourd'hui, qui n'en avaient pas souffert le moins du monde.

⁹ Parmi les projets, qui devraient renvoyer à des formations spécifiques à créer, j'ai relevé : le travail relationnel avec les parents, l'interculturel, le développement local et l'entretien de réseaux autour de la petite enfance. Cela renvoie à des compétences psychologiques et sociales assez « pointues » (à suivre, la mise en place des projets n'étant pas achevée encore).

¹⁰ « L'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné » (Durkheim).

¹¹ Ainsi, une formatrice demande aux personnels d'« avoir un minimum de réflexion sur ce qu'est l'éducation et sur toutes ses incidences, sur ce que veut dire l'éducation. Même si je ne sais pas quelle est la bonne ou la mauvaise éducation, il me semble qu'il est important de se poser la question, de se demander chaque fois ce qu'on est en train de faire passer comme message. Ou en tous cas souvent [...] [d'être] capable de se remettre en question régulièrement par rapport à sa pratique professionnelle ».

Bibliographie

- CRESSON, Geneviève. 1995. *Le Travail domestique de santé*. L'Harmattan
- CRESSON, Geneviève, Jacqueline HEINEN et Béatrice LUDWIG. 1996. *Accueil et socialisation des jeunes enfants à Cologne et à Lille*. Rapport de recherche CNAF.
- CRESSON, Geneviève, Jacqueline HEINEN et Béatrice LUDWIG. 1997. *Quelques paradoxes dans les compétences professionnelles autour des petits enfants*. Communication présentée à la journée d'étude du CLERSE-Lille 1, « Certification, validation, diplôme : nouveaux enjeux », 30 mai, inédit.
- CRISTOFARI, M.-France, et Adelina MIRANDA. 1997. *L'Identification des qualifications et des compétences des métiers de la petite enfance*. Rapport Dares-Gedisst.
- DERIDDER, Guido, et Claude LEGRAND. 1996. « Distance professionnelle et intimité affective », dans J.-Claude KAUFMANN, dir. *Faire ou faire-faire. Familles et services*. PURennes
- COMMAILLE, Jacques. 1992. *Les Stratégies des femmes. Travail, famille et politique*. La Découverte.
- DESPLANQUES, Guy. 1993. *Garder les petits : organisation collective ou solidarité familiale ?* Données sociales, INSEE.
- DURKHEIM, Émile. 1968 (1911). *L'Éducation, sa nature et son rôle*. PUF.
- DURNING, Paul. 1995. *Éducation familiale. Acteurs, processus enjeux*. PUF.
- DUYME, Michel, et Pale PINAY. 1985. « Les assistantes maternelles, O.S. ou T.S. ? », dans Francis BAILLEAU, Nadine LEFAUCHEUR et Vincent PEYRE. *Lectures sociologiques du travail social*. Éd. ouvrières.
- FERRÉOL, Gilles, P. CAUCHE, J.-Marie DUPREZ, Nicole GADREY et Michel SIMON. 1991. *Dictionnaire de sociologie*. Armand Colin, coll. Cursus.
- KELLERHALS, Jean-C., et Cléopâtre MONTANDON. 1991. *Les Stratégies éduca-*

tives des familles. Éd Delachaux et Niestlé.

- NORVEZ, Alain. 1990. De la naissance à l'école, Santé, modes de garde et préscolarité dans la France contemporaine. PUF, Travaux et doc. de l'INED, cahier 126.
- PITROU, Agnès. 1994. *Les Politiques familiales, approches sociologiques*. Éd. Syros.
- ROLLET, Catherine. 1990. *La Politique à l'égard de la petite enfance sous la IIIème République*. PUF, Travaux et documents de l'INED, cahier 127.
- ROMITO, Patrizia. 1991. *La Naissance du premier enfant*. Delachaux et Niestlé.
- RICHARD-DE PAOLIS, R., Pierre-Yves TROUTOT et coll. 1995. *Petite Enfance en Suisse romande*. Réalités sociales, Lausanne.