
Les éducateurs/trices en crèche et les relations avec les parents

Savoir se positionner dans « le drame social du travail » : un apprentissage permanent

Frédérique Giuliani * & Nicole Peccoud**

*Université de Genève

40, Boulevard du Pont d'Arve

1205 Genève

Frederique.giuliani@unige.ch

** Haute école de travail social

28, rue Prévost-Martin

1211 Genève

Nicole.peccoud@hesge.ch

RESUMÉ : Cet article s'intéresse aux perspectives des éducateurs et éducatrices de jeunes enfants en crèche sur leurs relations avec les parents, dans un contexte institutionnel où les paradigmes de la coéducation et de la relation de service invitent les professionnel-les à adapter leur activité aux demandes et attentes des parents. Dans ces conditions, la place et le rôle auxquels peuvent légitimement prétendre les professionnel-les auprès de l'enfant font l'objet d'une négociation avec les parents. Or cet aspect de la relation aux parents n'a rien d'évident pour les professionnel-les, car il les expose à des dilemmes et à de nombreuses incertitudes quant à la manière dont elles et ils devraient agir. En mobilisant les outils analytiques de la sociologie interactionniste des professions, cet article cherche d'une part à comprendre comment, du point de vue des professionnel-les, cette négociation de leur rôle auprès des parents impacte lourdement à la fois le sens et le contenu de leur travail. D'autre part il éclaire la façon dont elles et ils conçoivent le dépassement des tensions relationnelles, à travers l'apprentissage permanent de compétences spécifiques lesquelles, se démarquant des techniques relationnelles établies a priori, se construisent plutôt à travers une intense activité délibérative menée dans le cadre du travail en équipe.

MOTS-CLÉS : Coéducation, définition conjointe des rôles, activité délibérative en équipe, supports de formation.

1. Problématique

Cet article propose d'étudier les relations avec les parents développées par les éducateurs et éducatrices de jeunes enfants en crèche, sous l'angle de leur apprentissage. L'apprentissage de cette facette du métier, la relation aux parents, semble à première vue une question peu légitime. Pendant de nombreuses années les programmes de la formation initiale des EJE¹ ont accordé peu d'intérêt à ce domaine, ceux-ci demeurant particulièrement « païdocentrés » (Brogère, 2005, p.11). Par ailleurs, le savoir-faire relationnel avec les parents est souvent considéré, y compris dans les discours officiels, comme relevant d'une « *maturité personnelle* »². Selon ce point de vue, le savoir-faire avec les parents relèverait de dispositions personnelles, ou bien encore de compétences développées dans le cadre d'un processus d'auto-formation du sujet par lui-même. Or, les résultats de notre recherche axée sur l'expérience vécue de la relation aux parents par ces professionnel-les, nous invitent à prendre de la distance à l'égard de cette conception innéiste des savoir-faire relationnels. Cette relation aux parents est en réalité loin d'être perçue comme évidente, et renvoie très souvent les professionnel-les à des doutes, des incertitudes concernant la manière dont elles et ils pourraient agir et parfois à des dilemmes éthiques et moraux. Or, l'observation des pratiques permet d'affirmer que le dépassement de ces difficultés ne relève pas de l'application de techniques relationnelles établies *a priori*. Elle implique au contraire un processus d'expérimentation à travers lequel seront développées des solutions *ad hoc*. Pour autant, ces pratiques relationnelles ne dépendent pas uniquement des idiosyncrasies et des personnalités de chacun. Savoir se positionner dans la relation aux parents fait bel et bien l'objet d'un apprentissage, décrit par les professionnel-les comme un apprentissage « *sur le tas* », à travers les pratiques au quotidien.

Quels sont les savoirs et compétences engagés dans la relation aux parents ? Où et comment ces savoirs et compétences se construisent-ils ? Cet article vise à comprendre la manière dont les professionnel-les perçoivent la relation aux parents, à mieux connaître les savoir-faire relationnels qu'elles et ils forgent à travers leurs pratiques au regard de cette perception, ainsi qu'à documenter le processus d'apprentissage situé au cours duquel ces compétences sont élaborées.

Nous montrerons premièrement que ce savoir-faire relationnel, construit au plus près des expériences vécues, porte essentiellement sur la négociation du rôle et de la place que les professionnel-les peuvent légitimement prétendre occuper auprès de l'enfant et de son parent. Les professionnel-les savent en effet qu'il n'existe pas d'accord *a priori* entre chaque partie sur l'étendue et les limites de leur rôle, lesquelles se négocient dans la relation aux parents dès les premiers échanges et tout au long de la prise en charge de l'enfant. L'enjeu est de taille, dans la mesure où elles et ils savent que la manière dont le parent se représente leur rôle, leur reconnaît (ou pas) des compétences, leur attribue (ou pas) des prérogatives, impacte de manière non négligeable à la fois le contenu et le sens de leur travail. Deuxièmement nous montrerons que, sur le terrain, les relations avec les parents sont considérées comme un domaine d'apprentissage permanent, les manières de faire étant le fruit d'une délibération constante, justifiée par la prise en compte de la dimension singulière des situations. De surcroît, ce processus de délibération fait l'objet d'un étayage important, socialement organisé dans le cadre du travail d'équipe, où se construisent collectivement des capacités relationnelles. Ainsi pour ces professionnel-les, savoir se positionner dans les relations avec les parents implique de faire appel à un processus de délibération continu, élaboré à la fois dans le cours des situations pratiques et dans le cadre plus institutionnalisé des réunions d'équipe.

Dans les points suivants, nous développons : le cadre théorique mobilisé, les questions de méthodologie et l'analyse des données empiriques.

2. Cadre théorique : analyser la relation aux parents sous l'angle du drame social du travail

Les relations entre les éducateurs/trices de jeunes enfants et les parents à la crèche ont fait l'objet de multiples éclairages qui mettent particulièrement en lumière l'absence « d'uniformité des valeurs et des pratiques éducatives entre les parents et les crèches » (Rameau & Serres, 2016), ainsi que la visée éminemment normalisatrice de l'action éducative conduite par les professionnel-les de la crèche à l'endroit des familles (Bouve, 1999). Certaines analyses insistent plus particulièrement sur la position de supériorité que s'octroient les professionnel-les à l'égard des parents réduits à l'état de profanes, y compris dans les crèches parentales où ces derniers sont censés détenir

¹ Éducateurs et éducatrices du jeune enfant.

² Source : « *Rôles des institutions de la petite enfance* », brochure de synthèse des travaux menés par un groupe de travail composé de membres du Service de la Petite Enfance Ville de Genève (SDPE), de la Fédération Genevoise des Institutions de la Petite Enfance (FGIPE), de l'Association des Cadres des Institutions de la Petite Enfance (ACIPEG), de l'Association Genevoise des Educateur/trices de la Petite Enfance (AGEJE) et de la Fédération des Institutions de la Petite Enfance Genevoise Suburbaine (FIPEGS).

un pouvoir décisionnel, et sur la manière dont celles et ceux-ci s'attribuent le monopole de la bonne éducation (Garcia, 2014). L'arbitraire culturel s'imposerait avec d'autant plus de force qu'il est légitimé par la référence à des savoirs scientifiques relatifs à la manière la plus adéquate d'éduquer les enfants, sur lesquels s'appuient les professionnel-les pour disqualifier les pratiques éducatives ordinaires des familles.

Si ces analyses permettent de bien cerner les enjeux de professionnalisation³ à l'œuvre pour ce groupe professionnel, notamment dans le positionnement au contact des publics, celles-ci ne permettent pas de comprendre les dynamiques relationnelles et institutionnelles qui peuvent parfois conduire les professionnel-les à tenir des positions dogmatiques relatives au « bien éduquer », à tenter de subordonner les parents, ainsi que le rôle actif joué par les parents dans ces processus. En effet, l'enquête nous a permis de constater que l'autonomie des professionnel-les à l'égard des parents est très relative. Le sens et le contenu de leur travail sont pour partie définis de l'extérieur, à la fois par leurs conditions matérielles d'exercice, à la fois par les demandes et attentes explicites ou implicites des parents. Les conditions de travail pèsent dans la représentation du métier, qui peut rapidement devenir ingrat au regard des contraintes que les parents peuvent parfois faire peser sur celui-ci. Des analyses (Ulmann, 2012) ont contribué à une meilleure connaissance du travail réel des professionnel-les de la petite enfance et de ses épreuves, révélant ainsi des facettes du métier qu'une vision de sens commun totalement enchantée, en rapport avec les idéaux relatifs au monde de l'enfance (l'innocence, le jeu), a longtemps rendu inviolables. Elles soulignent notamment l'important « travail émotionnel » qu'implique la gestion des tensions existantes entre les exigences de la relation de service à l'égard des parents et les modes d'engagement exigés par le travail du care mené auprès des enfants. Certains travaux montrent d'ailleurs que l'étiquetage de certains enfants (Zogmal, 2008), les positions de supériorité campées à l'égard des parents et les jugements de valeurs à leur adresse qui peuvent parfois émerger des pratiques (Garcia, 2016) correspondent à des stratégies de défense déployées à leur insu par les professionnel-les pour tenir dans un métier dont l'exercice engendre des formes d'épuisement professionnel.

Cet article partage l'objectif de compréhension des pratiques visé par ces travaux. Il entend précisément mieux documenter l'apprentissage par lequel les professionnel-les élaborent des savoir-faire relationnels pour agir adéquatement dans une situation qui leur impose - eu égard aux schémas relationnels de la coéducation et de la relation de service - de négocier avec les parents la signification de leur propre rôle ou, formulé d'une autre manière, de composer avec l'influence de ces derniers sur la détermination du contenu de leur travail et de sa signification. Cette perspective est fondée sur certains concepts de la sociologie interactionniste des professions qui invitent à étudier le travail sous l'angle du « drame social du travail » (Hughes, 1996). L'idée étant que, pour comprendre tel ou tel travail, l'analyse ne doit pas se limiter à la description des gestes techniques. Elle doit aussi prendre en compte les situations réelles dans lesquelles s'accomplit l'activité et surtout les relations concrètes qui s'organisent avec les autres personnes se trouvant impliquées par ce travail, car ces deux aspects déterminent fortement le contenu de celui-ci. Cette notion attire ainsi l'attention sur le fait « que tout travail correspond à un système d'interactions (comme une pièce de théâtre) qui met en présence des catégories de personnes définissant la situation selon des perspectives fondamentalement différentes » (p.78). Il s'agit ainsi pour nous d'étudier comment les professionnel-les apprennent, à la fois dans les situations pratiques et la délibération collective, à se situer dans ce processus de définition de leur travail où des perspectives, qui ne sont pas spontanément convergentes, se confrontent.

3. Dispositif méthodologique

3.1 Contexte de la recherche

Les données sur lesquelles s'appuie cet article ont été produites dans le cadre de la mise en œuvre d'un dispositif de formation continue universitaire adressé aux éducateurs et éducatrices des crèches du « *secteur université* » de la ville de Genève. Plus exactement, ce dispositif de formation continue est pensé comme un espace de co-élaboration des savoirs professionnels et des savoirs académiques. Les éducateurs/trices des crèches constituent ainsi à la fois le public de ces ateliers de formation continue, et les coproducteurs/trices des savoirs qui y sont rendus publics. Concrètement, des professionnel-les et des universitaires collaborent à la préparation et la

³ Les processus historiques de professionnalisation qui ont conduit certaines occupations à obtenir le statut de profession ont particulièrement été analysés par la sociologie fonctionnaliste. L'enjeu de reconnaissance des savoirs par l'Etat d'abord et par le public ensuite, constitue une étape importante de ces processus : « En faisant reconnaître, le plus souvent par l'État, leurs savoirs – diplômes, « licence », certifications – comme légitimes, les professionnels peuvent obtenir un monopole légal d'exercice de leur activité. En plus d'une formalisation des savoirs, c'est la reconnaissance de ces savoirs par l'État et le public qui va conférer à une profession sa légitimité » (Vézinat, 2010).

tenue d'une conférence polyphonique publique, devant un public mixte composé d'éducateurs/trices et d'universitaires, avec la perspective d'apporter un éclairage contrasté sur une dimension du métier en particulier. En qualité d'universitaires, nous avons été en responsabilité de produire un de ces ateliers, plus spécifiquement axé sur le thème de la relation aux parents, et nous avons construit celui-ci en collaboration avec trois professionnel-les (deux femmes et un homme) de terrain volontaires pour participer au processus. Afin de produire des savoirs académiques construits au plus près des questionnements et des pratiques des professionnel-les œuvrant en contexte genevois, nous avons procédé à la mise en œuvre d'une enquête exploratoire. Cet article se fonde sur les données recueillies dans le cadre de cette enquête.

Le contexte de formation continue dans lequel s'insère notre dispositif d'enquête a nécessairement eu des conséquences sur la construction de l'échantillon des acteurs et actrices professionnel-les auprès desquel-les nous avons mené nos observations et entretiens. L'échantillon des personnes auprès desquelles nous avons enquêté n'a pas été sélectionné conformément aux critères d'un questionnaire préétabli, mais il répond à un critère de « pertinence sociale » (Arborio, 2007, p.28) : il est composé par les professionnel-les animé-es par un intérêt marqué pour cet aspect de leur métier - la relation aux parents - qui les a conduits à se porter volontaires pour s'impliquer dans la co-élaboration de la conférence polyphonique et, du même coup, pour participer à notre enquête exploratoire.

3.2 Procédure de recueil des données

Le choix d'une méthode d'enquête qualitative est quant à lui justifié par la volonté de produire une compréhension de la manière dont ces professionnel-les perçoivent et interprètent la relation aux parents. Suivant les principes de la théorie ancrée (Glaser & Strauss, 2010), les décisions initiales pour le recueil des données n'ont pas été fondées sur un cadre théorique préconçu. Le processus de recueil des données a suivi la logique de « l'échantillonnage théorique » (p.138). Tous les choix engagés par la détermination des grilles d'entretien, des grilles d'observation et la constitution d'un corpus documentaire, se sont construits peu à peu, au gré de la théorie et des analyses qui se dégagent progressivement des données.

Dans un premier temps, afin d'identifier les prescriptions officielles qui orientent le travail des professionnel-les, nous avons effectué un entretien avec la responsable de l'ensemble des espaces de vie enfantine du « *secteur université* ». Cet entretien nous a permis de mieux appréhender le statut formellement accordé aux parents ainsi qu'aux professionnel-les de terrain à l'égard des premiers, dans le cadre d'une relation expressément définie comme une « *relation de service* ». Nous avons complété les informations recueillies concernant les orientations idéologiques formellement données au travail des éducateurs/trices, par une analyse documentaire des textes officiels produits par l'employeur principal (secteur petite enfance de la ville de Genève) et par les crèches elles-mêmes (leurs projets pédagogiques notamment).

Nous avons dans un second temps mené des entretiens compréhensifs avec des professionnel-les œuvrant quotidiennement au contact des parents pour tenter de mieux comprendre de quelles façons elles et ils se situent dans leurs relations aux parents : deux éducateurs/trices et une éducatrice directrice de crèche⁴. Nous avons ainsi orienté les entretiens dans le sens de la production d'un récit de pratiques, en demandant aux interviewé-es de décrire les situations concrètes de la relation avec les parents ainsi que les pensées qui les animent, les sentiments qu'elles et ils éprouvent lorsqu'elles et ils se trouvent impliqués-es dans celles-ci. Ces entretiens ont permis de mettre à jour la vulnérabilité de leur engagement dans des relations où la qualité du service rendu n'est jamais jouée par avance et relève de la mise en œuvre réussie de ressources relationnelles collectivement élaborées.

Dans un troisième temps, ont été menées des observations des interactions concrètes qui s'établissent entre les professionnel-les de la crèche et les parents. En premier lieu, nous avons observé l'accueil collectif du matin pendant une semaine. En second lieu, nous avons observé neuf entretiens d'accueil⁵ entre les éducateurs/trices, la

⁴ Le terme exact est « adjointe pédagogique », mais pour une meilleure compréhension au-delà du contexte genevois, le terme directrice sera utilisé. L'adjointe pédagogique a de manière similaire à la directrice un rôle de coordination, de planification, d'animation, d'organisation des équipes. Contrairement à la directrice, son poste est divisé en deux parties, une première dédiée à sa fonction hiérarchique d'adjointe, une seconde où celle-ci officie directement sur le terrain en qualité d'éducatrice.

⁵ Les entretiens d'accueil ou de préadaptation consistent à présenter aux nouveaux parents (la plupart du temps accompagnés de l'enfant), l'éducateur/trice référent-e de l'enfant, le fonctionnement de la crèche, certaines consignes ; mais aussi à inviter le parent à parler de son enfant selon divers registres : santé, sommeil, alimentation, religion et culture, etc. L'articulation de la discussion s'effectue sur la base d'un questionnaire envoyé à la famille avant l'entretien qui décrit ces différents items et invite les parents à répondre par écrit avant la première rencontre. Certaines questions autour de la grossesse ou de la naissance sont formulées, « *doit-on savoir quelque chose concernant la grossesse et l'accouchement ?* », le parent est aussi interrogé sur ses représentations quant au vécu de séparation « *comment voyez-vous les moments de*

directrice de crèche et les nouveaux parents, ainsi qu'un entretien de fin d'année entre une maman et une éducatrice de crèche. Ces éléments empiriques nous ont permis d'enrichir notre compréhension des enjeux à l'œuvre en révélant notamment certains processus d'influences réciproques, lesquels demeuraient non explicités dans le cadre des entretiens. Ces observations ont également permis d'identifier la manière dont les parents prennent une part active à la définition du rôle des professionnel·les. Et enfin, elles ont mis en évidence les contraintes matérielles, organisationnelles, institutionnelles qui pèsent sur l'engagement des professionnel·les dans le face à face.

Dans un quatrième temps, lors de la phase d'élaboration de la conférence polyphonique publique, nous avons mené des entretiens collectifs avec l'ensemble des professionnel·les dont nous avons préalablement observé les pratiques. Au cours de ces entretiens collectifs nous avons mis en discussion les hypothèses interprétatives construites à partir des données préalablement collectées. Les réactions exprimées par les éducateurs/trices à nos premières hypothèses interprétatives de chercheuses d'une part, ainsi que l'analyse qu'elles et ils développaient de leurs propres pratiques en vue de leur exposition publique, ont permis encore d'accroître notre connaissance des processus à l'œuvre dans les relations avec les parents, du point de vue des acteur/trices professionnel·les.

Afin de contextualiser les données que nous avons collectées, il importe de détailler ici les caractéristiques sociologiques des parents⁶ qui fréquentent les crèches où travaillent les professionnel·les auprès desquel·les nous avons enquêté. Le public des crèches du « *secteur-université* »⁷ est composé à cinquante pour cent d'étudiant·e·s, de personnel administratif et de personnel enseignant de l'université de Genève. L'autre moitié est composée de familles habitant le quartier, et appartenant à des milieux sociaux très diversifiés (cadres supérieurs, employés non qualifiés). Ainsi, ces crèches sont fréquentées en majorité par des parents partageant les normes et valeurs éducatives dominantes, celles-là même promues par les professionnel·les. Ces dernier·ères décrivent d'ailleurs ces parents comme des « *parents très informés, et demandeurs de prestations de qualité* ». Mais comme nous le verrons, cet arrière-plan normatif commun ne suffit pas à la convergence des points de vue entre parents et professionnel·les. D'autres facteurs, inhérents aux relations fondées sur un acte de délégation des tâches et rôles liés au gardiennage, au soin et à l'éducation du jeune enfant entrent en jeu dans l'élaboration d'une communauté de perspectives ou dans la dynamique inverse d'un conflit de perspectives.

3.3 Analyse des données

Selon le principe de la théorie ancrée, il s'agit moins de vérifier une théorie préétablie que de produire la théorie en rapport avec les données tout au long du processus de recueil et de codage de celles-ci. Nous avons commencé par retranscrire l'ensemble des entretiens et des observations et procédé à leur codification. Au fur et à mesure du codage des données, nous avons élaboré des catégories conceptuelles à partir d'éléments probants, d'éléments distinctifs et caractéristiques des cas étudiés.

C'est ainsi qu'ont émergées des données les catégories pertinentes d'une théorisation « substantive » de l'agir des professionnel·les à l'égard des parents. L'article rend compte de trois catégories principales. La perception de la relation aux parents comme problématique, d'une part ; d'autre part, l'inanité d'un recours à des protocoles relationnels préétablis et la nécessité d'élaborer un *modus operandi* tenant compte de la singularité des situations particulières ; enfin, la construction collective d'une capacité relationnelle et de compétences liées à la mise en œuvre d'une sagesse pratique. Suivant un plan d'exposition combinant la description empirique et l'analyse des descriptions produites, la suite de l'article détaille ces catégories, dans le but de rendre compte des problèmes et des situations qui caractérisent le travail avec les parents au quotidien.

Nous analysons d'abord les prescriptions qui, en amont des interactions concrètes, configurent ces dernières en instituant le principe d'une coopération entre les professionnel·les et les parents, incitant les premier·ères à

séparation ? » et invité à rendre compte d'éléments significatifs pour lui concernant son enfant. C'est également le moment où la directrice informe de la collaboration de l'institution avec des services de pédopsychiatrie du réseau de santé décrit comme « *un soutien à l'équipe si l'on se rend compte d'une difficulté particulière* », mais envisagé également comme le préambule à d'éventuelles « *propositions de consulter* ». Ce travail en réseau et la possibilité de mobiliser des ressources externes spécialisées se justifie notamment par la définition clairement exposée, dans les documents de présentation officiels des EVE (espaces de vie enfantine), d'un espace d'accueil qui se veut aussi promoteur d'une antenne « *d'observation et de prévention* » quant au développement de l'enfant.

⁶ Comme l'a bien montré Geay (2014), la relation avec les parents est de l'ordre d'un rapport social, c'est-à-dire que le statut socio-professionnel, et plus exactement les ressources culturelles, sociales, linguistiques, communicationnelles de ces derniers conditionnent leurs attentes à l'égard des professionnel·les et l'idée qu'ils se font de leur rôle. Réciproquement, l'appartenance sociale est un critère de classification mobilisé par les professionnel·les pour identifier leurs interlocuteurs/trices et ajuster leurs conduites en fonction.

⁷ Le secteur université de Genève est constitué de quatre espaces de vie enfantine.

prendre davantage en compte les attentes des seconds ; puis les principales épreuves relationnelles auxquelles les professionnel-les disent se confronter dans la mise en œuvre de cette contrainte de coopération (4). Nous analysons ensuite la façon dont s'effectue l'apprentissage d'une posture professionnelle - en rupture avec une attitude défensive - à l'égard de ces épreuves relationnelles (5) et la manière dont celle-ci peut déboucher sur la mise en œuvre de plusieurs compétences relationnelles (6).

4. Une coopération instituée

Les relations avec les parents ne sont pas une création *ex nihilo*. Un arrière-plan d'idéologies et de paradigmes fort distincts, correspondant à des couches sédimentées de l'histoire des institutions d'accueil du jeune enfant européennes, structure et légitime l'engagement du ou de la professionnel-le dans la relation aux parents. Sur notre terrain, ce background idéologique alimente les directives officielles du principal organisme employeur (la municipalité) qui fixent les conditions d'un accueil de qualité, mais également les projets pédagogiques des crèches dans lesquels sont mis en exergue les valeurs de référence pour les pratiques.

4.1. Les paradigmes de la coéducation, du soutien aux parents et de la relation de service en arrière-plan des relations concrètes

Nous distinguons trois paradigmes différents qui sous-tendent les pratiques. D'abord, le modèle de la coéducation. L'importance accordée au parent, considérée comme « *premier éducateur* » du jeune enfant, à travers une relation fondée sur un principe de « *coéducation* » est sans cesse rappelée. Certains travaux sociologiques ont particulièrement documenté la genèse de cette orientation idéologique, en mettant notamment en exergue la manière dont, en rupture avec le modèle hygiéniste mettant à distance la famille (Mozère, 1992), la coopération entre les familles et les professionnel-les est progressivement devenue une norme (Brogère, 2005) dans la plupart des pays européens (Rayna & Bennett, 2005). L'importance accordée aujourd'hui au rôle des parents et à la relation parents-enfants dans le développement du jeune enfant, authentifié par de nombreux discours psy (chologiques, chanalytiques) incite en effet les professionnel-les à prendre en compte davantage les « attentes des parents » (Brogère, 2005, p.13) dans l'élaboration de l'action menée auprès de l'enfant. Le parent se voit ainsi attribué une place de partenaire dans la définition de l'action conduite par les professionnel-les à l'égard de l'enfant.

Ensuite, a progressivement émergé depuis une vingtaine d'années une autre déclinaison de la coopération avec les parents. Un second paradigme, celui du soutien à la fonction éducative parentale, fondé sur une justification politique (Martin & al., 2017) et transversale à de nombreuses politiques publiques (Giuliani, 2009 ; Neyrand, 2011) tend aujourd'hui également à orienter les pratiques des professionnel-les auprès desquel-les nous avons enquêtés (Rayna & Bennett, 2005). Dans cette seconde perspective, les parents sont davantage définis comme les cibles d'une intervention, dans laquelle le, la professionnel-le occupe une position de supériorité et dispose d'une légitimité à influencer, orienter, normer, les pratiques éducatives des parents.

Ces deux premiers paradigmes alimentent les documents publics qui officiellement donnent le ton aux pratiques. L'idéal d'une coéducation transparait à travers la reconnaissance du parent comme « *premier éducateur* », ainsi qu'avec l'affirmation d'un principe de « *non jugement des parents* ». De même, le soutien à la parentalité fait partie des missions octroyées officiellement aux professionnel-les de cette institution, lequel affleure dans un discours préconisant une activité d'« *écoute, de soutien et de conseil* » à l'égard des parents. Ces deux premiers paradigmes, la coéducation et le soutien à la parentalité, constituent des domaines dans lesquels les professionnel-les revendiquent une professionnalité, font valoir une expertise, justifiée par des savoirs eux-mêmes sanctionnés par un diplôme et des certifications (Garcia, 2016). L'existence d'un modèle professionnel, identifiant les savoirs et le code éthique à partir desquels les professionnel-les définissent le contenu de leur travail (Hughes, 1996), octroie à ces dernier-ères une certaine autonomie à l'égard des parents. Cependant cette autonomie n'est que relative comme nous le verrons, dans la mesure où le référentiel de la coéducation implique de la part des professionnel-les l'inclusion du parent, et la prise en compte d'une partie de ses attentes dans la définition de l'intervention auprès de l'enfant.

Cette autonomie est surtout limitée par un troisième paradigme qui s'impose aujourd'hui comme critère de professionnalité, celui de la relation de service, qui fait du parent un usager, voire un client, du service public. Ce paradigme, justifié par des registres discursifs issus des sciences et techniques de gestion transparait, lui, dans les discours tenus par les employeurs (ville de Genève) et les cadres administratifs occupant des postes de direction. « *Les parents paient pour un service. Ils paient cher. Il faut en tenir compte, en nous adaptant à leurs demandes, pour offrir un accueil de qualité* » (extrait d'entretien avec la directrice de secteur). Les normes de la logique de

marché sont bel et bien présentes en toile de fond de la relation aux parents. Le coût de la crèche ou du jardin d'enfants (accueil à temps partiel) est particulièrement onéreux, notamment pour les classes moyennes et supérieures⁸. En contrepartie ces structures, pour la plupart municipalisées, cherchent à développer un niveau de prestation attractif par rapport à l'offre du secteur privé, en plaçant au cœur de leur projet pédagogique la promotion d'une socialisation précoce et de stimulations diversifiées offertes aux jeunes enfants, garanties par un personnel qualifié et compétent. La crèche ou le jardin d'enfants cherchent ainsi à s'imposer comme la meilleure modalité de préparation à la scolarisation de l'enfant⁹.

Les discours officiels définissent ainsi le travail des professionnel·les de terrain comme une relation de service, au sein de laquelle le bénéficiaire dispose d'une marge de manœuvre et de prérogatives rendant légitime sa participation à la coproduction du service rendu. En écho à l'idéologie néolibérale qui oriente la gestion des institutions publiques depuis les années quatre-vingt (Chauvière, 2010), les institutions d'accueil et d'éducation de la petite enfance sont désormais soumises à un mode de gouvernance qui tranche radicalement avec « le modèle bureaucratique qui fait de l'organisation une entité qui se vit et se pense coupée du reste de la société et qui fait de ses agents, représentants de l'intérêt général, des individus tenus de minimiser ou de neutraliser les contacts avec les administrés » (Joseph, 1995, p. 15). Dans le modèle de la relation de service préconisée, la qualité du service rendu constitue un critère pertinent d'évaluation du travail des agents, cette dernière relevant de la « plus ou moins grande capacité du prestataire à développer chez l'utilisateur des compétences à coproduire le service attendu » (p.15). Autrement dit, il est désormais requis des professionnel·les qu'elles et ils construisent leur intervention au plus près des circonstances et des exigences singulières des usager·ères client·es.

Ces différents paradigmes sont porteurs d'une définition ambiguë du statut conféré aux éducateurs/trices. Dans un sens, à l'opposé « des modèles de soins aux enfants fondés sur une nature ou une spécificité féminine » (Garcia, 2014, p. 233), ces paradigmes instituent l'activité des éducateurs/trices comme l'exercice d'un métier, fondé sur des savoirs experts ou des savoirs professionnels qui les légitiment à occuper un rôle éducatif auprès de l'enfant et du parent. Ces paradigmes confèrent ainsi à ce groupe professionnel une certaine autonomie pour déterminer le contenu de leur activité en référence à ces savoirs experts et à des compétences sanctionnées par un diplôme. Mais dans un autre sens, ces paradigmes ne leur reconnaissent pas le monopole de la définition de leur rôle, puisqu'au contraire ils préconisent d'associer le parent à l'élaboration de celui-ci, que ce soit en tenant compte de ses attentes, ou de ses demandes. Or, comme nous l'analysons ci-après, l'instauration de cette relation de coopération, fondée sur la prise en compte de multiples exigences formelles et informelles (attentes et demandes des parents, exigences relatives à une prestation de service, etc.) confronte les professionnel·les à une série de dilemmes éthiques et moraux à l'égard desquels elles et ils se sentent très peu outillés. Ces dilemmes nécessitent dès lors la composition d'interprétations et d'ajustements situés, au fil des interactions dialogiques avec les parents, ainsi que l'élargissement de ces premiers états compréhensifs à la sphère d'une communauté de pratique.

4.2 Une relation de coopération qui ne va pas de soi

Chacun·e des interviewé·es en a fait l'expérience directe : il n'existe pas d'accord *a priori* entre les parents et les professionnel·les ni sur le rôle que les premiers confèrent aux second·es, ni sur ce que les uns délèguent (Moisset, 2005, p.132) concrètement aux autres.

4.2.1 « Amusez-vous bien ! » Il ne se rend pas compte que c'est un travail que je fais »

Premièrement, certains parents ne se représentent pas l'activité des professionnel·les comme un travail à part entière : « *Un matin, en me laissant son enfant dans les bras, un papa m'a dit ' amusez-vous bien ! '. Comme si moi aussi j'allais jouer toute la journée. Et je me suis dit, il ne se rend pas compte que c'est un vrai travail que je fais* » (extrait d'entretien avec une éducatrice). La professionnalité qu'elles et ils revendiquent ne leur est pas systématiquement conférée par les parents qui peuvent parfois se représenter leur travail comme une occupation ludique exempte de contraintes. Or, le travail de ces professionnel·les est émotionnellement lourd (Ulmann, 2012) et physiquement pénible. Nous l'avons constaté nous-mêmes, la crèche est une structure collective au sein de laquelle les professionnel·les sont soumis·es à une intensité sonore élevée (cris, pleurs d'enfants). De plus, la responsabilité qui leur incombe, déléguée par le parent qui *confie* son enfant à l'éducateur/trice, nécessite dès lors

⁸ Le tarif est progressif en fonction du salaire. Pour un salaire moyen-supérieur, cela peut représenter environ 10% du salaire global.

⁹ Les documents officiels de présentation du secteur appuient sur le caractère d'un « lieu adapté pour le développement optimal de l'enfant, favorisant le développement cognitif, physique, affectif et social de l'enfant à travers des rencontres et des activités, l'apprentissage de la vie en collectivité et de l'autonomie ».

de maintenir vive et de manière ininterrompue, une vigilance envers tout ce qui pourrait mettre en danger l'enfant dont il leur est demandé de prendre soin, d'assurer la sécurité et de maintenir le bien-être. Les interactions permanentes avec des êtres de petite taille leur demandent également sans cesse de s'agenouiller, de se pencher, de se relever. La méconnaissance, par les parents, des contraintes physiques liées à ce travail les conduit à négliger certaines de leurs obligations qui viennent alourdir les tâches effectuées par les professionnel·les. Par exemple, le règlement de la crèche demande aux parents de chausser les enfants de leurs pantoufles dans le sas d'entrée avant de pénétrer dans l'espace commun, ce que certains parents omettent de faire. Il revient de fait aux éducateurs/trices de prendre le temps à leur place de s'agenouiller, déchausser l'enfant, lui mettre ses chaussons et nettoyer les espaces communs souillés par les souliers crottés. La stratégie adoptée par les professionnel·les pour résister à cette délégation de tâches dépendra de la régularité des faits : « *Si j'ai un parent qui me dis. Je suis désolée, aujourd'hui elle ne veut pas mettre ses chaussons, y'a pas moyen de lui faire enfiler. Là je réponds y'a pas de problème, je comprends, je lui mettrai moi ne vous inquiétez pas. Mais quand c'est un parent qui me fait le coup tous les jours, c'est autre chose. Je leur rappelle le règlement, je le dis à ma directrice* » (extrait d'entretien avec une éducatrice).

4.2.2 « On n'est pas leurs bonnes »

Un des points de discordance entre les professionnel·les et les parents concerne le soin du corps de l'enfant et le traitement des matières fécales. La règle veut que lorsque les enfants sont sous la responsabilité des professionnel·les il revient à ces dernier·ères de changer leurs couches, mais qu'à leur arrivée le matin les enfants sont censés être présentés débarrassés des souillures de la nuit. Or, il arrive régulièrement que cette règle ne soit pas respectée. Plus que la délégation d'une tâche dont l'effectuation revient réglementairement aux parents, c'est l'attribution implicite d'un rôle de domestique qui pose problème aux professionnel·les « *ça ne me dérange pas de le faire. Moi, je laisse pas un enfant avec une selle, mais quand c'est systématique ... bon, on n'est pas leurs bonnes* » (extrait d'entretien avec une éducatrice). On le constate, les dimensions symboliques sont fortement présentes dans la division du travail qui s'organise entre parents et professionnel·les. Les tâches afférentes aux soins corporels sont socialement connotées, au sens où elles impliquent un contact avec des portions de notre humanité auxquelles sont généralement associées certaines significations telles que la souillure et l'impureté. Les conditions dans lesquelles les parents délèguent ces tâches changent tout de leur signification : si celles-ci sont effectuées en l'absence du parent alors elles correspondent, aux yeux des professionnel·les, à un acte de sollicitude par lequel elles rendent sa dignité à l'enfant. A l'inverse, lorsque le parent semble agir comme pour se décharger d'une tâche qu'il ne veut pas accomplir lui-même, sa conduite change radicalement le sens attribué au travail des professionnel·les, lequel devient un travail qui consiste à faire le « sale boulot » (Hughes, 1996, p.81) des autres.

4.2.3 « On n'est pas une garderie »

Le sens du travail des professionnel·les se trouve aussi redéfini à travers les usages de la crèche par les parents. En effet, si les discours tenus par les professionnel·les insistent beaucoup sur le fait qu'elles et ils reconnaissent le parent dans sa qualité de premier éducateur, avec l'idée qu'il lui revient la responsabilité d'éduquer son enfant selon les principes éducatifs de son choix, ce discours affiche aussi les prétentions des professionnel·les à être reconnu·es comme des éducateurs/trices, pleinement légitimes à intervenir dans l'éducation morale de l'enfant. Or, la reconnaissance par les parents de ce rôle d'éducateur ne va pas de soi. A travers certaines pratiques, les parents retirent aux professionnel·les la possibilité concrète de se constituer en éducateur/trice de l'enfant, et limitent leur rôle à une fonction de gardiennage. La périodicité notamment, c'est-à-dire la régularité avec laquelle l'enfant fréquente la crèche, est un facteur qui pèse dans le rôle finalement tenu par les professionnel·les à l'égard de l'enfant. « *Il y a des parents qui mettent l'enfant à la crèche quand ils ont envie, un jour oui un jour non, et parfois pas du tout pendant longtemps. ... Du coup, ces enfants-là on ne les connaît pas. Au moment de l'entretien de fin d'année on n'a rien à dire, parce qu'on n'a pas vu l'enfant évoluer. Bon, on n'est pas une garderie* » (extrait d'entretien avec une éducatrice). Le rôle d'éducateur/trice du jeune enfant auquel prétendent les professionnel·les suppose l'instauration d'une relation éducative, dont l'accomplissement implique une certaine continuité temporelle, ainsi qu'une participation assidue de l'enfant aux activités éducatives proposées par la crèche (visite d'une ferme, jeux d'éveil etc.). Lorsque les parents utilisent la crèche comme un service de garde ponctuel, ce rôle d'éducateur auprès de l'enfant ne peut se construire. Or, ce rôle d'éducateur est fortement valorisé par les professionnel·les dans la mesure où, symboliquement, le fait de pouvoir concevoir leur activité comme une contribution significative à la construction et à l'épanouissement de l'enfant rend leur travail intéressant, stimulant et source de gratification personnelle. A l'inverse, la fonction de gardiennage limite fortement la manière dont parents et enfants sont amenés à les considérer : elles et ils occupent de fait une place de moindre importance dans

le quotidien de la famille, et ne sont pas reconnu-es comme un acteur jouant un rôle significatif dans la vie de l'enfant.

5. L'élaboration collective des capacités relationnelles

Les problèmes posés par cette absence d'entente préalable avec les parents sur l'étendue et les limites de leur rôle émaillent les relations au quotidien et constituent des épreuves à l'égard desquelles les professionnel-les s'organisent. L'idéologie de sens commun (dérivé des conceptions néolibérales de l'homme et de la société) selon laquelle les « savoir-être » avec le parent relèveraient de compétences personnelles, possédées ou pas instinctivement par les personnes, méconnaît totalement les enjeux relatifs aux relations dans les métiers de l'humain. L'analyse des pratiques montre en effet d'une part, que les compétences relationnelles ne sont pas seulement propres aux individus, mais qu'elles sont le fruit d'un processus de mise en capacité des personnes foncièrement collectif. Et d'autre part, que les compétences relationnelles ne s'apparentent pas à des techniques transposables à toutes situations, dont nous pourrions considérer qu'une fois acquises elles le seraient pour la vie, mais qu'elles relèvent davantage d'un travail réflexif et sensible permanent. Nous développons ces aspects ci-dessous.

Dans les crèches où travaillent les personnes enquêtées, les difficultés rencontrées par tout-e professionnel-le dans sa relation aux parents sont considérées comme relevant des conditions d'effectuation du travail, et non du travailleur (sa personnalité, sa responsabilité individuelle). Ainsi, la relation aux parents fait l'objet d'une certaine organisation du travail : d'abord, c'est au personnel diplômé et à lui seul, qu'incombe la responsabilité des relations avec les parents (les aides, les stagiaires, ne sont pas autorisé-es à faire des comptes rendus aux parents). Ensuite, les difficultés rencontrées avec les parents et les décisions relatives à la conduite à adopter au regard des situations particulières sont discutées collectivement très régulièrement, à l'occasion des réunions d'équipe hebdomadaires. Qui plus est, en cas d'incident avec un parent, les professionnel-les sont encouragé-es à ne pas attendre la prochaine réunion pour en parler, et à plutôt aborder le problème directement avec la directrice afin de déterminer de concert une posture d'intervention. Ainsi, l'engagement des professionnel-les dans la relation aux parents fait l'objet d'un étayage collectif.

A distance des discours sur le caractère inné des aptitudes relationnelles, cette organisation du travail conçoit celles-ci comme relevant d'un apprentissage par lequel les professionnel-les, intriqué-es dans des relations qui les affaiblissent, (Payet & Laforgue, 2008) deviennent des acteurs et actrices compétent-es pour agir dans des situations où le sens du bien agir ne s'impose pas de lui-même. Cet apprentissage n'est pour autant jamais considéré comme achevé, dans la mesure où les situations posant problème sont précisément celles qui ne peuvent se résorber par l'activation d'une routine professionnelle automatisée ou de préceptes uniformes. Cet apprentissage se poursuit donc tout au long de la carrière, au gré des situations sur lesquelles achoppent les pratiques.

Suivant Cicourel (1995), nous pourrions ainsi évoquer l'existence d'une « culture » professionnelle, en donnant au terme « culture » la définition suivante. Il s'agit de « considérer la culture comme une immense et très robuste mémoire distribuée ou comme un énorme rassemblement de solutions partiellement sauvegardées à des problèmes que les humains ont pu rencontrer dans leur vie quotidienne. Dans cette perspective, la culture est un processus d'apprentissage adaptatif qu'on ne peut pas attribuer aux seuls individus, mais qui émerge de décisions conçues localement et prises par les individus » (p. 25). En mobilisant des éléments de cette culture professionnelle, i.e. des solutions élaborées collectivement aux problèmes auxquels ce groupe professionnel se trouve confronté, les professionnel-les apprennent à « redéfinir la situation » dans un sens sensiblement différent de celui imposé par les parents. Et à revendiquer que ces derniers reconnaissent la valeur de leur travail à laquelle elles et ils peuvent légitimement prétendre.

Néanmoins, cette culture professionnelle ne propose pas de solutions standards pour régler les problèmes avec les parents. Elle préconise plutôt la voie de la délibération¹⁰ pour résoudre les problèmes relationnels qui se posent au quotidien. Selon Aristote, l'activité de délibération et de jugement est le propre d'une intervention menée sur le mode d'une « sagesse pratique » requise par l'appréhension de situations singulières et complexes, dont le traitement adéquat ne peut relever de l'application mécanique de règles abstraites ou de procédures préétablies (Champy & Delaude, 2015). Concernant les éducateurs/trices, cette culture de la délibération pour résoudre les problèmes posés par les relations avec les parents vise en effet tout autre chose que la mobilisation de « techniques relationnelles » censées être appliquées dans l'indistinction des situations particulières. A l'inverse, cette

¹⁰ Ces délibérations sont de nature à la fois collective et individuelle, car les professionnel-les disposent d'une certaine autonomie dans la mise en œuvre des pistes d'action élaborées collectivement.

délibération se justifie par la prise en compte du caractère singulier de chaque situation. Certes, des routines de traitement des problèmes ont, avec le temps, été élaborées. Cependant, ces routines ne règlent pas en elles-mêmes les problèmes, tout au plus donnent-elles des repères aux professionnel-les pour s'engager dans leur résolution : « *Je crois que les garde fous et les balises, elles viennent avec le temps, parce qu'on vit des expériences, qui sont difficiles et de là vont émerger les balises* » (extrait de l'entretien avec la directrice de la crèche). Dans le même temps, les professionnel-les insistent sur le fait qu'elles et ils ont appris à se méfier des routines non interrogées, sources d'erreurs dans la relation aux parents : « *Sur ce coup-là, je me suis plantée. Et la leçon de tout ça c'est de toujours se rappeler que ma routine n'est pas sa routine* (en parlant du parent) » (extrait d'entretien avec une éducatrice).

Ainsi, moins que l'application systématique de stratégies standardisées, le traitement des problèmes avec les parents relève plutôt d'un travail continu d'interprétation et d'élaboration par lequel les professionnel-les adaptent, transforment les routines pour les rendre pertinentes par rapport aux situations réelles, en tenant compte notamment de la manière dont le parent et l'enfant perçoivent eux-mêmes la situation et réagissent à l'intervention professionnelle. Autrement dit, la culture délibérative débouche moins sur la production de normes d'action professionnelle qu'elle ne consiste à soutenir le, la professionnel-le dans l'élaboration et la déclinaison située d'une posture professionnelle que nous nommerons une posture de décentration. L'élaboration de cette posture de décentration s'effectue à la fois dans une « conversation intérieure » (Mead, 2006, p. 425) de l'éducateur/trice avec lui ou elle-même, dans laquelle il ou elle peut « prendre le rôle de personnes spécifiques » et entrer en dialogue abstrait avec elles, et surtout dans le cadre des réunions d'équipe où l'ensemble des problèmes relationnels sont mis sur la table et ouverts à une réflexion commune.

Cette posture de décentration recouvre au moins deux principes : ne pas juger le parent, et préserver les liens avec le parent en tenant compte des conséquences de l'intervention sur celui-ci : « *J'essaie toujours de me rappeler que je ne dois pas juger. Et que je dois chercher une autre façon de voir un parent, surtout quand ce sont des parents avec lesquels c'est compliqué* » (extrait d'entretien avec une éducatrice). « *J'ai l'impression que plus y'a du métier que plus on doit s'rappeler de pas juger, de pas, enfin de rester dans cette ligne-là, c'est un rappel qu'on doit avoir* » (extrait d'entretien avec une éducatrice). « *Ce sont eux les premiers éducateurs de l'enfant. Sans eux, nous, on ne peut rien faire* » (extrait des entretiens collectifs). « *J'ai des repères, mais je ne sais jamais comment un parent réagira* » (extrait des entretiens collectifs).

Cette culture professionnelle renvoyant à la mise en œuvre d'une délibération pour résoudre les problèmes posés par les relations, est censée limiter les risques pour chacun-e de réagir à l'égard des parents comme elles et ils le feraient spontanément, en proie à des préjugés, des projections, des croyances, des sentiments de peur, de revanche, individuellement ou collectivement entretenus. Aux yeux des professionnel-les, elle constitue précisément un garde-fou contre les « stratégies de survie » (Woods, 1990) parfois activées par les éducateurs/trices (Zogmal, 2008 ; Garcia, 2016.) lorsqu'elles ou ils se sentent menacé-es dans leur identité professionnelle¹¹, et ce presque malgré elles ou eux tant ces stratégies de survie les confinent dans un rôle finalement fort éloigné de l'idéal professionnel auquel elles et ils aspirent (la relation de confiance, d'écoute, de soutien avec le parent).

6. La mise en œuvre d'une sagesse pratique dans les relations avec les parents : un apprentissage jamais achevé

Nous allons analyser à présent comment l'élaboration (sans cesse renouvelée au regard des situations particulières) de cette posture professionnelle de décentration les amène à se positionner eu égard aux problèmes posés par la relation avec les parents. Cette forme d'expertise des EJE met en lumière de précieuses compétences pratiques, situées au cœur de l'interaction avec les parents et les enfants, mais aussi déployées au cours des processus de consultation d'équipe, qui, dans la construction d'un commun, permettent de faire apparaître des

¹¹ Généralement, ces stratégies de survie consistent à imposer aux parents, par des arguments d'autorité, leur point de vue sur la manière dont il convient d'éduquer ou de prendre soin de l'enfant.

repères pertinents pour agir à l'égard des parents, sans pour autant les amener à se figer dans un catalogue de prescriptions.

6.1 Négocier la licence d'exercer un rôle éducatif auprès de l'enfant

L'un des enjeux de la relation avec les parents est de parvenir, pour le ou la professionnel-le, à se faire reconnaître la « licence » (Hughes, 1996², p.99) d'exercer un rôle éducatif à l'égard de l'enfant, et non plus seulement celui de simple gardien/ne ou de domestique. Lorsque les éducateurs/trices parviennent à camper une posture de décentration, elles, ils s'affranchissent des interprétations spontanées liées aux réactions défensives, et cherchent à identifier le « système d'action implicite » (Le Breton, 2004) mobilisé par le parent, qui le conduit à ne pas leur conférer un rôle éducatif. Cette posture de décentration amène les professionnel-les à prendre la mesure des jeux de concurrence qui innervent cette relation tripartite, et à interpréter les résistances parentales comme des réactions défensives.

« On est à la fois sauveur et concurrent » (extrait d'entretien avec une éducatrice).

« Il y a des parents qui nous méprisent, parce qu'ils ont peur qu'on leur pique leur rôle » (extrait des focus group).

Les professionnel-les intègrent à leur ligne de conduite l'idée selon laquelle certains parents peuvent se sentir dépossédés de leurs prérogatives, par le fait de déléguer à d'autres l'éducation et le soin de leurs enfants. Ils sont alors envahis par la crainte que l'éducateur/trice s'approprie le rôle de « *premier éducateur* » à leur place. Les professionnel-les disent ainsi veiller à désactiver ce type d'inférence dont elles et ils savent qu'elle peut rendre conflictuelles les relations avec les parents. Pour cela, elles et ils cherchent à susciter l'occasion d'aborder explicitement le sujet dans le but de rassurer le parent sur la place qui lui revient légitimement. Elles et ils mobilisent aussi parfois la ruse (Vidal-Naquet, 2013), de manière à ne pas donner le sentiment au parent qu'elles et ils s'attribuent à eux-mêmes les progrès réalisés par l'enfant, en leur conférant tout le mérite de ces derniers :

« Quand on voit qu'à force d'être stimulé l'enfant fait son premier pas à la crèche, on ne le dit pas au parent. On leur dit : 'c'est mûr, cela ne devrait plus tarder maintenant', pour ne pas leur donner l'impression qu'ils ont loupé une étape importante de la vie de leur enfant et pour leur laisser la joie d'être les premiers à constater l'évènement le soir quand ils rentrent à la maison » (extrait d'entretien avec une éducatrice).

6.2 Se référer aux normes éducatives sans être ni normatifs-ves ni dogmatiques : le cas de la sexualité infantile

Certains sujets sont particulièrement délicats à aborder, et la sexualité infantile en fait partie. La manière dont les professionnel-les appréhendent les difficultés inhérentes à cette tâche dépend aussi sensiblement de la façon dont elles et ils se représentent les parents, et de la catégorie sociale dans laquelle elles, ils les classent. Le sujet de la sexualité infantile requiert de leur part la plus grande précaution car elles, ils partent du principe qu'elles et ils ne connaissent jamais la position des parents sur cet aspect avant d'en discuter avec eux. Elles et ils redoublent ainsi de précautions quand elles, ils ont affaire à des parents qu'elles, ils savent attachés aux doctrines religieuses lesquelles, toutes confondues, régissent les façons de penser la sexualité et d'en parler selon d'autres normes que celles préconisées par la morale laïque.

« Cette petite fille de quinze mois, elle se masturbait beaucoup. Toute la journée, c'était compulsif. Et devant tout le monde. Il fallait que j'en parle avec les parents, ça me stressait beaucoup, surtout que c'était des parents très croyants, la maman était voilée. Et un jour j'ai osé aborder le sujet. J'ai été surprise, eux-aussi avait conscience du problème ... enfin, ils avaient conscience que le problème n'est pas la masturbation, mais le fait que ce soit fait en public. Ils m'ont dit oui, on a lu que c'était normal. Mais ils ne savaient pas comment faire pour que ça reste quelque chose fait dans l'intimité. Et du coup on était arrivé à un accord. On est tombé d'accord sur le fait de lui expliquer que dans son lit, elle peut le faire sans souci, vraiment, mais que c'est quelque chose qu'on fait en privé. Et eux disait la même chose à la maison. Et puis quand elle commençait à le faire dans la salle, on essayait de réfléchir à ce qui avait bien pu se passer pour l'amener à se replier sur elle-même comme ça. On pouvait pas lui en parler, parce qu'elle ne parlait pas encore. Mais on essayait de comprendre » (extrait d'entretien avec une éducatrice).

Dans ce genre de situation, tout l'enjeu pour les professionnel-les est de parvenir à s'accorder avec les parents sur la légitimité des normes sociales régissant l'éducation sexuelle des enfants, sans verser dans un discours moralisateur, culpabilisant et stigmatisant. Cette posture professionnelle est d'autant plus tenable lorsque les parents disposent d'autres sources d'informations pour donner une intelligibilité à la conduite de leur enfant que

le seul discours des professionnel·les. Afin de ne pas renvoyer à une action éducative qui consisterait à imposer symboliquement des pratiques sexuelles normées pour les substituer à d'autres perçues comme déviantes, les professionnel·les cultivent une posture de décentration les incitant à considérer la sexualité comme un apprentissage, dans lequel l'enfant doit pouvoir être guidé, et à appréhender les pratiques sexuelles infantiles sous l'angle du questionnement plutôt que de celui du jugement.

6.3 L'art de rendre les parents compétents sans entrer dans des prescriptions éducatives

Le soutien à la parentalité constitue un paradigme se traduisant souvent par des pratiques répondant d'un schéma relationnel dans lequel le, la professionnel·le est à l'initiative de prescriptions éducatives en direction de parents considérés comme devant être éduqués, en raison d'un déficit de connaissances en matière d'éducation (Neyrand, 2011). C'est plus particulièrement le cas à l'égard des populations ciblées par les politiques d'assistance, qui subissent les effets de la stigmatisation et de la disqualification sociale (Giuliani, 2009). Cependant sur notre terrain, les choses se passent autrement dans la mesure où le cadre de la relation de service est prépondérant et qu'en plus, les parents se revendiquent en accord avec les normes éducatives dominantes. Dans ce contexte, les professionnel·les prennent rarement l'initiative d'éduquer les parents, y compris lorsque leur style éducatif leur semble inapproprié. En revanche, elles, ils exercent une activité de « conseils aux parents » à la demande de ces derniers.

« *Il ne faut pas qu'on apparaisse trop professionnel* » (extrait d'entretien avec une éducatrice).

« *On ne dira jamais il faut faire comme ci ou comme ça* » (extrait d'entretien avec la directrice).

En définissant leur activité comme du « conseil aux parents » et non comme du « soutien à la parentalité », les professionnel·les attribuent aux parents l'initiative à la fois de leur intervention, en les laissant en faire la demande, et de l'issue de celle-ci, en leur reconnaissant la liberté de faire ce qu'ils souhaitent des conseils prodigués. Elles, ils définissent ainsi leur intervention plutôt sur le modèle du marché libre du « conseil aux parents » lequel répond aux problèmes éducatifs liés aux aspirations de la classe moyenne (Schultheis, 1988), plutôt que sur le mode d'un encadrement des styles éducatifs familiaux.

6.4 Redéfinir la situation pour que l'accueil demeure un acte d'humanité

Une façon, pour les professionnel·les, de négocier leur rôle auprès du parent à partir d'une posture de décentration consiste à susciter chez celui-ci l'exercice de son empathie, c'est-à-dire de sa faculté à se mettre à la place de l'autre, pour l'amener à prendre conscience de ce que sa propre conduite engage du côté de l'éducateur/trice. Ce procédé est particulièrement observable dans les situations conflictuelles relatives au non-respect, par les parents, des horaires d'accueil du matin. Une posture de décentration incite les professionnel·les à prendre leur distance avec une attitude qui consiste à marteler la règle à l'adresse des parents récalcitrants, dont elles, ils savent qu'elle mène plus à la cristallisation des positions qu'au changement de conduites. Cette posture de décentration invite plutôt les professionnel·les à rendre intelligibles pour les parents les conséquences d'une non observance des règles communes sur la qualité de l'accueil qu'elles et ils seront effectivement en mesure de mettre en œuvre.

« *L'accueil c'est de 6 à 9 heures. Ça laisse 3 heures. Et il y a des parents qui systématiquement arrive à 9.30. Et là, moi, je suis ne suis plus disponible, parce qu'à partir de 9 heures ou 9 heures 15 on prépare la collation. J'ai les enfants à m'occuper, j'ai des fruits plein les doigts. Alors j'essaie d'expliquer au parent que ce n'est pas un problème en soi d'amener l'enfant après l'horaire, sauf que moi, là, je ne peux plus faire un accueil de qualité. Je suis obligée d'accueillir l'enfant dans un temps très très bref. Et je ne peux pas prendre du temps avec le parent pour savoir ce qui s'est passé pendant la nuit, pourquoi il est ronche ce matin etc.* » (extrait d'entretien avec une éducatrice).

Aux yeux des professionnel·les, produire un accueil de qualité consiste à écouter tout ce que le parent juge nécessaire de lui confier au sujet de l'enfant pour être en mesure de s'occuper de lui de manière adéquate au cours de la journée. Un accueil de qualité consiste à singulariser la prise en charge de l'enfant, de manière à assurer une continuité dans les soins et l'éducation reçus par celui-ci. Pour cela, le, la professionnel·le doit pouvoir disposer d'un temps pour se rendre disponible aux informations communiquées par le parent à propos du sommeil, de la propreté, du caractère de l'enfant. Quand ce temps précieux, nécessaire à la personnalisation des prises en charge, vient à manquer, l'accueil prend alors une tout autre signification. Il est réduit à une transaction dans laquelle le

parent vient « déposer » un enfant privé d'une partie de son identité personnelle. Dans ces conditions, le risque d'une réification des sujets est bien réel.

7. Conclusion

Cet article a cherché à établir les manières dont des éducateurs/trices en crèche perçoivent les relations avec les parents et les savoir-faire qu'elles et ils développent pour se situer dans les interactions avec ces derniers. En mobilisant les cadres conceptuels de la sociologie interactionniste nous avons plus particulièrement placé l'angle d'analyse sur les enjeux liés à la construction relationnelle des rôles dans un contexte où les professionnel-les n'ont pas le monopole de la définition du sens et du contenu de leur travail dès lors que leur activité est définie comme relevant d'une relation de service. Confronté-es à des parents informés, revendiquant un style éducatif en accord avec les normes éducatives dominantes ; fragilisé-es par une légitimité professionnelle construite sur « des savoirs d'emprunt, qu'ils n'ont pas produit eux-mêmes directement et dont ils ne maîtrisent que des fragments » (Ion & Ravon, 2002), ces éducateurs/trices ne sont pas en position d'imposer leurs conceptions, ni de leur rôle, ni de la bonne éducation. Bien que les divergences entre leurs propres conceptions éducatives et celles des parents semblent moins marquées que dans d'autres contextes sociaux, la relation avec les parents demeure potentiellement conflictuelle et source de tensions. L'enquête a permis de mettre en exergue qu'un des points d'achoppement tient à l'absence de consensus *a priori* entre les parents et les professionnel-les sur le rôle que les premiers confèrent, octroient à ces dernier-ères à l'égard de l'enfant et d'eux-mêmes. Or pour les éducateurs/trices, un des enjeux de la relation est de parvenir à négocier avec le parent la légitimité d'occuper la place qu'elles, ils revendiquent auprès de chacun, à savoir un rôle éducatif.

Nous avons cherché à montrer comment les professionnel-les effectuent l'apprentissage de la maîtrise de ces enjeux sous-jacents à la relation, à travers la mise en évidence d'une culture de la délibération relative à la place qu'elles et ils peuvent légitimement prétendre prendre auprès de l'enfant et de son parent. L'apprentissage des savoir-faire avec les parents est vécu comme un processus permanent, car cette culture délibérative n'a pas pour objectif de fixer les règles d'une conduite standard, mais consiste plutôt à impulser et soutenir les composantes d'un accordage parent(s)-éducateur/trice permettant de répondre aux impératifs de la prise en compte des besoins de l'enfant. La culture délibérative et son corolaire, la posture de décentration, constituent des ressources aux yeux des éducateurs/trices pour élaborer une professionnalité construite à distance des attitudes défensives qui peuvent tantôt émerger des situations conflictuelles. Leur mise en évidence ici, peut de ce point de vue configurer des pistes heuristiques pour la formation des futur-es éducateurs et éducatrices du jeune enfant.

Biographie des autrices

Frédérique Giuliani est sociologue, maître d'enseignement et de recherche à l'Université de Genève.

Nicole Peccoud est assistante d'enseignement et de recherche à la Haute école de travail sociale de Genève, doctorante.

Références bibliographiques

- Arborio, A-M. (2007). L'observation directe en sociologie : quelques réflexions méthodologiques à propos de travaux de recherche sur le terrain hospitalier. *Recherches en soins infirmiers*. 90. 26-34.
- Bouve, C. (1999). Confrontation des pratiques éducatives entre familles et crèches collectives. *Recherches et Prévisions*. 57-58. 45-58
- Brougère, G. (2005). Parents et professionnels face à l'accueil et à l'éducation du jeune enfant. In. S. Rayna & G. Brougère (Eds.), *Accueillir et éduquer la petite enfance. Les relations entre parents et professionnels*. (pp. 9-23). Lyon : INRP.
- Champy, F. & Delaude, M-O. Comment parler des professions? Sagesse pratique, vulnérabilités et protections professionnelles. *Laviedesidees.fr*. [Page Web]. Accès : <https://laviedesidees.fr/Comment-parler-des-professions.html>
- Chauvière, M. (2010), *Trop de gestion tue le social. Essai sur une discrète chalandisation*. Paris : La Découverte.
- Cicourel, A. (1995). Cognition sociale et niveaux d'expertise. La résolution de problèmes dans un centre de consultation pédiatrique. In. I. Joseph & G. Jeannot. (Eds.). *Métiers du public. Les compétences de l'agent et l'espace de l'usager*. (pp.19-39). Paris : CNRS Editions.

- Garcia, Sa. (2014). Construction de l'autonomie professionnelle et assignation des parents à une position de profanes dans les crèches parentales. In C. Martin. (Ed.). *Etre un bon parent, une injonction contemporaine*. (pp. 229-244). Paris : Presses de l'EHESP.
- Garcia, St. (2016). *Les relations entre parents et éducatrices de l'enfance : une plainte lancinante*. Mémoire de maîtrise en sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Garnier, P., Brougère G., Rayna S. & Rupin P. (2016). *A 2 ans, vivre dans un collectif d'enfants. Crèche, école maternelle, classe passerelle, jardin maternel*. Paris : Editions Erès.
- Geay, B. (2014). Les relations entre parents et personnels d'accueil de jeunes enfants. La transmission des normes au prisme des rapports entre classes sociales. *Politiques sociales et familiales*. 118. 35-44
- Giuliani, F. (2009). Eduquer les parents ? Les pratiques de soutien à la parentalité auprès des familles socialement disqualifiées. *Revue française de pédagogie*. 168. 83-92.
- Glaser, B.G & Strauss A. (2010). La découverte de la théorie ancrée. Stratégies pour la recherche qualitative. Paris : Armand Colin.
- Hughes, E.C. (1996). *Le regard sociologique*. Paris: EHESS.
- Hughes, E.C. (19962). Le drame social du travail. *Actes de recherches en sciences sociales*. 115(2). 94-99.
- Le Breton, D. (2004). *L'interactionnisme symbolique*. Paris : PUF.
- Martin, C. (Ed.) (2017). Accompagner les parents dans leur travail éducatif et de soin. Etat de la question en vue d'identifier le rôle de l'action publique. Rapport du groupe de travail sur la parentalité. France.
- Mead, G.H. (2006). L'esprit, le soi et la société. Paris : PUF.
- Moisset, P., (2005). La diversité des rapports parentaux à la crèche et ses déterminants. In Sylvie Rayna & Gilles Brougère. *Accueillir et éduquer la petite enfance. Les relations entre parents et professionnels*. INRP.
- Mozère, L. (1992). *Le printemps des crèches. Histoire et analyse d'un mouvement*. Paris : L'harmattan
- Neyrand G. (2011). *Soutenir et contrôler les parents. Le dispositif de parentalité*. Toulouse : Érès.
- Payet, J-P. & Laforgue, D. (2008). Introduction. In J-P. Payet, F. Giuliani & D. Laforgue. *La voix des acteurs faibles. De l'indignité à la reconnaissance*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Rameau, L. & Serres, J. (2016). *Les pratiques éducatives des crèches à l'appui de la recherche*. France : Philippe Duval
- Rayna, S. & Bennett, J. (2005). L'examen thématique de l'OCDE des politiques d'accueil et d'éducation de la petite enfance. In S. Rayna & G. Brougère (Eds.), *Accueillir et éduquer la petite enfance. Les relations entre parents et professionnels*. (pp. 25-40). Lyon : INRP.
- Ion, J. & Ravon, B. (2002). *Les travailleurs sociaux*. Paris : La Découverte
- Schultheis, F. (1988). Pour une reconstruction critique d'un objet de recherches et d'interventions. Un exemple allemand. In P. Durning. (Ed.). *Education familiale. Un panorama des recherches internationales*. (pp. 225-243). Vigneux : Matrice.
- Ulmann, A-L. (2012). Le travail émotionnel des professionnelles de la petite enfance. *Revue des politiques sociales et familiales*.109. 47-57.
- Vézinat, N. (2010). Une nouvelle étape dans la sociologie des professions en France. *Sociologie*. 3(1). [Page Web]. Accès : <http://journals.openedition.org/sociologie/517>
- Vidal-Naquet, P. (2013). Ethique et tactique dans le travail de care. *Recherche en soins infirmiers*. 114. 7-13.
- Woods, P. (1990). *L'ethnographie de l'école*. Paris : Armand Colin.
- Zogmal, M. (2008). "T'es un enfant à caprices". Les stratégies défensives du métier d'éducatrice du jeune enfant. *Les cahiers de la section des sciences de l'éducation*. Genève : Université de Genève.