



Soutenez REISO: abonnez-vous !

Le travail de care au cœur des crèches

Lundi 14.12.2020



© Bernard Bodo / AdobeStock

Il ne s'agit pas juste de jouer avec les enfants. Les compétences professionnelles des éducateur·trice·s font appel à l'éthique et au travail de *care* dans ses dimensions tant pratique que collective. Une étude leur donne la parole.

Par **Cléolia Sabot**, assistante, **Nathalie Cloux Renard**, étudiante, **Léa Roder**, étudiante, **André Chaves de Moraes**, étudiant, **Farinaz Fassa**, professeure, Université de Lausanne

Il est souvent question dans la presse ou dans les discussions du *care* – plus encore ces derniers mois en raison du coronavirus. Ce terme anglais n'a pas vraiment d'équivalent en français, ce qui explique son adoption fréquente. La consultation du dictionnaire Harraps en ligne rend évidentes les multiples dimensions du *care*. Verbe et nom à la fois, il combine le souci que l'on prête aux êtres et aux choses. Il sert à nommer tant le/s soin/s que l'on prodigue aux personnes lors de leur prise en charge que la charge mentale liée à ces activités. Il est connoté par la fragilité des choses auxquelles il s'agit de prêter attention, engendrant une certaine responsabilité de la personne pourvoyeuse de soin et une situation dissymétrique.

C'est en tenant compte de ces multiples dimensions et dans la lignée des travaux féministes des années 70-80 conceptualisant le *care* comme travail à part entière (Simonet, 2018) que nous nous intéressons ici à son accomplissement dans le secteur de l'éducation de la petite enfance. Pour ce faire, nous mobiliserons les entretiens menés par les étudiant·e·s [1] avec un éducateur et neuf éducatrices de la petite enfance, dont les prénoms ont été anonymisés. Ils ont été réalisés durant le semestre de printemps dans deux crèches distinctes ; l'une pour les employé·e·s d'une entreprise multinationale et l'autre pour les employé·e·s et collaborateur·ices issus des pôles culturels et intellectuels.

Les formations spécifiques

Si le cœur du métier d'éducateur·rice de la petite enfance relève du soin des/aux autres, il renvoie à une forme d'éthique plus générale qui tient à la prise en compte et à la sollicitude envers les Autres dans une logique d'interdépendance (Tronto, 2009). De plus, les personnes professionnellement actives dans ce domaine doivent disposer de formations spécifiques, acquises au travers d'un apprentissage professionnel ou de formations supérieures.

Même si ce métier est rémunéré, car institutionnalisé et donc externalisé du domaine privé (Scrinzi, 2016), il est souvent présenté comme une prolongation « naturelle » d'une disposition (finalement) acquise au travers d'un processus d'inculcation et de socialisation différencié du fait qu'il mobilise nombre d'aptitudes dites féminines. Aussi, les compétences professionnelles que sa pratique demande sont souvent minorées car, contrairement aux représentations immédiates, ce n'« est pas juste jouer avec les enfants en fait. C'est plus important que ça » (Victoria).

Nous nous sommes demandé comment les éducatrices et l'éducateur rencontrés décrivent le *care* et la

place qu'il prend dans leur métier. Les entretiens montrent qu'elles et ils articulent *care* pratique, soit selon Perreau (2010) « un champ d'interventions sociales, plus ou moins techniques, visant à soulager la

souffrance humaine et assurer la meilleure qualité de vie possible, y compris environnementale », et *care* collectif. Leurs propos montrent que leur prise en charge des Autres inclut « également toutes sortes de gestes quotidiens qui concourent à son propre bien-être et à celui de sa communauté de vie » ; ce que nous avons appelé le *care* collectif (*ibid*). Faire reconnaître cette double dimension au cœur de leur métier constitue un enjeu primordial pour elleux.

PLATEFORME FORMATION

Le *care* pratique dévalorisé

PLATEFORME EMPLOI

Le *care* pratique se rapporte prioritairement à un ensemble de pratiques techniques relevant d'un savoir-faire particulier, dans lequel le contact avec le corps étranger est central. Ces pratiques sont souvent associées au « sale boulot », tant par son contact au corps, à ses fluides et différents états que par le souhait de déléguer ce travail à d'autres, subalternes dans la hiérarchie sociale et professionnelle (Molinier, 2012). Agnès, une des éducatrices rencontrées, associe par exemple ce sale boulot à des « tâches » : le change des enfants, l'habillage/déshabillage ou encore le rangement et la discipline. Elle le distingue de ce qui est, pour elle, le *vrai* travail : l'observation ou l'évaluation du développement des enfants.

Sa lecture, comme celle de la lecture, est indissociable d'un savoir-être et la sollicitude données soient et la sollicitude données soient qui induit attention et inquiétude doit être réclamée (Molinier, 2012). L'éducatrices tant est importante (Cresson et Gadrey, 2004 ; M



ue ce savoir-faire est qui exigent que l'attention soit visible. Cette compétence, qui n'est pas improvisée, sans qu'elle ne soit visible aux yeux mêmes des professionnels, n'est acceptable et recevable

REISO souhaite à toutes ses lectrices et à tous ses lecteurs un été serein et riche en lecture.

L'ampleur du *care* se montre cependant lorsqu'il s'agit de penser ce qu'il faut fournir aux enfants pour que ces derniers puissent s'«adapter à tout l'environnement pour se développer harmonieusement» (Alissia). Afin de répondre aux besoins immédiats des enfants, les éducatrices relèvent la nécessité d'une vision globale de l'environnement des enfants et de leur environnement, notamment socioculturel. Elles montrent que le geste de soin s'accompagne inmanquablement d'une approche émotionnelle et relationnelle

La course à pied, c'est punk, politique (et bon pour la santé!)
(Bachmann, Golay, Messant, Modak, Palazzo et Rosende, 2004).

Un centre médical spécialisé en neuropédiatrie

Le *care* circulaire avec les parents

Le principe du «non, c'est non» est entré en vigueur

Ce travail émotionnel se réalise également avec les parents avec qui des relations particulières sont

tissées. Il s'agit donc d'un *care* circulaire : l'état émotionnel de l'enfant dépendant de la qualité de la relation parent-éducateur·ice puisque « le lien avec l'enfant est beaucoup plus facile, en fait, c'est vraiment lié ». Cette « collaboration » est maintes fois mentionnée, l'éducateur·ice prenant à la fois le rôle de guide pour les parents tout en souhaitant les « intégrer un maximum » dans le quotidien de la crèche.

Les pratiques de *care*, tant les tâches concrètes de soin que d'attention relationnelle et émotionnelle, s'adressent ainsi autant aux parents qu'aux enfants. L'observation, l'attention constante et l'anticipation des besoins et du rythme de l'enfant, accompagnent indissociablement le dialogue avec les parents et constituent le cœur du *care* pratique du travail éducatif (Verba, 2015).

Le *care* s'exprime également de manière collective au travers de principes de solidarité (Cresson et Gadrey, 2004). Les éducateur·ices évoquent ainsi la communication et la dynamique d'équipe, qui fonctionne comme une « mini collectivité ». Des « moments de réflexion » sont organisés, « tous ensemble » pour « trouver des solutions » mais aussi pour « évaluer les besoins » et « analyser ».

Un travail pour toute la collectivité

Selon Alissia, « dans ce métier, les enfants, les parents, les collègues, c'est tout un ensemble ». Les éducateur·rices ont conscience de leur mission sociétale et d'accomplir un travail *qu'on ne peut pas ne pas faire* pour la collectivité ; l'universalité du *care* apparaît alors (Molinier, 2012 ; Tronto, 2009). Cette responsabilité porte notamment sur l'éducation et la socialisation des enfants, porteurs de l'avenir. « Notre rôle, c'est la vie en société en quelque sorte », la crèche est une « micro-société », où l'on fait apprendre « la vie en collectivité, les règles de vie ».

Dans cette « mini-communauté », leur mission porte sur l'épanouissement individuel des enfants, où les « petits projets » proposés les aident à trouver leur place dans une structure collective. « On les aide à grandir, à se socialiser. » Plus précisément pour les enfants d'âge pré-scolaire, il faut les « pousser [...] vers l'autonomie pour qu'ils puissent s'en sortir à l'école ». Les éducateur·ices préparent donc les citoyen·ne·s de demain : « un bon plus pour le futur ». Le *care* implique donc des objectifs à moyen et long termes, une mission civilisatrice tenant compte à la fois du maintien, de la perpétuation et de la réparation du monde – au soutien à la vie (Tronto, 2009).

L'invisibilité tant pratique que collective du *care* rend sa définition, l'identification de ses compétences et sa professionnalisation particulièrement difficiles et peu reconnaissables (Molinier, 2012 ; Cresson et Gadrey, 2004). Selon les éducateur·ices, ce travail est inestimé : un métier qu'on se représente « facile », où il s'agirait de gardiennier et s'amuser toute la journée avec les enfants, de ne « rien faire », bref, tout

autre chose que le « vrai » travail qu'il est permis aux parents de réaliser. C'est pourquoi la reconnaissance par les parents, exprimée au sujet notamment des activités et projets déployés et à l'évolution de leur enfant, est essentielle pour les éducateur·ices et participe à leur épanouissement professionnel et personnel.

Pas de reconnaissance salariale

Un tel besoin est d'autant plus important que la nature inestimable du *care* rend sa monétisation particulièrement difficile, ce qui apparaît clairement lorsqu'il est question du salaire. Selon elleux, il ne correspond ni à la charge de travail, ni à la complexité des responsabilités et des tâches, participant à la dévalorisation du métier et à leur frustration. Mais cet avis n'est pas pleinement assumé : lorsqu'il est question d'argent (et non de sollicitude), le discours se décline en « on », « certain·e·s », il est marqué par des hésitations, des euphémismes et des sous-entendus. De même, lorsqu'il·elle·s mentionnent avoir repris des études pour compléter leur formation ou pour se reconvertir, il·elle·s affirment « ne pas faire ça pour l'argent », alors même que les différences de salaire peuvent être importantes.

Les compétences professionnelles se confrontent ainsi à un défaut de reconnaissance évident, même si des diplômes permettent de s'extraire de leur naturalisation. Or, tant le *care* pratique – l'observation, l'attention au développement de l'enfant, la relation aux parents, que le *care* collectif – la réflexivité, la collaboration, la structuration d'un projet pédagogique, dont font preuve ces professionnel.le.s reposent sur des compétences acquises, et dont la complexité ne peut être mise en doute.

Malgré cela, il s'avère aujourd'hui encore nécessaire de questionner les processus à la fois individuels, collectifs et politiques qui contribuent à la perpétuation de représentations minorant les difficultés et la complexité de ce métier, sans même parler de leur impact direct en termes de reconnaissance salariale et sociale.

Références bibliographiques

- Bachmann, L., Golay, D., Messant, F., Modak, M., Palazzo, C. et Rosende, M. (2004). Famille-travail : une perspective radicale?. *Nouvelles questions féministes*, 23(3), 4-10.
- Cresson, G. et Gadrey, N. (2004). Entre famille et métier : le travail du care. *Nouvelles questions féministes*, 23(3), 26-41.
- Molinier, P. (2012). Éthique et travail du care. *Série Textos para discussão*. CEM.
- Perreau, B. (2010). TRONTO Joan , Un monde vulnérable. Pour une politique du care. *Genre, Sexualité & Société*, (4), en ligne
- Scrinzi, F. (2016) Care. Dans : Rennes, J. (dir.) *Encyclopédie Critique du Genre : Corps, Sexualité, Rapports Sociaux*, p. 106-115. La Découverte : Paris.
- Tronto, J. (2009). *Un monde vulnérable. Pour une politique du care*. Paris : Editions La Découverte.

[1] Etudiant.e.s du séminaire de Master en Sociologie de l'éducation, SSP, Lausanne. **Remerciements** L'article rédigé ici est le résultat du travail de ré-élaboration effectué par les enseignantes et trois étudiantes du séminaire sur l'ensemble des retranscriptions des entretiens. En sus des auteur.e.s, les personnes suivantes ont contribué à réunir les données et à les coder et nous les en remercions: Qendresa Beqiri, Dialang Camara, Tifany Defferrard, Özge Iktepe, Victoria Molina Fernandez, Céline Protti, Antonin Wyss.

Bien manger pour bien étudier... et avec un petit budget

Traitement de pointe pour guérir les enfants cancéreux

INSÉRER UNE ANNONCE

S'ABONNER À REISO

PROPOSER UN ARTICLE

REISO Revue d'information sociale

Rue de l'Académie 3 - 1005 Lausanne

078 690 95 86 -  -  -  - info@reiso.org

© 2017-2024 REISO.org • ISSN 2673-9364 • Plan du site • Webmaster : Alain Rihs