

UNIVERSITE DE GENEVE
FACULTE DE PSYCHOLOGIE ET DES SCIENCES DE L'EDUCATION
CAHIERS DE LA SECTION DES SCIENCES DE L'EDUCATION

« T'es un enfant à caprices »
Les stratégies défensives du métier d'éducatrice du jeune enfant

Marianne Zogmal

Avec une préface de Guy Jobert

Publié avec le soutien de :

L'Ecole supérieure en éducation
de l'enfance à Lausanne - IPGL
route de Chavannes 7 CH – 1007 Lausanne
Tl : ++4121 625.15.26 Fx : ++4121.625.17.48
E-mail : admin@ipgl.ch www.ipgl.ch

Le Centre de Ressources en éducation
de l'enfance à Lausanne - CREDE
av. des Figuiers 28 CH – 1007 Lausanne
Tl : ++4121 601.74.54 Fx : ++4121 601.74.55
E-mail : info@crede-vd.ch www.crede-vd.ch

Cahier N°119
Novembre 2008

LA CHARGE PSYCHIQUE DU METIER D'EDUCATRICE DE LA PETITE ENFANCE

Prescription d'un idéal

Les petits enfants sont mignons et la plupart des jeunes femmes choisissent le métier d'éducatrice du jeune enfant parce qu'elles aiment les enfants. Et pourtant, beaucoup ne restent pas longtemps dans ce métier, qui peut aussi se décrire comme suit :

Il ne s'agit pas d'en donner une description objective mais d'en saisir le drame vécu. Sous le regard d'autres femmes, les auxiliaires puéricultrices s'occupent de bébés qui ne sont pas les leurs, qui ne sont jamais les mêmes et qui ne grandissent jamais. Surtout, elles 'en prennent pour trente ans' puisqu'il n'existe aucune promotion dans la carrière. Or, ce travail offre-t-il suffisamment l'occasion d'un accomplissement pour 'durer' aussi longtemps ?

Dans l'organisation du travail, la réponse aux besoins physiologiques des enfants occupe une place écrasante. Repas à heures fixes, nourriture standardisée, changes collectifs, siestes, surveillance constante des petits qui tombent, se poussent, se mordent, etc. Le corps féminin est fortement engagé dans cette activité. Les enfants s'agrippent, s'accrochent, s'attachent au sens éthologique du terme, au corps de ces femmes, mais dans une situation où la séduction, au sens de Laplanche, le frayage du corps de l'enfant par le fantasme maternel, ne peut pas se jouer de la même façon qu'avec ses propres enfants. (Molinier, 2003, p. 213)

Certes, dans le quotidien d'une éducatrice, les enfants ne sont pas aussi indistincts et des interactions riches apportent de multiples satisfactions. Et pourtant ... certains vendredis après-midi, quand l'orage menace, ou quand une collègue malade n'a pas été remplacée, ou alors les jours où rien ne va, ce sentiment d'être tiraillée, d'être accaparée par les enfants peut survenir.

L'accueil de petits enfants en collectivité introduit la pression du temps dans la relation. Les jeunes enfants arrivent difficilement à attendre, un bébé qui

a faim veut manger tout de suite, et quand un enfant s'est fait mal il ne pourra pas attendre d'être consolé. Comment faire alors quand plusieurs enfants attendent l'intervention de l'éducatrice en même temps ? Les moments collectifs amènent fréquemment un sentiment d'urgence, d'autant que les pleurs et le désarroi d'un enfant peut se propager vite à d'autres. Cette pression du temps est ainsi analogue à d'autres métiers de service :

Le travail de service semble ainsi fortement pressé par le temps, si ce n'est bousculé. Pourtant, face à un client attablé comme au chevet d'une personne âgée dépendante et souffrante, le bon service n'est certainement pas celui qui serait exécuté précipitamment ou confusément. Au contraire : face au destinataire du service, qu'il soit alité ou attablé, le 'bon service' est celui qui se fait dans le calme et la maîtrise, celui qui ne laisse pas entrevoir la pression temporelle et parfois la confusion qui se jouent 'derrière' le sourire, le mot attentionné ou le geste approprié. Ainsi, le travail de service serait traversé par deux temporalités : celle de la production, pressante et conflictuelle d'une part, et celle de la relation qui doit apparaître comme celle de la *disponibilité*, de la *maîtrise* et de l'attention. (Dujarier, 2006, p. 33)

Ce dilemme entre efficacité et qualité relationnelle est évacué par l'institution et laissé à la charge des éducatrices. Comment faire dans une situation singulière ? Ne tenir compte que de l'efficacité, ou que de la qualité relationnelle, et de cette manière ne jamais être à la hauteur de ce qui serait nécessaire, ou alors chercher à tenir compte des deux aspects, avec le risque de s'essouffler dans la poursuite d'un idéal irréalisable ?

Il est impensable de pouvoir atteindre l'idéal fixé par les projets pédagogiques, les discours, les attentes propres à chaque éducatrice. Il peut cependant être bénéfique de se donner un idéal, forcément inaccessible mais qui guide l'action ; le risque réside plus dans le fait de se leurrer et de le croire atteignable :

L'idéal devient un projet à atteindre et non plus un modèle inatteignable. Dans le prolongement des travaux de E. Enriquez (1997), nous pourrions dire que l'idéal prescrit est un idéal 'leurrant', dans ce sens qu'il induit chez l'individu un imaginaire de toute-puissance, une instrumentalisation de soi et de l'autre dans la quête purement fonctionnelle d'un idéal d'excellence. En devenant exigible, l'idéal cesse d'être un horizon, un modèle inaccessible. (Dujarier, 2006, p. 183)

Assurer, tous les jours et pour chaque enfant, la sécurité affective nécessaire lui permettant de s'engager dans une relation à autrui, dans le respect de son vécu, de son histoire, de sa personnalité, dans une situation de prise en charge collective, tout en étant insérée dans une équipe, la tâche d'une éducatrice est exigeante ! Les projets pédagogiques cherchent à soutenir l'action éducative dans une visée idéale et ne tiennent ainsi que très peu compte des contraintes de la réalité :

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

Cette impossibilité d'atteindre les prescriptions d'un idéal est source de souffrance. La reconnaissance sociale du métier d'éducatrice du jeune enfant relève, comme celle d'autres métiers du social, d'éléments à caractère paradoxal :

Le premier élément consiste à relever l'existence d'un lieu commun partagé au sein de la modernité que l'éducation appartient à la catégorie des missions nobles. Sa noblesse réside dans la finalité, que lui assignent nos sociétés sécularisées, de faire accéder des êtres humains à leur humanité, une humanité devenue souveraine et définie par les capacités d'autonomie, de raison et de création. La pratique éducative, définie par les buts à atteindre, consiste donc à promouvoir les capacités les plus hautes de la condition humaine. En confiant aux éducateurs cette mission d'humanisation, les sociétés modernes les ont promus dans un statut de professionnel, qui n'est plus celui de domestique que connaissaient jadis les pédagogues laïques. Le deuxième élément du constat prend en quelque sorte le contre-pied du premier. Les tâches quotidiennes de l'éducateur sont des tâches domestiques. La pratique éducative, perçue sous l'angle des tâches à effectuer, revient en effet à organiser et gérer la vie ordinaire d'un ménage. Ainsi la profession d'éducation est d'un côté grandement valorisée quand elle est abordée du côté de sa mission d'humanisation ; elle souffre en revanche d'un défaut de reconnaissance sociale quand elle est examinée du côté de sa pratique, laquelle se traduit [...] dans la réalisation quotidienne de tâches répétitives et domestiques. (Coquoz & Knüsel, 2004, pp. 157-158)

L'idéal prescrit est ainsi impossible à atteindre, et parfois insuffisamment reconnu. S'occuper de petits enfants, c'est jouer avec eux, changer des couches, donner à manger. Tâches simples et répétitives, ce qui rend difficile le fait de dire l'essence du travail et sa complexité. Il s'ajoute ainsi à la souffrance de ne pas pouvoir atteindre l'idéal poursuivi une difficulté à nommer cet idéal, et, partant de là, une difficulté à parler tant de l'insuffisance de sa pratique que de la souffrance vécue, issue d'un sentiment d'insuffisance indépassable de son action.

Cette insuffisance de son action est d'autant plus difficile à supporter face à des enfants tout petits, qui, dans leur innocence démunie, relient un travail en apparence répétitif et simple à des questionnements d'ordre métaphysique sur la condition humaine et la perfectibilité de l'humanité. L'écart entre finalités et pratiques fait partie de toute activité humaine. En ce qui concerne le travail avec les petits enfants, cet écart peut revêtir une signification plus profonde, une possible mise en danger de l'enfance par le mal, incarné par l'adulte, soi-même compris.

Les trois finalités abordées dans ce texte sont ainsi toutes les trois de l'ordre d'un idéal. Elles dessinent une représentation du petit enfant comme un être sûr de lui sur le plan affectif, autonome, et qui, tout en étant bébé, est néanmoins déjà une personne. Les projets pédagogiques prescrivent des idéaux à atteindre, et non un travail possible à réaliser.

Assurer la sécurité affective d'un enfant tout jeune, séparé de sa mère, de son père, de sa famille, à un âge où il n'a pas encore pu se construire un sentiment de sécurité intériorisé, est l'aboutissement d'un processus à long terme, et de l'ordre d'une finalité idéale. Est-il en effet possible, même pour un adulte, d'atteindre la perfection absolue d'une sécurité affective stable et durable ? Pour un jeune enfant, il s'agit d'offrir les conditions les mieux pensées pour atteindre la plus grande sécurité affective possible, alors qu'il se trouve dans un contexte qui l'ébranle.

La valeur de l'autonomie est du même ordre. Un bébé n'est justement pas autonome mais se trouve dans une situation de dépendance extrême. Plus il est jeune, moins il pourra être autonome. L'autonomie d'un tout-petit ne peut être que restreinte par les limites inhérentes à ses capacités, à son stade de développement. Le jeu autonome l'est finalement très peu : les adultes décident de l'espace, du temps, du matériel à disposition, des limites à ne pas dépasser. Comme « autonomie » signifie pouvoir se donner ses propres lois, les jeunes enfants ne peuvent que développer une autonomie restreinte, et toujours dans un cadre donné par les adultes. La dépendance du jeune enfant aboutira au terme d'un long processus à une autonomie possible. L'autonomie évoquée pour les enfants d'âge préscolaire ne peut alors qu'être tout à fait relative et relève d'un idéal à atteindre, et non d'une prescription possible à réaliser.

En ce qui concerne la troisième des finalités évoquées, le respect de l'enfant en tant que personne, il est certes possible de considérer « que l'enfant, même s'il n'est pas achevé, est déjà un être humain à part entière » (Meirieu, 2002, p. 12), mais il reste que l'inachèvement de l'enfant est tout à fait réel. Il lui manque encore souvent la capacité de penser ou d'exprimer ce qu'il ressent, ce qu'il cherche à atteindre, la place qu'il revendique. C'est bien l'adulte qui doit interpréter pour lui, à partir de ce qu'il peut comprendre de lui. Cette nécessité d'interpréter pour l'enfant implique que, parfois, l'adulte se trompe, interprète autrement, ignore des signes émis par l'enfant qui se trouve en face de lui. Respecter l'enfant en tant que personne demande à l'adulte de se mettre à sa place dans une attitude d'empathie, et en même temps de rester à la sienne pour ne pas envahir l'enfant de ses émotions propres. Respecter un enfant en tant que personne ne peut ainsi que relever d'un idéal, toujours imparfaitement réalisé.

Les finalités évoquées dans de nombreux projets pédagogiques cachent ainsi les contraintes réelles que rencontre toute personne qui s'occupe de jeunes

enfants dans le cadre d'un accueil collectif. Les enfants se sentent « insécures » suite à leur séparation des personnes qui leur permettent de se sentir en sécurité sur le plan affectif, ils sont dépendants et n'ont pas encore pu construire leur identité personnelle propre. Le travail d'une éducatrice du jeune enfant consiste ainsi, à partir de cette situation initiale et des contraintes du réel, à offrir un environnement qui permette à l'enfant de se développer, dans le cadre d'un processus à long terme, vers les finalités évoquées sans pouvoir les atteindre.

En faisant comme si cette prescription d'un idéal était possible à mettre en pratique, les éducatrices participent à un déni social partagé avec les parents. Voir les crèches comme un endroit un peu magique, enchanteur, où les enfants s'épanouissent aux contacts de leurs petits copains, en faisant des activités d'éveil, accompagnés par des professionnelles compétentes et souriantes, en bref, comme un endroit offrant un espace de socialisation et d'autonomie, permet d'oublier les difficultés et les contraintes du réel, les souffrances inhérentes à l'humanité, notamment, en ce qui concerne les jeunes enfants, la dépendance et la séparation.

Comme les finalités poursuivies sont de l'ordre d'un idéal, elles sont fondamentalement inatteignables. Cependant, il est également difficile de définir des objectifs concrets à atteindre et possibles à évaluer. Le travail d'une éducatrice du jeune enfant ne laisse pas de traces, de résultats tangibles de son action, rien de ce qu'on pourrait appeler une œuvre. Si un enfant se développe bien, il est difficile de trouver une relation de cause à effet entre l'action professionnelle et le résultat qui s'inscrit forcément à plus long terme dans un réseau de causes multiples. Ce qui reste à l'éducatrice pour bien faire son travail est alors de le faire à la façon d'une virtuose :

On y trouve l'engagement du corps dans une activité sans œuvre, une temporalité de l'instant, la recherche d'un débordement de la norme pour réaliser le dépassement de soi, la nécessaire dramatisation de l'acte, sa soumission au verdict d'autrui, les prouesses sans cesse renouvelées en quête d'une reconnaissance sans cesse sollicitée, la brutalité d'un jugement qui porte sur la totalité d'un sujet-en-acte, dans l'instant et irrémédiablement. Cruelle condition que celle de l'interprète et rude entreprise que de devoir exister sur ce mode. [...] Position du pélican en quelque sorte, qui doit offrir son corps en pâture faute de pouvoir interposer entre lui et les autres l'œuvre-objet qui parlerait pour lui. (Jobert, 2005, p. 88)

Cette quête d'une reconnaissance de son travail, travail qui a comme prescription un idéal à réaliser, provoque de la souffrance.

Une telle prescription d'un idéal se retrouve dans d'autres métiers du champ social, comme par exemple en gériatrie. Eriger en finalité des soins le fait de vouloir éviter aux personnes âgées la dépendance, la dégradation corporelle et mentale, la solitude, la souffrance psychique des familles « met le personnel de ces institutions dans l'impossibilité d'atteindre cette 'prescription

de toute puissance' » (Dujarier, 2002, p. 119). « Ne jamais être à la hauteur » de l'idéal fixé par autrui et par soi est ainsi douloureux, considérant que « l'homme poursuit, à travers l'activité de travail, une quête identitaire jamais achevée » (Jobert, 2002, p. 253).

Il est difficile de supporter cette insuffisance de l'action, cette impossibilité d'atteindre jamais l'idéal visé, et pourtant cette acceptation fait probablement partie d'une attitude véritablement professionnelle : « La bienveillance pure n'existe pas – elle ne pourrait d'ailleurs être que totalitaire – et toute éducation génère des moments de crise, de conflits, de souffrance » (Caffari, 2003, p. 56).

Eduquer demande ainsi une attitude d'humilité et de renoncement à toute velléité d'une toute-puissance vouée à l'échec et potentiellement dangereuse pour les enfants accueillis. Cette humilité doit cependant ne pas s'apparenter à de la résignation. Pour rester vivante, l'éducation doit porter en elle l'espoir d'un devenir et non une renonciation.

L'acceptation du fait d'exercer un métier proprement impossible exige ainsi un continu travail de distanciation. Cependant il reste que le travail avec les enfants d'âge préscolaire, dans une situation de groupe, se caractérise surtout par sa charge émotionnelle importante. Les éducatrices doivent faire face aux émotions des enfants, de leurs parents, des collègues, ainsi qu'aux leurs, dans une situation de vie collective.

Les émotions éprouvées par les enfants

Les crèches constituent souvent le premier lieu qui amène une séparation du petit enfant d'avec sa mère. Selon le vécu antérieur de l'enfant, de sa mère, des parents en général, ainsi que selon le moment dans lequel elle intervient, cette séparation peut se passer plus au moins facilement. Elle amène en tous les cas un réajustement des relations de l'enfant avec son entourage. Les crèches prennent en charge le processus social de séparation, et les éducatrices sont les opératrices qui l'effectuent. Dans certaines situations, il peut arriver que l'éducatrice doive « arracher » l'enfant à sa mère. Les angoisses de séparation éprouvées par les enfants demandent un travail important à l'institution dans son ensemble, comme le relève D. Houzel dans la préface de l'ouvrage que D. Mellier consacre à « *L'inconscient à la crèche* » :

L'auteur propose la notion de travail de la relation privilégiée pour décrire la capacité ou l'incapacité d'une équipe de crèche à réfléchir sur ce qui signifie dans son économie globale le fait qu'un de ses membres établisse une relation privilégiée avec un enfant. De ce travail dépendent, pour une large part, les capacités contenantes de l'équipe, prise dans une tension entre l'importance de gérer un groupe d'enfants en tant que professionnel, sans dénier l'existence des

parents, et celle de répondre aux demandes individuelles de chaque enfant qui a besoin d'une réponse effective à sa quête d'attention et de tendresse, sans dénier les sentiments et les fantasmes que cela provoque chez le personnel concerné. L'intensité, voire la violence des fantasmes engendrés par cette tension, peut confronter l'équipe à des extrêmes, dans l'amour comme dans la haine, qu'il lui faut savoir gérer. (Houzel, 2000, p. 24)

Une meilleure organisation des crèches et une adaptation plus grande aux besoins de chaque enfant ont profondément changé la prise en charge des petits enfants, depuis les travaux de Spitz concernant « l'hospitalisme ». Ces changements n'ont cependant pas fait disparaître les difficultés des enfants, ils proposent juste des réponses plus adéquates afin de permettre aux enfants de les surmonter. La souffrance reste présente, même si elle est plus temporaire, même si elle s'installe moins.

L'âge de l'enfant, son histoire et son insertion dans sa famille influencent la facilité ou la difficulté à s'adapter à une vie collective en crèche. Les enfants les plus jeunes, surtout, ont des anxiétés diffuses. Le processus d'attachement à leur mère est en train de se constituer. Les enfants n'ont pas encore toujours la capacité à éprouver clairement leur désarroi et à le manifester (Mellier, 2002).

Les éducatrices doivent ainsi faire face aux angoisses des enfants, à leur souffrance. Vouloir soulager cette souffrance peut en créer encore plus, si l'élan affectif n'est pas contenu :

Nous créons sa dépendance, mais parfois ne l'assumons pas : 'Il a besoin de moi, et j'aime cela, car je me sens vivre pour quelque chose. Mais si sa dépendance devient trop lourde, s'il s'accroche, s'il veut encore, s'il multiplie ses exigences, alors je proteste, car je ne l'assume que dans la mesure où elle reste dans les limites que j'ai moi-même tracées. Si je m'aperçois qu'elle m'entrave, je m'enfuis, je romps. J'invoque moult rationalisations : il m'accapare, d'autres ont besoin de moi ; il dépasse les bornes (des bornes qu'on avait précisément tuées).' Alors on se dessaisit en le remettant en d'autres mains, on passe le témoin à un relais préposé à son sauvetage. (Cifali, 1994, p. 67)

Les difficultés qu'un enfant peut vivre ne sont pas seulement liées à la séparation d'avec ses parents. Elles sont liées en partie à son état d'enfant, à ses difficultés à faire face aux frustrations et à maîtriser ses mouvements d'agressivité. Pour un bébé, il est difficile d'attendre quand il a faim, il pleure quand il est fatigué, puis il ne veut pas partager son jouet avec un autre enfant, il veut avoir tout, tout de suite et rien que pour lui. Pour beaucoup d'enfants plus grands, qui sont auparavant restés avec leur mère, dans leur famille, surtout entourés d'adultes, la présence de nombreux autres enfants signifie des expériences toutes nouvelles : un enfant vient et leur arrache leur petite voiture, marche dans leur construction en legos, court tellement vite qu'il les renverse presque. Les autres enfants sont pour eux imprévisibles et parfois menaçants. Les enfants doivent ainsi apprendre à « faire avec », apprendre à s'insérer dans

un groupe d'enfants, et des mouvements de replis ou d'agressivité sont des réponses fréquentes :

Notons tout d'abord que l'agressivité de l'enfant a un fort impact sur l'adulte, suscite une réaction profonde. L'agression est souvent assimilée au mal, elle porte atteinte à la vision de l'enfance innocente et heureuse. Elle entraîne une réaction d'empathie envers la victime et peut réveiller notre angoisse à l'idée d'être nous-mêmes agressés.

Les manifestations agressives sont fréquentes chez le petit enfant. Une des raisons en est l'absence ou la faiblesse de la capacité à verbaliser et à élaborer des moyens de négocier et de convaincre. En outre, on reconnaît généralement l'existence d'un lien entre agressivité et frustration. Or le petit enfant est un grand frustré ! Il vit journallement le fait d'être trop petit, de ne pas arriver tout seul, de devoir se soumettre à plus grand que lui. (Caffari, 2004, p. 17)

Progressivement, le petit enfant cherche ainsi de plus en plus à s'opposer. Il apprend à dire non, ne veut plus toujours faire ce que l'adulte lui demande, cherche à s'affirmer et à exprimer ses besoins propres. Cet élan de construction de sa personnalité propre peut être ressenti assez couramment par l'adulte comme une mise en question de son autorité.

L'enfant est ainsi sujet à des angoisses, des frustrations, des moments de colère ou de tristesse, à une volonté de s'affirmer de façon constante. En plus de la fréquence de ses mouvements émotifs, l'enfant d'âge préscolaire n'a encore que peu de moyens de médiation entre lui, son émotion et l'autre.

Le langage en est encore à ses débuts, et même si un enfant de 4 ans arrive à raconter ce qu'il a fait le dimanche avec ses parents, dès qu'il se sent submergé par ses émotions, il lui manque les mots pour dire qu'il a peur, qu'il se sent seul, qu'il est fâché. Dans une relation souvent sans l'intermédiaire du langage, les émotions sont exprimées directement dans un corps à corps.

L'enfant, surtout le bébé, n'a pas encore les moyens d'exprimer ses émotions, et même parfois de savoir qu'il souffre. Avant d'éprouver de véritables angoisses de séparation, le bébé serait plutôt confronté à des « souffrances primitives » (Mellier, 2005, p. 60). Certaines souffrances du tout-petit peuvent ainsi être peu visibles, mais se propager en plaintes, malaises et tensions diffuses.

Pour les enfants un peu plus grands, le jeu, surtout le jeu symbolique, offre évidemment un espace transitionnel (Winnicott). Mais, dans les moments de chagrin, de colère, justement, un enfant n'arrive plus à jouer. Les émotions sont vécues à l'état brut et peuvent se propager, plus ou moins diffusément, au groupe entier et même à toute l'institution.

L'enfant peut déranger, persécuter, exténué le professionnel ! Inavouable réalité ! D'une énergie incroyable l'enfant est un perpétuel mouvement. Qu'il soit âgé de trois mois ou plus, tout au long de la journée, il demande beaucoup d'attention. Chacun voudra tout de l'adulte, sa disponibilité, son écoute, ses

câlins. Ses exigences pourront même aller jusqu'à vouloir l'exclusivité de l'adulte. Capable de provocations, il pourra pousser le professionnel aux frontières de ses propres limites. (Schuhl, 2003, p. 46)

La difficulté reside alors pour les éducatrices à se situer face à l'enfant. Quels moyens faut-il mettre en place pour que les éducatrices « se préoccupent de lui et – avec les belles paroles de G. Appell – commencent à le porter dans leur tête et pas seulement dans leurs bras » (Falk, 1999, p. 11).

L'adage populaire dit bien qu'il faut de la patience pour s'occuper de petits enfants, mais c'est surtout une certaine résistance psychique qui est nécessaire.

Les émotions éprouvées par les parents

Les observations recueillies pour ce travail s'intéressent aux relations entre enfants et éducatrices. Un autre aspect essentiel du métier d'éducatrice du jeune enfant réside dans le travail avec les parents. Vu la complexité de cette question et sa difficulté méthodologique, elle ne fait pas partie intégrante de ce travail d'analyse.

En ce qui concerne la charge psychique du métier d'éducatrice, il semble cependant important d'évoquer la force et l'intensité des émotions vécues par les parents, dont les éducatrices sont souvent témoin. Les parents vivent un passage de leur vie qui les met en résonance avec leur propre enfance, leur vécu, leurs rêves pour leurs enfants. Une période de réajustement qui peut les rendre très sensibles à leurs émotions et à celles de leurs enfants. Alors qu'ils sont encore en train de construire leur rôle de parents, la relation à leur enfant, ils doivent s'en séparer. Même dans les situations où le placement en crèche est de l'ordre d'un choix, de multiples sentiments ambivalents peuvent rendre difficile aux parents le fait de laisser leur enfant à quelqu'un d'autre.

Les angoisses de séparation des parents eux-mêmes peuvent être difficiles à contenir, et parfois, lors du premier jour de l'enfant à la crèche, ce n'est pas l'enfant qui pleure, mais sa mère. De nombreuses larmes, la porte franchie, des départs précipités pour ne pas éclater en sanglots, et une inquiétude à fleur de peau au sujet de l'enfant. Le moindre habit en désordre, la moindre égratignure devient insupportable ; devoir laisser son enfant est extrêmement angoissant.

Dès que l'enfant se sent bien à la crèche, peuvent s'ajouter à cela des sentiments de rivalité face à ces éducatrices qui passent la journée avec l'enfant alors que les parents ne le peuvent pas. Vu le manque de places en crèche, les parents se trouvent souvent dans une sorte de dépendance face aux éducatrices. Pour pouvoir travailler, ils ont besoin de cette place, et il n'y a pas d'alternatives possibles. Ils n'osent ainsi que très peu exprimer leurs rancunes,

leurs interrogations, leurs doutes face à l'éducatrice. Les sentiments de rivalité restent ainsi sous-jacents, implicites et contaminent les relations. Trouver la distance juste dans cette relation complexe est souvent une gageure pour l'éducatrice :

Toute éducatrice se doit de ne pas prendre la place des parents dans sa relation à l'enfant. Affirmer le contraire serait, à juste titre, perçu comme un manquement professionnel grave. Et cependant, bien souvent, les éducatrices sont livrées à elles-mêmes et envahies par un sentiment de culpabilité, ne sachant comment éviter d'empiéter sur cette place sacrée. Faut-il se positionner comme un simple relais dénué de sentiments, au risque de se désintéresser de l'enfant en tant que personne unique ? Doit-on noyer ses élans affectifs dans la masse du groupe en ne prenant pas la responsabilité et le risque de désigner une référente ? (Jacquet *et al.*, 2003, p. 41)

A ces difficultés liées à la relation spécifique entre parents et éducatrice, s'ajoutent parfois d'autres difficultés, liées au quotidien des familles. Situations économiques ou sociales difficiles, familles sans permis de séjour, sans ressources, parents en instance de divorce ou de séparation, deuils, maladies et accidents, problèmes d'alcool ou de drogues, nombreuses sont les situations lourdes pour les parents et qui peuvent parfois peser sur les éducatrices. Certains parents, lors de moments difficiles, demandent aux éducatrices comment être de bons parents, comment faire au mieux pour leur enfant ?

Les émotions des parents affluent ainsi dans l'espace de la crèche et s'ajoutent à celles des enfants et à celles propres aux éducatrices.

Les émotions éprouvées par les éducatrices

Chaque personne travaillant avec des petits enfants a sa façon toute personnelle de faire face aux émotions, influencée par son vécu, sa formation, son expérience. Les petits enfants réveillent les expériences de la propre enfance de l'adulte, de sa relation avec ses parents, les angoisses de séparation de chacune. Tous ces émotions, ces façons de « faire face » individuelles doivent être contenues dans l'institution afin de permettre de « tenir ».

Angoisses professionnelles, certes, mais qui peut faire l'exact partage entre celles qui l'accompagnent dans sa vie et celles qu'il traîne dans son métier ? Comme pour l'écrivain, la profession expose à l'angoisse. A l'angoisse de l'autre, mais également à l'angoisse provoquée par la situation, par l'institution, par le rôle instauré, par les idéalités qui les traversent, par la maîtrise supposée, par le héros qu'il devrait être, par le savoir qu'il devrait représenter, par la croyance narcissique que le doute n'existe pas, que la toute-puissance est de ce monde et qu'il n'y a que lui qui en soit privé. (Cifali, 1994, p. 94)

Permettre à un enfant de pouvoir s'attacher demande un investissement personnel suffisant, une proximité suffisante, pour créer des liens

d'intersubjectivité. Ceci signifie prendre des risques, risques d'être touchée par l'autre, ébranlée. Certes, cet investissement personnel est censé s'inscrire dans une pratique professionnelle, consciente et contrôlée. Mais cela revient à faire un travail sur ses mouvements contre-transférentiels dans un métier où la formation n'y prépare guère. Les projets pédagogiques n'en parlent pas, les cadres institutionnels ne le prévoient que rarement dans un contexte où les professionnelles ne peuvent pas s'appuyer sur des interdits comme dans un cadre thérapeutique, tels que ne pas agir, ne pas toucher. Au contraire, le travail auprès de petits enfants exige d'engager son corps, de prendre l'enfant dans ses bras, de le soigner, lui donner à manger, répondre à ses élans de tendresse ou d'agressivité, dans un corps à corps. Et en même temps, l'éducatrice doit chercher à garder une distance professionnelle.

L'exigence de cette posture est posée dans les écrits théoriques, dans les projets pédagogiques institutionnels, mais la difficulté intrinsèque à une telle posture n'est souvent évoquée que rapidement :

Du côté de l'adulte, l'établissement de relations de qualité, avec chaque enfant dont il a la charge, suppose une maîtrise des affects. Les enfants n'ont pas à subir les aléas de la vie affective des professionnelles, chacun en convient. Cela implique toutefois une conscience de la relation et une capacité à ne pas se laisser envahir par ses émotions. L'institution peut offrir un encadrement, grâce à des lieux de paroles et d'échange. (DPE, 2004, p. 35)

Cette capacité à ne pas se laisser envahir par ses émotions, comment se construit-elle ? Une formation professionnelle peut-elle, doit-elle enseigner une maîtrise de ses affects ? Comment une telle maîtrise peut-elle être vécue dans un travail où il s'agit de s'engager dans un corps à corps avec des tout-petits ? Les questions restent ouvertes :

Enfin, le professionnalisme ne concerne pas que le 'faire'. La relation aux enfants – tout intime, unique et chargée d'émotion qu'elle soit – doit être pensée et contrôlée. Les enfants n'ont pas à subir les affects des adultes. C'est là un des aspects les plus difficiles du métier. (Jacquet *et al.*, 2003, p. 35)

Dans ce contexte de charge émotionnelle importante, l'éducatrice ne se trouve pas non plus toute seule face aux enfants, aux parents. Elle est insérée dans un collectif. Il s'agit de travailler sous le regard des autres, constamment et partout. Les relations dans toute leur intimité sont ainsi exposées aux regards d'autrui et l'éducatrice travaille toujours avec le souci de faire juste, pour elle-même et pour l'enfant, mais également au regard du collectif, de ses collègues. Vu la charge psychique existante, il n'est pas étonnant que les divergences, les mises en question de certaines façons de faire soient vécues douloureusement et intensément :

Les conflits (d'équipe) ne sont jamais évitables, d'ailleurs ils sont souvent porteurs, à terme, de progrès. [...] Une équipe doit pouvoir fonctionner dans sa

dimension professionnelle sans être (trop) perturbée par les désaccords ou les inimitiés entre ses membres. (DPE, 2002, p. 50)

Le travail d'ordre relationnel d'une éducatrice du jeune enfant met en jeu son identité professionnelle, mais également son identité personnelle. Toute question professionnelle évoquée en équipe risque d'atteindre une éducatrice dans son être, et il est dès lors difficile d'explicitier les problèmes qui sont posés, les souffrances vécues :

Le chemin qui mène à une équipe mature, constituée de personnalités capables d'adhérer à un projet et à des valeurs communes, de prendre leur place et de respecter celle des autres, de faire passer les besoins des enfants et de l'institution avant les leurs, est long et semé d'embûches. (p. 28)

Le sentiment de l'insuffisance indépassable de son action

Contenir les angoisses et les émotions souvent vives des enfants accueillis, celles de leurs parents, faire face à ses propres émotions, et tout ceci dans une attitude qui reste professionnelle, suffisamment distanciée à chaque instant, avec une vision idéale du métier d'éducatrice du jeune enfant, toutes ces exigences mettent les professionnelles dans une situation souvent douloureuse.

C'est dans ce sens-là que le métier d'éducatrice, qui revêt aujourd'hui une professionnalisation certaine, et qui revendique une identité professionnelle propre, est un métier qui est fondamentalement impossible, comme Freud l'avait formulé concernant l'éducation en général.

Comme déjà évoqué, le hiatus entre l'idéal à atteindre et la réalité à laquelle elle doit faire face met l'éducatrice du jeune enfant devant le sentiment d'insuffisance indépassable de son action, et partant de là, d'elle-même en tant que personne. Savoir s'occuper de petits enfants est encore souvent considéré comme un savoir inhérent à la personne, à la femme, et un sentiment d'échec peut ainsi aboutir à une mise en danger de l'identité de l'éducatrice en tant que personne, dans son fondement sexué.

Etre une bonne éducatrice ne demande dès lors pas seulement de bien s'occuper des petits enfants, de leur assurer la sécurité affective, le respect de leur personne et l'espace pour leurs activités propres, mais également de pouvoir supporter ce sentiment d'insuffisance, cette souffrance, et de trouver les moyens de « tenir » dans cette profession.

Il est ici intéressant de relever que, malgré l'amélioration incontestable des conditions de travail en matière de salaires, de durée des vacances, de temps de travail hebdomadaire, de temps de décharge, etc., il reste cependant ce qui peut être désignée comme « une plainte collective lancinante » (Jobert, 2005) :

La plainte est généralisée dans l'espace et le temps : elle n'est pas le fait de telle ou telle personne ou catégorie (jeunes, anciens, hommes, femmes, diplômés, non

diplômés) ou de tel ou tel site de production ; elle n'a pas de saison, et son objet lorsqu'il est possible d'en identifier un, peut varier sensiblement ou se déplacer ; le comblement du manque signalé par la plainte ne la fait pas disparaître mais simplement la déplace sur un autre objet, ce qui a pour effet d'irriter au plus haut point la hiérarchie. (p. 68)

Les éducatrices se plaignent d'un métier fatigant, de conditions de travail toujours insuffisantes, d'un manque de reconnaissance. Cette plainte recouvre la difficulté à « tenir » dans ce métier-là. Pour « tenir » dans un métier difficile, l'investissement subjectif, le fait d'aimer ce que l'on fait, d'aimer les personnes dont on s'occupe, permet d'équilibrer la charge inhérente au métier. En ce qui concerne les éducatrices du jeune enfant, il est pourtant proscrit d'aimer les enfants, en tout cas pas trop, en tout cas pas de façon analogue à celle d'une mère. Comment alors oser s'investir, oser dire cet investissement, oser s'impliquer dans son travail avec les enfants accueillis ? Les éducatrices du jeune enfant se trouvent ainsi dans une spécificité face à d'autres métiers où les travailleurs peuvent évoquer cet amour pour leur travail, comme par exemple en ce qui concerne les personnes âgées :

'Ce qui compte' surtout, d'après les professionnels, c'est 'l'amour'. L'*amour* comme compétence indispensable pour 'tenir' dans son métier et pour 'bien le faire'. 'Ce qui compte' c'est d'aimer les personnes à qui l'on fournit le service, condition pour que le travail soit bien fait, dit-on unanimement de la direction générale au stagiaire de passage. L'amour doit s'adresser aux personnes que l'on sert mais aussi au service que l'on produit : aimer manger et boire, dans un cas, aimer soigner et nurser, dans l'autre. (Dujarier, 2006, p. 30)

Il n'est alors possible d'aimer les enfants que d'un amour professionnel – posture contradictoire et comme sur le fil du rasoir - et d'aimer son métier que d'un amour professionnel, maîtrisé, en somme raisonné. Cette exigence d'une distance professionnelle à tout instant rend d'autant plus difficile de trouver les moyens de « tenir ».

Les observations recueillies en crèche permettent ainsi de tracer l'écart entre projets pédagogiques et pratiques réelles, mais également de montrer certains des moyens que les éducatrices se donnent pour pouvoir continuer à travailler.