

# La professionnalisation des assistantes maternelles

## Enjeux théoriques éclairant la situation française au prisme de la littérature internationale

### Mots-clés

- Petite enfance
- Assistante maternelle
- Accueil jeune enfant
- Professionnalisation
- Littérature internationale

Catherine Collombet\*  
Anne Unterreiner\*\*

Caisse nationale des Allocations familiales. \*Mission des relations européennes, internationales et de la coopération. \*\* Direction des statistiques, des études et de la recherche.

En 2015, la France comptait 437 700 assistantes maternelles agréées<sup>(1)</sup> (**encadré 1**), dont 312 400 en exercice et salariées par des particuliers employeurs, soit 979 300 places disponibles pour accueillir des enfants âgés de moins de 6 ans et 795 700 pour des enfants de moins de 3 ans (Onape, 2017). Actuellement, les assistantes maternelles représentent le premier mode d'accueil formel des enfants de moins de 3 ans. La qualité de l'accueil des assistantes maternelles est donc un enjeu majeur pour les pouvoirs publics en général et la branche Famille de la Sécurité sociale en particulier. Ces dernières décennies ont été marquées par un encadrement législatif progressif de ce mode d'accueil concernant le lieu d'accueil, les conditions d'emploi et de travail des assistantes maternelles, leur formation ou encore leurs conditions d'entrée dans le métier (à travers l'agrément) et leur contrôle (Unterreiner, 2017). Le terme de « *professionnalisation* » des assistantes maternelles est ainsi souvent mentionné, tant par les acteurs publics et syndicaux que dans la littérature française ou internationale sur le sujet. Pour autant, si la professionnalisation est perçue comme positive, son sens est rarement explicite : la finalité d'un plus grand professionnalisme des assistantes maternelles est-elle d'améliorer la qualité d'accueil du jeune enfant, ou plutôt les conditions d'exercice de ce métier ? Et, selon la réponse donnée, quels sont les objectifs sous-jacents : favoriser le développement cognitif du jeune enfant, sa réussite scolaire voire professionnelle à terme, sa socialisation, maintenir l'offre d'accueil, permettre une meilleure conciliation entre les vies professionnelle et familiale pour les parents et/ou les assistantes maternelles ?

Cette étude prend appui sur une synthèse de la littérature (française et internationale) sociologique théorique particulièrement abondante s'agissant des notions de « profession », de « professionnalisme » et de « professionnalisation ».

Les résultats de la synthèse montrent comment la quête de reconnaissance sociale inhérente à toute démarche de professionnalisation revêt des enjeux particulièrement forts pour les métiers de la petite enfance, toujours menacés par une assimilation au rôle maternel qui nie les compétences des professionnelles. Plus particulièrement, la reconnaissance en tant que professions des métiers de l'accueil individuel est fragile, même si des éléments de professionnalisme tendent à émerger.

Les caractéristiques nationales des systèmes d'accueil ont des incidences sur la conception des professions. La distinction entre les systèmes « *intégrés* » (Finlande, Danemark, Suède, Nouvelle-Zélande), où il existe une continuité de l'accueil et de l'éducation du jeune enfant jusqu'à l'âge de la scolarité obligatoire, et les systèmes « *séparés* » (comme la France, la Grèce ou encore le Portugal), marqués par une césure à l'âge de 3 ans entre un système relevant de l'éducation pour les plus grands et de l'accueil et du soin pour les plus jeunes enfants, a notamment des conséquences importantes sur les compétences attendues des professionnelles de la petite enfance (Oberhuemer *et al.*, 2010). Cependant, le parti pris par cette revue de littérature est de se centrer, dans un premier temps, sur les analyses qui ne sont pas spécifiques au contexte particulier de tel ou tel pays afin d'établir des indices de professionnalisation, avant, dans un second temps, d'étudier la situation des assistantes maternelles en France.

### Débats théoriques sur la notion de « professionnalisation »

#### *La profession, une activité particulière*

S'il existe une constante de la littérature sociologique, c'est qu'elle distingue les « vraies » professions des simples activités effectuées dans le cadre du travail. Ainsi, en anglais,

(1) Les assistantes maternelles étant principalement des femmes, l'emploi du féminin les concernant a été privilégié dans cet article, ainsi que pour les professionnelles de la petite enfance en général (puéricultrices, éducatrices de jeunes enfants).

le terme « *profession* » s'oppose à celui d'« *occupation* » (Adams, 2010). En français, la profession diffère du simple métier ou de l'activité professionnelle. De manière schématique, il est possible de considérer trois conceptions des professions. La première est l'approche « *fonctionnaliste* ». Elle a été développée aux États-Unis à partir des années 1950-1960 avec l'objectif de mettre en évidence les « *traits* » caractéristiques des professions permettant de les distinguer des autres métiers : existence d'un corpus de connaissance spécialisé (Vollmer et Mills, 1965), d'un statut reconnu par la société, d'une autonomie dans l'exercice de la profession (Wilensky, 1964), d'une organisation de la profession, d'un code éthique et d'un engagement à servir la société (Goode, 1966). Cette approche continue à irriguer bien des travaux.

À partir des années 1970, une autre approche émerge : les professions sont appréhendées sous le prisme de la recherche de l'exercice du pouvoir et de la position des unes et des autres dans la hiérarchie des professions. Jarmo Kinos (2010) qualifie cette approche de « *wébérienne-bourdieusienne* ». Le professionnalisme est alors perçu comme un moyen de contrôler et de maintenir sa position sociale, et les professions les plus basses dans la hiérarchie

imitent les pratiques des groupes aux positions plus élevées. Les professions se distinguent ainsi entre elles par leur capacité à contrôler leur activité (Freidson, 1970), leur autorité culturelle (Starr, 1982) et à structurer le marché des services qu'elles fournissent (Larson, 1977). Pour certains chercheurs, le pouvoir des professions leur vient de l'État (Freidson, 2001), pour d'autres de l'organisation de la profession et de pratiques de sélection à l'entrée (Murphy, 1988).

Une troisième conception des professions résulte de la recherche de définitions alternatives à ces deux courants. L'approche par le pouvoir a été critiquée comme ne rendant compte que de quelques professions emblématiques dans le contexte anglo-saxon (avocats, médecins). Considérant qu'il est impossible de mettre en évidence des caractéristiques stables des professions à travers le temps et l'espace, Eliot Freidson (1983) a proposé d'appréhender les professions comme un « *folk concept* » [littéralement un concept populaire<sup>(2)</sup>] : ce qui importe sont les processus par lesquels les sociétés reconnaissent des activités comme des professions, et non les caractéristiques substantielles de ces dernières. La reconnaissance en tant que profession est donc un enjeu de pouvoir professionnel. Amitai Etzioni

## Encadré 1 – Le cadre légal et institutionnel des assistantes maternelles en France

### Définitions

L'*assistante maternelle*<sup>(1)</sup> a pour fonction d'accueillir de jeunes enfants, âgés de moins de 6 ans en théorie et de moins de 3 ou 4 ans en majorité. Cette professionnelle de la petite enfance reçoit un agrément spécifique des services de la protection maternelle et infantile (PMI) de son département, également en charge de son contrôle en cours d'agrément ; celui-ci est renouvelé tous les cinq ans. Cet agrément précise le nombre d'enfants accueillis (en équivalent temps plein), qui peut aller jusqu'à quatre accueils. Depuis le 1<sup>er</sup> janvier 2019, le temps de la formation d'une assistante maternelle initiale obligatoire est de cent vingt heures, les deux tiers devant être effectués dans les six mois suivant la réception du dossier complet de demande d'agrément, le tiers restant étant réalisé dans les trois ans après l'accueil du premier enfant. Deux types d'assistantes maternelles sont à distinguer :

- les premières sont salariées de particuliers employeurs et exercent soit à leur propre domicile soit au sein des maisons d'assistantes maternelles (Mam). Ces structures ont été instaurées par la loi du 9 juin 2010. Il s'agit de regroupements d'assistantes maternelles exerçant leur métier en dehors de leur domicile. Les professionnelles, jusqu'à quatre par structure, doivent disposer d'un agrément spécifique délivré par le président du conseil départemental après avis des services de la PMI ;
- les secondes sont salariées des *crèches familiales* (arrêtés ministériels de 1971 et 1975). Ces structures « *emploi des assistantes maternelles agréées qui accueillent à leur domicile de un à quatre enfants, généralement âgés de moins de 4 ans. Des temps de regroupement collectifs sont proposés dans les locaux de la crèche* »<sup>(2)</sup>.

Les *relais d'assistantes maternelles* (Ram) sont des lieux d'information, de rencontre, d'échange et d'animation au service des parents et des assistantes maternelles (lieux créés par la circulaire de la Cnaf de 1988).

<sup>(1)</sup> Le féminin est ici utilisé, le métier étant principalement exercé par des femmes.

<sup>(2)</sup> Observatoire national de la petite enfance (Onape), 2017, *L'accueil du jeune enfant en 2016 – Données statistiques*, rapport annuel, Caisse nationale des Allocations familiales.

(2) Selon Jay H. Berstein (2010), un « *folk concept* » est une notion qui a un sens couramment accepté dans un certain groupe socioculturel, mais qui n'a pas été formellement définie.

(1969) a observé entre les professions et les non-professions un continuum qui dépasse l'opposition binaire retenue par les autres approches. À mi-chemin des professions emblématiques (médecins, avocats, architectes par exemple) et des métiers non professionnels, A. Etzioni identifie des « *semi-professions* », dont le niveau académique est inférieur aux premières, et où l'emploi féminin domine, comme les professions d'infirmier, d'enseignant ou de travailleur social.

Ainsi, la combinaison de ces multiples approches permet de montrer qu'une profession se définit par rapport à d'autres activités exercées dans le cadre du travail et s'en distingue plus ou moins par des caractéristiques qui lui sont propres, ce qui influence sa position dans la hiérarchie des professions.

### Des professions à la professionnalisation

Si la profession est un état, la professionnalisation est le processus qui y conduit. Ce processus peut concerner tant le groupe social dans son ensemble que chaque individu. Raymond Bourdoncle (1991) distingue ainsi trois sens du terme « professionnalisation ». Le premier relève de la « *professionnalité* » de l'individu comme du groupe professionnel. Il « *désigne le processus d'amélioration des capacités et de rationalisation des savoirs mis en œuvre dans l'exercice de la profession, ce qui entraîne une plus grande maîtrise et une plus grande efficacité individuelle et collective* » (p. 75). Le deuxième vise, selon l'expression employée par le chercheur, le « *professionnisme* » et correspond à la stratégie déployée par le groupe pour être reconnu comme une profession. Enfin, la « *socialisation professionnelle* » désigne le respect par l'individu dans sa pratique personnelle des normes établies par la profession. De son côté, Richard Wittorski (2009), spécialiste de la formation professionnelle, distingue notamment la professionnalisation comme processus par lequel une activité devient une profession mue par un idéal de service et la « *fabrication* » d'un professionnel par la formation. Les modalités par lesquelles s'opère la professionnalisation diffèrent selon que l'on s'intéresse au groupe professionnel dans son ensemble ou à l'individu. S'agissant du groupe professionnel, les fonctionnalistes ont développé une approche optimiste selon laquelle tous pourraient prétendre, à terme, à la professionnalisation (Goode, 1969). À l'échelle de l'individu, R. Wittorski (1998) identifie différentes voies d'accès à la professionnalisation à partir d'un développement des

compétences fondé alternativement sur l'apprentissage par la pratique personnelle, les savoirs théoriques ou sur la combinaison des deux, sur les pratiques réflexives, ou encore sur des situations de décision anticipée de changement de pratiques. La notion de « professionnalisation » reflète donc un ensemble de dynamiques individuelles et collectives.

Enfin, la professionnalisation est au cœur de la constitution de l'identité collective d'un groupe professionnel. C'est par elle qu'une profession acquiert une identité collective (Carr-Saunders et Wilson, 1933). La présence de celle-ci est donc un bon indicateur de la professionnalisation d'un groupe professionnel.

À travers ces approches, l'importance de prendre en compte les dynamiques individuelles et collectives de la professionnalisation est ici soulignée. L'acquisition de savoirs et de compétences spécifiques, mais aussi la réflexivité du groupe et de ses membres, leur identité professionnelle et l'intervention ou non de tiers dans la formation sont aussi des critères de définition des professions.

## Les approches dans le domaine de la petite enfance

### Les enjeux spécifiques de la professionnalisation

Le secteur de la petite enfance regroupe des métiers de « *care* »<sup>(3)</sup>, largement féminisés, traditionnellement peu qualifiés et situés au bas de la hiérarchie des professions. La revendication d'une professionnalité est d'autant plus importante que ces métiers ont longtemps été perçus comme un substitut au rôle de la mère, ne faisant appel qu'à des « *compétences* » dont les femmes seraient naturellement dotées. L'écrasante majorité de personnel féminin, conséquence de ces stéréotypes, de même que les inégalités hommes-femmes sur le marché du travail et au sein de la sphère domestique, contribuent aussi à les entretenir. Il a donc été particulièrement important pour les professionnelles de fixer des frontières qui les distinguent du rôle maternel. Pour Verity Campbell-Barr, Jan Georgeson et Philip Selbie (2015), ces « *boundaries* » (« *frontières* ») passent par le diplôme universitaire, le langage professionnel, les valeurs communes et le code vestimentaire.

Le rapport aux émotions est également un élément central et controversé de la professionnalité des métiers de la petite enfance. Le rôle joué par les émotions valorise la

(3) Pour une présentation élargie des particularités des métiers du *care*, voir Damamme, Hirata et Molinier (2017), ainsi que le compte rendu de leur ouvrage dans ce numéro de la *Revue des politiques sociales et familiales*, page 81.

profession pour les uns, l'aliène pour les autres (Colley, 2006). *The Managed Heart* (Hochschild, 1983) est le premier ouvrage centré sur cette dimension de certaines professions de service (les « *stewards* » dans cette étude), qui impliquent de puiser dans ses ressources émotionnelles pour prodiguer des soins à autrui. Arlie Russell Hochschild montre comment ces fonctions pèsent de manière disproportionnée sur les femmes et comment cela induit une forme particulière d'exploitation : les ressources émotionnelles des femmes sont exploitées, sans pour autant que ce travail invisible et non quantifiable soit reconnu. À partir d'un travail monographique avec des étudiants en puériculture au Royaume-Uni, Helen Colley (2006) montre que les échelles d'évaluation couramment utilisées pour mesurer la qualité des interactions entre les professionnelles et les enfants, comme la *Caregiver Interaction Scale*, qui mettent l'accent sur la chaleur émotionnelle, sont décalées de la réalité professionnelle, qui nécessite au contraire une certaine mise à distance vis-à-vis de ses propres émotions (le dégoût par exemple). Heather Price (2001) développe quant à elle une vision positive fondée sur les choix individuels : le rapport aux émotions participe de l'engagement professionnel et contribue au caractère gratifiant de ces métiers. En France, un rapport rendu en 2016 à la ministre française chargée de la famille, de l'enfance et des droits des femmes (Giampino, 2016) exprime également l'idée que la capacité à ressentir les émotions fait partie intégrante des compétences professionnelles dans le secteur de la petite enfance.

### Professionnalisation et régulation de l'accueil du jeune enfant

Depuis une vingtaine d'années, l'accueil formel du jeune enfant a connu une importante montée en puissance dans l'agenda des pouvoirs publics. Les efforts pour développer la quantité de l'offre d'accueil se sont accompagnés de la promotion, par les organisations internationales [Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), Union européenne] et les gouvernements, d'une certaine conception de leur qualité impliquant de renforcer la professionnalisation de la main-d'œuvre (OCDE, 2007 ; European Commission, 2014). Ainsi, en Angleterre, la stratégie *Every Child Matters* adoptée en 2004 et visant notamment au développement des solutions d'accueil pour le jeune enfant s'est accompagnée d'une stratégie de professionnalisation du secteur (la *Children's Workforce Strategy*). Le lien est ainsi fait entre qualité d'accueil du jeune enfant et professionnalisme des intervenant-e-s. Et si la définition de ce qu'est la « *qualité d'accueil* » n'est pas toujours précisée, lorsque c'est le cas, l'attendu est

souvent de permettre un meilleur développement cognitif et moteur de l'enfant, dans le but d'une intégration sociale réussie à terme (Dalli et Urban, 2010). Ces évolutions ont suscité un fort courant critique dans les milieux académiques spécialistes de la professionnalisation du secteur de la petite enfance. Bien que l'importance politique donnée à ce champ apporte davantage de ressources financières et de reconnaissance aux acteurs concernés, elle a pu être vécue comme emportant une vision instrumentale de ces professions. Elle procéderait d'une vision technocratique et descendante (*top-down*), se prétendant fondée sur les preuves (*evidence-based practice*) ou sur « *ce qui fonctionne* » (centres « *What works* » au Royaume-Uni, qui ont pour objet d'évaluer l'impact des politiques publiques et de promouvoir la diffusion des bonnes pratiques – Allard et Rickey, 2017) qui saperait l'autonomie des professionnelles (Osgood, 2010). Ces approches iraient ainsi à l'encontre de l'autonomie des professionnelles. Cette conception de la professionnalisation peut être perçue également comme mettant l'accent sur la responsabilité des professionnelles plutôt que sur d'autres facteurs influençant la réussite sociale, tels que les inégalités sociales ou comme ayant potentiellement des effets néfastes sur les modes d'accueil ne pouvant apporter la preuve, faute de quantification possible de leurs activités, de leurs effets positifs sur les adultes en devenir.

D'autres chercheurs opposent à cette conception de la qualité celle de la réflexivité sur ses propres pratiques. Selon cette approche, le professionnel doit s'évaluer lui-même et faire évoluer ses pratiques. Elle implique une interrogation permanente sur les finalités de l'action réalisée auprès des enfants. Pour Mathias Urban, Michel Vandenbroeck, Katrien Van Laere, Arianna Lazzari et Jan Peeters (2012), les « *competent systems* » (les « *systèmes compétents* ») sont ceux qui promeuvent et encouragent la réflexivité : cela implique de passer du questionnement « *Do I do the things right ?* » (« *est-ce que j'agis comme il faut ?* »), qui repose sur une conception technique de la professionnalisation, réduite à une série de compétences à acquérir, au questionnement « *Do I do the right thing ?* » (« *est-ce que j'agis de façon juste ?* »), c'est-à-dire une professionnalisation reposant sur la coconstruction et la compréhension mutuelle. De manière convergente, Pamela Oberhuemer (2005) parle de « *professionnalisme démocratique* » : il s'agit d'un *habitus* professionnel consistant à accepter la diversité sociale des enfants et à respecter leurs droits, à diriger les structures de manière participative, à interagir avec les parents et à accepter de remettre en cause ses propres savoirs.

Ainsi, le processus de professionnalisation des métiers de la petite enfance est marqué par de forts enjeux de reconnaissance et une recherche de distinction avec d'autres groupes professionnels, qui dépend des modes de structuration du secteur. L'identité professionnelle se construit aussi autour de pratiques réflexives collectives et à travers l'autonomie des professionnels. Ces éléments sont notamment à l'œuvre dans les processus de professionnalisation des assistantes maternelles en France.

## Qualifier le niveau de professionnalisation des assistantes maternelles en France

### Reconnaissance sociale

Même si, pour certains auteurs, l'autorégulation est plus prestigieuse que la régulation par l'État (Adams, 2010), dans le cas de l'accueil individuel, le développement de ce mode de régulation apparaît comme une première reconnaissance par rapport à une informalité complète. L'autorégulation implique en effet la reconnaissance officielle de l'existence d'une profession, des exigences auxquelles elle est soumise et des compétences qui sont requises. Elle peut aider la profession à se structurer et à renforcer progressivement son autonomie. En France, les lois successives sur la profession d'assistante maternelle l'ont ainsi fait sortir du rôle ancien mais informel de nourrice, en organisant un système d'agrément, en suscitant l'adoption d'une convention collective et en imposant une formation (non diplômante) obligatoire minimale de cent vingt heures (Unterreiner, 2017). Par ailleurs, depuis 1977, les assistantes maternelles sont « *rattachées au droit salarial commun* » (cotisations maladie et retraite, aide au retour à l'emploi, congés payés, droit de constituer un syndicat, etc.), la loi fixant de plus un salaire minimum (Cartier, 2015, p. 32-33). Les pouvoirs publics permettent également la mise en place de formes hybrides d'accueil (intermédiaires dans leurs modalités de fonctionnement entre accueil individuel et accueil collectif) et de lieux permettant aux professionnelles de se réunir et d'avoir des pratiques collectives réflexives. Tel est ainsi le cas concernant les assistantes maternelles avec la création des crèches familiales (1971), des Ram (1988) ou encore des Mam (2010) (encadré 1, p. 54).

Malgré ces prémices de reconnaissance légale et institutionnelle, des barrières importantes demeurent pour une reconnaissance sociale réelle des assistantes maternelles. Plusieurs travaux attestent, de façon générale, des rapports hiérarchiques qui s'instaurent, en fonction des niveaux de diplôme, au sein des métiers de la petite enfance (Kuisma

et Sandberg, 2010, pour la Suède, McGillivray, 2010, pour l'Angleterre), limitant *de facto* la professionnalisation des moins diplômés. Or les assistantes maternelles appartiennent à ces derniers. Les professionnelles de l'accueil individuel (assistantes maternelles et gardes à domicile) sont, par leur mode d'exercice même, moins fréquemment confrontées à ces relations hiérarchiques et de domination que les professionnelles à diplôme comparable (notamment les auxiliaires de puériculture) travaillant dans les structures collectives (Ulmann *et al.*, 2011). Cependant, les professionnelles plus diplômées (puéricultrices notamment) sont très présentes dans la formation des assistantes maternelles et leur contrôle, dans le cadre des services de PMI ou encore dans les Ram. Bien plus, l'accueil collectif (et leurs professionnelles : éducatrice de jeune enfant, puéricultrice), souvent valorisé par les parents, devient alors un modèle de référence pour les assistantes maternelles (Unterreiner, 2017). Leur position au bas de la hiérarchie professionnelle du secteur de la petite enfance, et plus particulièrement pour celles exerçant hors Mam ou crèches familiales, est donc intériorisée et vécue au quotidien dans le cadre des interactions avec les parents et les autres professionnelles de la petite enfance (Ulmann *et al.*, 2011).

Plus encore que les autres professions de la petite enfance, les professionnelles de l'accueil individuel dont font partie les assistantes maternelles pâtissent de l'assimilation à la fonction maternelle, qui les enferme dans un rôle « *naturel* » et non professionnel. Leur identité professionnelle est marquée par les idées de maternage, de « *talent naturel* » pour ces tâches (McGillivray, 2010) et par l'amour des enfants. Cette valorisation du caractère inné et sentimental de la fonction pose trois difficultés majeures. Premièrement, cela remet en question le principe de formation des assistantes maternelles. Deuxièmement, les évaluateurs de la PMI semblent aujourd'hui dévaloriser ce discours et évincer du métier les candidates mettant en avant l'amour des enfants (Vozari, 2014), compliquant ainsi l'insertion professionnelle de ces femmes. Troisièmement, l'emphase sur les sentiments minore le fait que s'occuper d'enfants comme le font ces professionnelles est un travail à but lucratif, et peut donc rendre difficiles les échanges entre assistantes maternelles et particuliers employeurs concernant la rémunération et les horaires de travail (De Ridder et Legrand, 1995).

À cette confusion entre fonctions maternelles et métier d'assistante maternelle s'ajoute le fait que la majorité de ces femmes (à l'exception des assistantes maternelles

intervenant en crèches familiales ou en Mam) exercent à leur domicile. Or, le lieu d'exercice (le foyer domestique) entache l'accueil individuel du sceau de la non-professionnalité. *A contrario*, l'exercice collectif du métier améliore l'image sociale de ce type d'accueil. Les assistantes maternelles en Mam enquêtées par l'Observatoire girondin interinstitutionnel accueil petite enfance (Ogiape) ont constaté qu'elles étaient beaucoup plus reconnues comme professionnelles par les parents que lorsqu'elles travaillaient seules chez elles (Gosset-Connan et Oustry, 2018). Ainsi, les fonctions et les tâches effectuées par les assistantes maternelles exerçant à leur domicile sont, au moins pour partie, invisibilisées socialement. Le mode de définition de leur temps de travail est un exemple particulièrement prégnant. En France, les PMI préconisent actuellement que les tâches domestiques soient effectuées hors temps d'accueil (Cartier et Lechien, 2017), considérant que celles-ci ne font pas partie du temps de travail, alors même que ces tâches sont liées à la fonction d'assistante maternelle (rangement, courses alimentaires, nettoyage du domicile, etc.). Ne pas considérer ces tâches comme du travail peut porter à débat. Des chercheurs s'interrogent ainsi sur la possibilité de rémunérer les temps de préparation de l'accueil individuel au cours desquels les enfants sont absents (Damamme *et al.*, 2017).

Si une certaine reconnaissance des assistantes maternelles « *par le haut* », c'est-à-dire par le biais du législateur et de la branche Famille, est perceptible, l'évolution reste limitée en ce qui concerne leur place dans la hiérarchie des métiers de la petite enfance, la perception sociale du métier et l'invisibilité d'une partie de leurs fonctions. La question est donc de savoir si, parallèlement à ces phénomènes, une certaine professionnalisation est en train d'émerger « *par le bas* », c'est-à-dire au sein même du groupe professionnel.

### **Autonomie, réflexivité et identité professionnelle**

Les assistantes maternelles qui exercent leur activité à leur domicile jouissent, au quotidien, d'une certaine autonomie. Cela dit, pour pouvoir être assistante maternelle et le rester, il est nécessaire d'obtenir et de garder un agrément de la part du département de résidence, ce dernier suivant, depuis 2012, à travers le service de PMI, un référentiel commun d'évaluation des assistantes maternelles. À ceci s'ajoute le fait que les modalités contemporaines d'évaluation des candidatures à l'agrément en PMI valorisent les personnes dont le profil sociodémographique et les valeurs correspondent à celui des classes moyennes et supérieures qui les sélectionnent et se définissent comme

des professionnelles de la petite enfance (Vozari, 2014). Les candidates doivent être en capacité de faire passer leur profession en premier, de négocier un partage des tâches au sein du couple, de s'organiser et de gérer l'imprévu. Les femmes faisant « *preuve du bon équilibre entre laxisme éducatif et antiautoritarisme* », d'autonomie et correspondant à la norme de l'émancipation féminine chère aux classes moyennes auxquelles appartiennent les évaluatrices, recueillent un avis favorable. Dans un contexte où la majorité des assistantes maternelles sont issues des catégories populaires (Unterreiner, 2017), l'imposition implicite de ces normes questionne l'autonomie de la profession par sa capacité à établir ses propres normes et pratiques collectives.

Des espaces de constitution d'une identité professionnelle collective semblent cependant avoir vu le jour ces dernières années. L'observation des autres assistantes maternelles et l'échange autour des normes et des pratiques des unes et des autres ont cours dans certaines crèches familiales et en Mam. Les travaux portant sur ces dernières relèvent ainsi que l'un des motifs de cessation de la collaboration d'assistantes maternelles en Mam sont les conflits en matière de pédagogie ou de pratiques différentes (Asdo, 2013). Parallèlement, si celles qui travaillent à domicile sont seules, elles n'exercent pas toutes pour autant leur activité professionnelle de manière isolée. En effet, d'après l'analyse statistique conduite par Christelle Avril et Marie Cartier (2014), parmi les assistantes maternelles, 20 % d'entre elles déclarent obtenir de l'aide de tiers lorsqu'elles doivent accomplir des tâches difficiles et 30 % ont des réunions de travail. L'enquête qualitative des chercheuses confirme l'existence de sollicitations de professionnelles de la petite enfance (dans des services communaux de la petite enfance, à la PMI, dans des Ram, dans des associations professionnelles indépendantes, etc.). À cela s'ajoutent des rencontres informelles entre assistantes maternelles au parc, au moment où elles vont chercher les enfants à l'école et attendent qu'ils sortent de classe (*ibid.*), à la ludothèque (Brougère *et al.*, 2001) ou encore en formation (Beaujoin, 2016). Au cours de ces temps d'échange, les assistantes maternelles peuvent partager diverses informations concernant leurs droits et leurs relations avec leurs employeurs, ainsi que sur leurs pratiques. Les assistantes maternelles, hormis celles qui sont totalement isolées et n'interagissent aucunement avec d'autres professionnelles de la petite enfance en dehors des contrôles de la PMI, ont des pratiques réflexives collectives. De futures recherches seraient nécessaires afin d'approfondir la question du lien entre ces échanges plus ou moins formels entre assistantes maternelles et avec

d'autres professionnelles de la petite enfance et le contenu des normes professionnelles des assistantes maternelles.

## Conclusion

La professionnalisation des assistantes maternelles est au cœur de nombreux travaux de recherche et de rapports institutionnels. C'est aussi un enjeu fort pour les professionnelles visant à l'encadrer. Dans une logique institutionnelle, professionnaliser revient à bien former et accompagner les assistantes maternelles, tout en créant des structures collectives d'accueil, à favoriser les unions professionnelles, afin de lutter contre leur isolement et d'améliorer leurs conditions de travail et donc d'accueil des enfants. Reconnues comme des professionnelles de la petite enfance, les assistantes maternelles seraient alors en capacité d'améliorer leur position dans leurs relations avec les parents, et donc de mieux négocier salaire et temps de travail. Face à cette volonté publique de professionnalisation, partagée par certaines assistantes maternelles, des freins existent. Tout d'abord, les femmes entrant dans ce métier sont majoritairement des mères faiblement diplômées en reprise d'activité, qui perçoivent cette activité de service comme avant tout temporaire. Ensuite, l'enjeu de la solvabilisation des familles entre en tension avec les coûts que représentent la formation et la meilleure rémunération qui devrait en découler (Fagnani et Math, 2012). De plus, aux normes de professionnalisation, impliquant un rôle éducatif central des assistantes maternelles, s'oppose la valorisation du maternage et de l'amour de l'enfant, qui demeure forte chez certaines assistantes maternelles et certains parents, qui n'attendent pas forcément d'elles un rôle autre que le gardiennage. Enfin, les assistantes maternelles exercent majoritairement chez elles. Or, ceci soulève des questions particulières de conciliation avec la vie privée et familiale.

Ce contexte a soulevé des interrogations sur le degré de professionnalisation des assistantes maternelles à partir de références issues de la littérature internationale sur le sujet. Au terme de l'analyse de leur éventuelle professionnalisation « *par le haut* » (par l'encadrement législatif et réglementaire défini par l'État) et « *par le bas* » (par l'organisation collective de la profession et le développement de ses compétences), la conclusion est nuancée. Une reconnaissance légale et institutionnelle de la profession d'assistante maternelle s'est structurée au cours des dernières décennies, mais des freins importants au processus de professionnalisation subsistent. Il est de plus difficile de dire si une identité professionnelle fondée sur des normes propres aux assistantes maternelles existe.

Cette étude a permis de mettre en évidence l'utilité de la littérature internationale des professions pour fournir une grille d'analyse des éléments constitutifs d'un processus de professionnalisation des assistantes maternelles. Elle appelle cependant à des travaux plus spécifiques, qui pourraient notamment analyser la manière dont le renouvellement générationnel et le développement de formes d'exercice plus collectif influent sur cette professionnalisation.

## Bibliographie

- Adams T. L., 2010, Profession: A useful concept for sociological analysis?, *Canadian Review of Sociology/Revue canadienne de sociologie*, vol. 47, n° 1, p. 49-70.
- Allard C., Rickey B., 2017, What Works Centres britanniques : quels enseignements pour des politiques fondées sur la preuve en France ?, Paris, Agence nouvelle des solidarités actives.
- Asdo, 2013, Étude sociologique sur les maisons d'assistants maternels – MAM, étude pour le conseil général de Loire Atlantique, Paris, voir le site internet <http://asdo-etudes.fr/etude/les-maisons-d-assistantes-maternelle/> (consulté le 19 mai 2020).
- Avril C., Cartier M., 2014, Subordination in home service jobs: Comparing providers of home-based child care, elder care and cleaning in France, *Gender & Society*, vol. 28, n° 4, p. 609-630.
- Beaujoin M., 2016, La place du jeu dans le métier des assistantes maternelles, mémoire de Master 2 de sociologie, sous la direction de Marie-Hélène Lechien, université de Limoges.
- Berstein J. H., 2010, Folk concepts, in Birx H. J. (dir.), *21st Century Anthropology: A Reference Handbook*, Thousand Oaks, CA, Sage Publications, p. 848-855.
- Bourdoncle R., 1991, La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines, *Revue française de pédagogie*, n° 94, p. 73-92.
- Brogère G., Roucous N., Chanu L., 2001, Des assistantes maternelles à la ludothèque : du jeu dans la professionnalisation, *Recherches et Prévisions*, n° 64, p. 35-47.
- Campbell-Barr V., Georgeson J., Selbie P., 2015, International perspectives on workforce development in ECEC: History, philosophy, politics, in Campbell-Barr V. et Georgeson J. (dir.), *International perspectives on early years workforce development*, Northwich, Critical Publishing, p. 5-1.
- Carr-Saunders A.M., Wilson P.A., 1933, *The professions*, Londres, Oxford, University Press.
- Cartier M., 2015, Les assistantes maternelles ou la subordination chez soi ? Sociohistoire d'une relation d'emploi depuis 1977 en Loire-Atlantique, mémoire d'habilitation à diriger des recherches, sous la direction de Jean-Noël Retière, université de Nantes.
- Cartier M., Lechien M-H., 2017, Asseoir sa légitimité professionnelle auprès des parents. Les stratégies de légitimation éducative des assistantes maternelles, *Revue française des affaires sociales*, n° 2, p. 265-281.
- Colley H., 2006, Learning to labour with feeling: Class, gender and emotion in childcare education and training, *Contemporary Issues in Early Childhood*, n° 7, p.15-29.

- Dalli C., Urban M. (dir.), 2010, *Professionalism in early childhood education and care: International perspectives*, Oxon, Routledge.
- Damamme A., Hirata H., Molinier P., 2017, *Le travail entre public, privé et intime. Comparaisons et enjeux internationaux du care*, Paris, L'Harmattan.
- De Ridder G., Legrand C., 1995, Distance professionnelle et intimité affective, in Kaufmann J.-C. (dir.), *Faire ou faire-faire ? Famille et services*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, p. 127-140.
- Etzioni A., 1969, *The semi-professions and their organization: Teachers, nurses, social workers*. New York, The Free Press.
- European Commission, 2014, *Proposal for key principles of a quality framework for early childhood education and care*, report, Working Group on Early Childhood Education and Care under the auspices of the European Commission.
- Fagnani J., Math A., 2012, Des assistantes maternelles mieux formées et plus qualifiées. Les parents consentiraient-ils à augmenter la rémunération ?, *Politiques sociales et familiales*, n° 109, p. 59-73.
- Freidson E., 2001, *Professionalism: The third logic*, Chicago, IL, University of Chicago Press.
- Freidson E., 1983, The theory of professions: State of the art, in R. Dingwall R., Lewis P. (eds), *The Sociology of Professions*, New York, Macmillan, p. 19-27.
- Freidson E., 1970, *Profession of medicine*, New York, NY, Harper and Row.
- Giampino S., 2016, *Développement du jeune enfant. Modes d'accueil, Formation des professionnels*, rapport pour le ministère des Familles, de l'Enfance et des Droits des Femmes, Paris, La Documentation française, collection Rapports publics.
- Goode W. J., 1966, Professions and non-professions, in Vollmer H. M., Mills D. L. (eds.), *Professionalization*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall, p. 33-45.
- Goode W.J., 1969, The theoretical limits of professionalization, in Etzioni A. (ed.), *The Semi-professions and their organization: Teachers, nurses, social workers*, New York, The Free Press, p. 266-313.
- Gosset-Connan S., Oustry P., 2018, Les assistantes maternelles exerçant en Mam en Gironde, rapport de l'Observatoire girondin interinstitutionnel de l'accueil de la petite enfance, voir le site internet [https://www.gironde.fr/sites/default/files/2018-12/Le%20MAM%20synth%C3%A8se-mai%202018\\_.pdf](https://www.gironde.fr/sites/default/files/2018-12/Le%20MAM%20synth%C3%A8se-mai%202018_.pdf) (consulté le 19 mai 2020).
- Hochschild, A., 1983, *The managed heart: Commercialization of human feeling*, Berkeley, University of California Press.
- Kinos J., 2010, Professionalism – a breeding ground for struggle. The example of the Finnish day-care centre, in Dalli C., Urban M. (dir.), *Professionalism in early childhood education and care: International perspectives*, Oxon, Routledge, p. 93-110.
- Kuisma M., Sandberg A., 2010, Preschool teachers' and student preschool teachers thoughts about professionalism in Sweden, in Dalli C., Urban M. (dir.), *Professionalism in early childhood education and care: International perspectives*, Oxon, Routledge, p. 55-64.
- Larson M. S., 1977, *The rise of professionalism: A Sociological analysis*, Berkeley, The University of California Press.
- McGillivray G., 2010, Nannies, nursery nurses and early years professionals: constructions of professional identity in the early years workforce in England, in Dalli C., Urban M. (dir.), *Professionalism in early childhood education and care: International perspectives*, Oxon, Routledge, p. 111-123.
- Murphy R., 1988, *Social closure. The theory of monopolization and exclusion*, Oxford, Calderon Press.
- Oberhuemer P., Schreyer I., Neuman M. J., 2010, *Professionals in early childhood education and care systems, European profiles and perspectives*, Opladen, Farmington Hills, Barbara Budrich Publishers.
- Oberhuemer P., 2005, Conceptualising the early childhood pedagogue: Policy approaches and issues of professionalism, *European Early Childhood Education Journal*, vol. 13, n° 1, p. 5-15.
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), 2007, Petite Enfance, Grands défis II, Education et structures d'accueil, Enseignement et compétences, <https://www.oecd.org/fr/education/scolaire/petiteenfancegrandsdefisieducationets-structuresdaccueil.htm> (consulté le 19 mai 2020).
- Observatoire national de la petite enfance (Onape), 2017, L'accueil du jeune enfant en 2016 – Données statistiques, Caisse nationale des Allocations familiales, rapport annuel.
- Osgood J., 2010, Reconstructing professionalism in ECEC: the case for the "critically reflective emotional professional", *Early Years*, vol. 30, n° 2, p. 119-133.
- Price H., 2001, Emotional labour in the classroom: A psychoanalytic perspective, *Journal of Social Work Practice*, n° 2, p. 161-180.
- Starr P. 1982, *The social transformation of american medicine*, New York, Basic Books.
- Ulmann A.-L., Betton E., Jobert G., 2011, L'activité des professionnelles de la petite enfance, *Dossiers d'études*, Caisse nationale de la petite enfance, n° 145.
- Unterreiner A., 2017, Revue de littérature sur les assistantes maternelles. Position sociale, conditions de travail et d'emploi et quotidien, *Dossiers d'études*, Caisse nationale de la petite enfance, n° 197.
- Urban M., Vandebroek M., Van Laere K., Lazzari A., Peeters J., 2012, Towards competent systems in early childhood, education and care. Implications for policy and practice, *European Journal of Education*, vol. 47, n° 4, p. 508-526.
- Urban M., 2008, Dealing with uncertainty: challenges and possibilities for the early childhood profession, *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(2), p. 135-152. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13502930802141584>.
- Vollmer H., Mills D. L., 1965, Some comments on the professionalization of everyone?, *American Journal of Sociology*, n° 70, p. 480-481.
- Vozari A.-S., 2014, Recruter de « bonnes » assistantes maternelles. La sélection à l'entrée d'un emploi féminin non qualifié, *Sociétés contemporaines*, vol. 95, n° 3, p. 29-54.
- Wilensky H. L., 1964, The professionalization of everyone?, *American Journal of Sociology*, vol. 70, p. 137-158.
- Wittorski R., 2009, À propos de la professionnalisation, in Barbier J. M., Bourgeois E., Chapelle G., Ruano-Borbalan J. C. (dir.), *Encyclopédie de l'éducation et de la formation*, Paris, Presses universitaires de France, p. 781-793.
- Wittorski R., 1998, De la fabrication des compétences, *Éducation permanente*, n° 135, p. 57-69.