HAL
open science

Triptyque du sens du métier : un essai de conceptualisation. Explorations et analyses d'incohérences de sens dans les métiers du care.

Hélène van Compernol

To cite this version:

Hélène van Compernol. Triptyque du sens du métier : un essai de conceptualisation. Explorations et analyses d'incohérences de sens dans les métiers du care.. Psychologie. Université Libre de Bruxelles (U.L.B.), Belgium, 2019. Français. NNT : . tel-02357673v3

HAL Id: tel-02357673

https://hal.science/tel-02357673v3

Submitted on 3 Dec 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

ULB UNIVERSITÉ LIBRE DE BRUXELLES

Triptyque du sens du métier

Un essai de conceptualisation

Explorations et analyses d'incohérences de sens dans les métiers du *care*

Hélène Van Compernol

Thèse de doctorat en Sciences Psychologiques et de l'Éducation
sous la direction du **Pr. Michel Sylin** et de la **Dr. Catherine Demarey**

FACULTÉ DES SCIENCES PSYCHOLOGIQUES ET DE L'ÉDUCATION
UNIVERSITÉ LIBRE DE BRUXELLES

TRIPTYQUE DU SENS DU MÉTIER : UN ESSAI DE CONCEPTUALISATION

Explorations et analyses d'incohérences de sens dans les métiers du *care*

Thèse présentée publiquement par Hélène VAN COMPERNOL
le 15 Octobre 2019
en vue de l'obtention du grade académique de docteure en Psychologie
Année académique 2019-2020

Sous la direction du Professeur Michel SYLIN, promoteur
et de la Docteure Catherine DEMAREY, co-promotrice

Jury de thèse :

Olivier KLEIN (Université libre de Bruxelles, Président)
Mejed HAMZAOUI (Université libre de Bruxelles, Secrétaire)
Bernard GANGLOFF (Université de Rouen)
Gérard VALLÉRY (Université de Picardie Jules Verne)

RÉSUMÉ

Loin d'être immuables, les métiers et leurs identités se transforment au rythme des évolutions sociales, sociétales et démographiques, régulièrement contraints de s'adapter aux innovations technologiques et organisationnelles, mais aussi de se soumettre aux prescriptions et réglementations édictées par les autorités politiques. Dans le champ du travail social où l'identité des métiers se structure principalement autour de l'éthique de *care*, le virage gestionnaire amorcé depuis le début des années 1980 et guidé par les principes de la Nouvelle Gestion Publique (NGP) tend à bouleverser les enjeux et finalités de l'action publique et du métier. Aussi, plus encore que d'affecter les conditions de travail et les pratiques professionnelles en prescrivant de nouveaux référentiels d'activité, les réformes de la NGP sont fréquemment décrites et considérées comme contraires à l'éthique et aux valeurs des professionnel.les du *care*, contraires à la représentation que ces professionnel.les se font de leur métier, contraires, *in fine*, au sens même de leurs métiers. Dès lors, au regard de ces éléments contextuels et repères conceptuels qui les traversent, ce travail de thèse initie une réflexion et propose une conceptualisation du « sens du métier » articulée autour d'un triptyque dimensionnel conjuguant valeurs personnelles, représentation du métier et représentation de la prescription. En se concentrant plus précisément sur le métier d'éducateur.rice de jeunes enfants (EJE) et l'introduction d'une réforme gestionnaire (PSU) au sein de leur environnement de travail qui, désormais, oriente et prescrit leur activité, trois études empiriques viennent explorer les rapports de congruences et d'incongruences entre les valeurs qui sous-tendent l'agir professionnel des EJE, la représentation sociale de leur métier, et la manière dont ces professionnel.les perçoivent et éprouvent la PSU. Enfin, si la question du sens porte et guide la démarche théorique et empirique de ce travail de recherche, elle soutient et nourrit également un positionnement épistémologique et critique qui interroge ici le « sens de la recherche ».

Mots-clés : sens du métier, valeurs, représentations sociales, prescriptions institutionnelles, *care*, éducateur.rices de jeunes enfants

ABSTRACT

Far from being immutable, professions and their identities are changing at the pace of social, societal and demographic changes, regularly forced to adapt to technological and organisational innovations. But, at the same time, they also have to comply with the prescriptions and regulations issued by the political authorities. In the field of social work, the identity of the professions is mainly structured around care ethics. The managerial shift initiated since the early 1980s and guided by the principles of the New Public Management (NPM) has tended to disrupt the aims and objectives of public action. Furthermore, even more than affecting working conditions and professional practices by prescribing new activity standards, NPM reforms are frequently described and considered as contrary to the ethics and values of care professionals, contrary to the representation that these professionals have of their profession and thus, contrary to the very meaning of their professions. Therefore, in view of these contextual elements and conceptual landmarks that run through them, this thesis work initiates a reflection and offers a conceptualization of the "meaning of the profession" articulated around a dimensional triptych combining personal values, representation of the profession and representation of the prescription. This thesis will focus more precisely on the profession of early childhood educator and the introduction of a management reform (PSU) within their work environment that now guides and prescribes their activity. Three empirical studies will explore the relationships of congruence and incongruence between the values underlying the professional action of early childhood educators, the social representation of their profession and the way in which these professionals perceive and experience the PSU. Finally, while the question of meaning guides and helps to conduct the theoretical and empirical approach of this research work, it also shapes and nourishes an epistemological and critical positioning that questions the "meaning of research".

Keywords: meaning of profession, values, social representations, institutional prescriptions, care, early childhood educators

« Il n’est pas possible de faire de la recherche sans être contaminé par des sympathies personnelles et politiques […] la question n’est pas de savoir si nous devrions prendre position, puisque nous le faisons inévitablement, mais de savoir de quel côté nous sommes »

Becker, 1967, p. 239

Pour une pratique dysfonctionnelle de la pensée

À mon père

SOMMAIRE

INTRODUCTION ~ T2A ET PSU : DE SIGLES EN SIMILITUDES 1

PREMIÈRE PARTIE. ÉLÉMENTS CONTEXTUELS ET CONCEPTUELS 8

CHAPITRE 1. J'AI MAL AU *CARE* 9
I. LE *CARE* : ÉTHIQUE, PRATIQUE, MÉTIERS 10
1.1 Émergence de la notion de *care* : une voix morale différente 10
1.2 Le *care* : une relation dialogique entre éthique et pratique 13
1.3 Le *care*, un métier ? De l'impossibilité de s'extraire de la sphère privée 14
1.4 Le *care* du métier : l'invisible et l'inestimable 16
1.5 J'ai mal au *care* : une éthique à l'épreuve de la mesure 18
1.5.1 De l'esprit gestionnaire de la Nouvelle Gestion Publique 18
1.5.2 Quand « care » rime avec « gestionnaire » 21

II. ÉDUCATEUR.RICE DE JEUNES ENFANTS : CONSTITUTION ET MUTATIONS D'UN MÉTIER DU *CARE* SOUS PRESCRIPTIONS DES POLITIQUES PUBLIQUES 24
2.1 Éducateur.rice de jeunes enfants : un travail de *care* 24
2.1.1 Genèse du métier : de la jardinière d'enfants à l'éducateur.rice de jeunes enfants 24
2.1.2 Évolution du métier d'EJE : lecture des référentiels de formation d'hier à aujourd'hui 27
2.2. Les politiques d'accueil du jeune enfant : les remèdes gestionnaires d'une situation pénurique 39
2.2.1 La Caisse nationale des allocations familiales, acteur majeur des politiques familiales… 39
2.2.2 …Et de la politique d'accueil du jeune enfant 41
2.2.3 La PSU : impératifs gestionnaires sur fond de logique sociale 43

CHAPITRE 2. ÉCLAIRAGES CONCEPTUELS 48
I. DES VALEURS PERSONNELLES 49
1.1 Synoptique d'un concept polysémique 49
1.2 Vers une approche psychosociale de la valeur 52
1.2.1 Regard sur la sociologie axiologique 52
1.2.2 Première conceptualisation « psychosociale »… 53
1.2.3 … Et opérationnalisations empiriques 55
1.3 Du modèle de Rokeach (1973)… 57
1.3.1 Apport théorique de Rokeach : une approche systémique des valeurs 58
1.3.2 Apport méthodologique de Rokeach : Le Rokeach Value Survey (1967) 60
1.4 …Au modèle des valeurs universelles de Schwartz (1992) 63
1.4.1 Quelques caractéristiques consensuelles à propos des valeurs 63
1.4.2 Une structuration universelle des dix types de valeurs 66
1.4.3 Dynamique relationnelle des valeurs : entre compatibilités et conflits 72
1.5 De valeurs et métiers en valeurs de métier : quête de congruence et indices représentationnels 74

II. DES REPRÉSENTATIONS SOCIALES AUX REPRÉSENTATIONS PROFESSIONNELLES 79
2.1 Des représentations collectives aux représentations sociales 80
2.2 Fonctions des Représentations Sociales 83
2.2.1 Fonction de savoir 83
2.2.2 Fonction identitaire 84
2.2.3 Fonction d'orientation 85
2.2.4 Fonction justificatrice 86
2.3 Saisir le sens d'un objet par l'approche structurale des représentations sociales 87
2.3.1 Le noyau central : lieu de cohérence et de sens de la représentation 88
2.3.2 Le système périphérique : lieu de concrétisation, de régulation et de défense 90
2.4 Pratiques, contradictions et transformations des représentations 93
2.5 Des représentations sociales aux représentations professionnelles 96

CHAPITRE 3. TRIPTYQUE DU SENS DU MÉTIER : UN ESSAI DE PROBLÉMATISATION 101
1. Mise en dialogue des aspects contextuels et conceptuels de la thèse : vers la problématisation d'un « sens du métier » 102
2. Un triptyque à interroger pour appréhender le « sens du métier » 106
3. Présentations épistémologique et méthodologique de la démarche de recherche 110

DEUXIÈME PARTIE : CONTRIBUTIONS EMPIRIQUES 115

ÉTUDE 1 ~ ANALYSE DE CONTENU DES DISCOURS DE LA PRESTATION DE SERVICE UNIQUE 116
1. Introduction : Ce que l'analyse de contenu peut révéler 116
2. Problématiques du corpus et corpus de la problématique 118
3. Du bon usage des méthodologies lexicométriques 120
4. Résultats et analyses 122
4.1 Le discours institutionnel de la PSU : logique comptable d'une réforme sociale 124
4.2 Le discours des éducateur.rices de jeunes enfants : entre gestion et contraintes d'une nouvelle temporalité 128
5. Discussion 129

ÉTUDE 2 ~ EXPLORATIONS DES (IN)CONGRUENCES ENTRE REPRÉSENTATIONS DU « MÉTIER D'ÉDUCATEUR.RICE DE JEUNES ENFANTS » ET DE LA « PRESTATION DE SERVICE UNIQUE » 135
1. Les politiques publiques ou le façonnage des représentations 135
2. De la notion de référentiel au concept de représentation professionnelle : pour une mise en évidence de deux logiques de sens 138
3. Population et échantillon 140
4. Méthodologies et traitements des résultats 141
4.1 Identification des contenus et approche des structures représentationnelles : la méthode d'évocation hiérarchisée 141
4.2 De la pensée constituée à la pensée constituante : lumière sur l'analyse de similitudes 144
5. Résultats et analyses 146
5.1 Catégoriser pour traiter ou la place de la subjectivité dans l'objectivation 146
5.2 La représentation sociale du métier d'éducateur.rice de jeunes enfants 148
5.3 La représentation sociale de la Prestation de Service Unique 154
6. Discussion 158

ÉTUDE 3 ~ VALEURS, REPRÉSENTATION DU METIER, ET PRESCRIPTION INSTITUTIONNELLE : QUELLES ARTICULATIONS ? 164
1. Représentation du métier d'EJE et logique paradoxante de la PSU : la place des valeurs. 164
2. L'enquête par questionnaire en ligne : éléments de réflexions et justifications d'un mode de passation 166
3. De la population à l'échantillon et de l'échantillon à la population 169
3.1 Procédure d'échantillonnage 171
3.2 Population et échantillon 174
4. Matériel 178
4.1 Le métier d'EJE : Partir du champ représentationnel pour dégager les dimensions constitutives du métier 181
4.2 Les valeurs des EJE : Mesurer leur importance et leur hiérarchie par le Portrait Values Questionnaire (Schwartz et al., 2001) 184
4.3 Appréhender la hiérarchisation et la structuration du contenu représentationnel de la PSU… 189
4.4…Pour cerner les attitudes des EJE à son égard. 191
4.5 Éclairage des résultats à la lumière des données socio-organisationnelles 192

5. Hypothèses préliminaires 194
6. Méthodes d'analyse des résultats préliminaires 196
6.1 L'Analyse en Composantes Principales : une première exploration des résultats 196
6.1.1 Adéquation des données à l'ACP : test de sphéricité de Bartlett et indice Kaiser-Meyer-Olkin 196
6.1.2 Choix de la rotation des facteurs : orthogonale ou oblique ? 198
6.2 Prérequis pour l'analyse des valeurs : qualités psychométriques du PVQ (Schwartz et al., 2001) et centration des données 199
7. Résultats préliminaires 201
7.1 Hiérarchie et structure des valeurs chez les EJE 201
7.1.1 Hiérarchie de valeurs chez les EJE : de l'universalisme au pouvoir 201
7.1.2 Structuration du système de valeurs des EJE : le dépassement de soi contre l'affirmation de soi 205
7.2 Le métier d'EJE 208
7.2.1 Structure et importance des dimensions constitutives du métier d'EJE : logique de care contre logique gestionnaire 208
7.3 La Prestation de Service Unique 219
7.3.1 Structure de la représentation de la Prestation de Service Unique : un premier positionnement des EJE à l'égard de cette réforme 219
7.3.2 Exploration de la représentation de la PSU à la lumière des données socio-organisationnelles 226

8. Hypothèses principales 229
9. Méthodes d'analyse des résultats 233
9.1 Une première approche des congruences et incongruences entre valeurs, représentation du métier et représentation de la PSU : analyses corrélationnelles et régressions linéaires multiples 233
9.2 Effets de la congruence entre valeurs et représentation du métier sur la perception de la PSU : régression hiérarchique et effet d'interaction 235
10. Résultats 236
10.1 Valeurs et représentation du métier d'EJE : une double confrontation 236
10.2 Système de valeurs des EJE et représentation de la PSU : une (in)congruence ? 239
10.3 Logique de care et logique gestionnaire du métier d'EJE : quelle(s) incidence(s) sur la représentation de la PSU ? 241

10.4 Effets de la congruence entre valeurs et représentation du métier sur le positionnement des EJE à l'égard de la PSU 244
10.5 Positionnements et attitudes des EJE à l'égard de la PSU 246

11. Discussion 249
11.1 De la congruence entre valeurs personnelles et représentation du métier : une relation essentielle dans la construction du sens du métier d'EJE 249
11.2 La PSU ou la mise en place d'une réforme bipolaire 251
11.3 Limites 255

DISCUSSION GÉNÉRALE 259
1. Synthèse des résultats 259
2. De la mise en discussion des résultats vers de nouvelles perspectives de recherches 266
2.1 La PSU : la qualité du travail en tension 266
2.2 De la réappropriation du sens du métier à la qualité de vie au travail : une approche par les espaces de discussion 268
2.3 Du sens du métier au sens de la recherche : pour une pratique dysfonctionnelle de la pensée 271
2.4 Dynamique représentationnelle : vers la transformation du sens du métier ? 273

CONCLUSION : UNE INTRODUCTION 276

BIBLIOGRAPHIE 278

ANNEXES 326

Dans un souci de transparence et dans une démarche de science ouverte, les données brutes des différentes études de la thèse sont accessibles et téléchargeables librement sur Open Science Framework via https://osf.io/skuzr/
DOI : 10.17605 / OSF.IO / SKUZR

BRÉVIAIRE

ACP : Analyse en Composantes Principales
AFC : Analyse Factorielle des Correspondances
CAF : Caisses d'Allocations Familiales
CAP : Certificat d'Aptitude Professionnelle
CHD : Classification Hiérarchique Descendante
CHRS : Centre d'Hébergement et de Réinsertion Sociale
CNAF : Caisse Nationale des Allocations Familiales
CNAM : Caisse nationale d'assurance maladie
CNAV : Caisse nationale d'assurance vieillesse
COG : Convention d'Objectif et de Gestion
DEEJE : Diplôme d'État d'Éducateur de Jeunes Enfants
EAJE : Établissements d'Accueil des Jeunes Enfants
EJE : Éducateur.rice de jeunes enfants
EVA : Échelle Visuelle Analogique
FNEJE : Fédération Nationale des Éducateur.rices de Jeunes Enfants
IME : Institut Médico-Éducatif
LOLF : Loi Organique relative aux Lois de Finances
MECS : Maisons d'Enfants à Caractère Social
NGP : Nouvelle Gestion Publique
NPM : New Public Management
PSU : Prestation de Service Unique
PVQ : Portrait Values Questionnaire
RAM : Relai d'Assistantes Maternelles
RDS : Respondant Driven Sampling
RVS : Rokeach Value Survey
SOV : Study of Values
SVS : Schwartz Value Survey
T2A : Tarification À l'Activité

INDEX DES TABLEAUX

Tableau 1
Effectifs des travailleurs sociaux en France selon la profession et le secteur d'activité au 31 décembre 2011 (Marquier, 2014)..... **p. 38**

Tableau 2
Liste des 18 valeurs terminales et 18 valeurs instrumentales retenues par Rokeach (traduit de Rokeach, 1968, p. 554)..... **p. 61**

Tableau 3
Types de valeurs, exemples et sources motivationnelles associées (Schwartz, 1994, p. 22)..... **p. 67**

Tableau 4
Caractéristiques du système central et du système périphérique d'une représentation sociale (Abric, 1994b, p. 80)..... **p. 92**

Tableau 5
Statistiques sur l'analyse du corpus..... **p. 122**

Tableau 6
Nombre de répondants par types de structure et capacité d'accueil..... **p. 141**

Tableau 7
Analyse prototypique des items associés à l'inducteur « éducateur de jeunes enfants »..... **p. 150**

Tableau 8
Analyse prototypique des items associés à l'inducteur « prestation de service unique »..... **p. 155**

Tableau 9
Taux d'équipement en connexion Internet des ménages et taux d'utilisation en 2017 selon l'âge et le sexe..... **p. 168**

Tableau 10
Nombre de répondants par types de structure et capacité d'accueil..... **p. 177**

Tableau 11
Catégories associées à l'inducteur « métier d'EJE » (à gauche) et item(s) correspondant(s) (à droite)..... **p. 183**

Tableau 12
Nombre d'items du PVQ (Schwartz et al., 2001) par type de valeur et exemple de portrait associé..... **p. 188**

Tableau 13
Catégories associées à l'inducteur « Prestation de Service Unique » (à gauche) et item correspondant (à droite)..... **p. 190**

Tableau 14
Table d'interprétation de l'indice KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) adaptée des recommandations de Kaiser (1974, p. 35)..... **p. 198**

Tableau 15
Hiérarchisation des dix valeurs de base chez les EJE (écarts types entre parenthèses)..... **p. 204**

Tableau 16
Corrélations de Pearson entre les domaines de valeurs des EJE..... **p. 205**

Tableau 17
Hiérarchisation des domaines de valeurs chez les EJE (écarts types entre parenthèses)..... **p. 206**

Tableau 18
Structure factorielle associée à la représentation du métier d'éducateur.rice de jeunes enfants..... **p. 209**

Tableau 19
Statistiques descriptives des variables associées au métier d'éducateur.rice de jeunes enfants..... **p. 210**

Tableau 20
Importance des dimensions constitutives du métier d'EJE (écarts types entre parenthèses)..... **p. 215**

Tableau 21
Effet des variables socio-organisationnelles sur l'importance accordée aux dimensions constitutives du métier d'EJE..... **p. 218**

Tableau 22
Structure factorielle associée à la représentation de la PSU..... **p. 220**

Tableau 23
Statistiques descriptives des variables associées à la PSU..... **p. 221**

Tableau 24
Importance des dimensions caractéristiques de la PSU (écarts types entre parenthèses)..... **p. 225**

Tableau 25
Effet des variables socio-organisationnelles sur l'importance accordée aux caractéristiques descriptives, négatives et positives pour décrire la PSU..... **p. 228**

Tableau 26
Matrice des corrélations de Bravais-Pearson entre les domaines de dépassement de soi et d'affirmation de soi et les quatre dimensions constitutives du métier d'EJE..... **p. 237**

Tableau 27
Régressions linéaires multiples entre les domaines de valeurs de dépassement de soi et d'affirmation de soi et les dimensions constitutives de la représentation du métier d'EJE..... **p. 238**

Tableau 28
Matrice des corrélations de Bravais-Pearson entre les domaines de dépassement de soi et d'affirmation de soi et les dimensions constitutives de la PSU..... **p. 240**

Tableau 29
Régressions linéaires multiples entre les domaines de valeurs de dépassement de soi et d'affirmation de soi et les dimensions constitutives de la PSU..... **p. 241**

Tableau 30
Matrice des corrélations de Bravais-Pearson entre les logiques de care et gestionnaire du métier d'EJE et les dimensions constitutives de la PSU..... **p. 242**

Tableau 31
Régressions linéaires multiples entre les logiques de care et gestionnaire du métier d'EJE et les dimensions constitutives de la PSU..... **p. 243**

Tableau 32
Coefficients standardisés des analyses de régressions hiérarchiques avec les caractéristiques positives et négatives de la PSU en variables dépendantes et les valeurs de dépassement de soi, la dimension travail de care et le dépassement de soi*travail de care en variables prédictives..... **p. 245**

Tableau 33
Effet des variables socio-organisationnelles sur le positionnement des EJE concernant la PSU..... **p. 248**

Tableau 34
Synthèse des résultats préliminaires de l'étude 3..... **p. 263**

Tableau 35
Synthèse des résultats principaux de l'étude 3..... **p. 265**

INDEX DES FIGURES

Figure 1
Dendrogramme issu de la CHD et présentant les termes les plus illustratifs de chaque classe..... **p. 29**

Figure 2
Projection factorielle des 4 classes du corpus Référentiels de formation 1973 – 2017..... **p. 29**

Figure 3
Exemple de question de chaque partie du SOV, renseigné de manière arbitraire en guise d'illustration (Vernon et Allport, 1931, p. 236-237)..... **p. 56**

Figure 4
Structuration des deux catégories de valeurs chez Rokeach (1973)..... **p. 59**

Figure 5
Le circumplex : un aperçu des relations de compatibilités et de conflits entre types de valeurs (adapté de Schwartz et al. 2012)..... **p. 73**

Figure 6
Représentation spatiale bidimensionnelle des similitudes et différences de profils de valeurs entre 32 professions (Knafo & Sagiv, 2004, p. 263)..... **p. 77**

Figure 7
Conceptualisation du sens du métier d'EJE..... **p. 109**

Figure 8
Dendrogramme issu de la CHD et présentant les termes les plus illustratifs de chaque classe..... **p. 123**

Figure 9
Représentation graphique de la corrélation entre sources et formes pleines..... **p. 124**

Figure 10
Projection des termes associés aux 5 classes composant le corpus dans l'espace factoriel issu de l'AFC..... **p. 125**

Figure 11
Dendrogramme du mot « enfant » par Khi^2 d'association aux cinq classes..... **p. 131**

Figure 12
Analyse de similitude du mot « enfant » pour la classe 1..... **p. 132**

Figure 13
Analyse des évocations hiérarchisées (Abric, 2005, p. 64)..... **p. 143**

Figure 14
Exemple de représentation graphique d'un arbre maximum..... **p. 145**

Figure 15
Graphe de similitude (arbre maximum) de la représentation du métier d'EJE en indice de cooccurrence (seuil de similitude = 3)..... **p. 153**

Figure 16
Graphe de similitude (arbre maximum) de la représentation de la PSU en indice de cooccurrence (seuil de similitude = 3)..... **p. 157**

Figure 17
Nuages de mots relatifs au métier « d'éducateur.rice de jeunes enfants » (à gauche) et à la « prestation de service unique (à droite)..... **p. 161**

Figure 18
Structure conventionnelle ou « close » : une généralisation à deux niveaux (adapté de Pirès, 1997, p. 121)..... **p. 171**

Figure 19
Message d'invitation à participer à l'enquête..... **p. 173**

Figure 20
Répartition de l'échantillon par classe d'âge..... **p. 175**

Figure 21
Diagramme de dispersion des EJE exerçant une fonction de direction ou d'adjoint.e de direction selon l'âge et l'ancienneté..... **p. 178**

Figure 22
Structure du questionnaire de l'étude 3..... **p. 180**

Figure 23
Exemple d'item visuel analogique évaluant l'importance du « soutien à la parentalité » pour caractériser le métier d'EJE..... **p. 184**

Figure 24
Consigne du questionnaire des valeurs par portraits et échelle de positionnement (Wach & Hammer, 2003a, p. 85)..... **p. 187**

Figure 25
Exemple d'item visuel analogique évaluant dans quelle mesure « répondre aux besoins des familles » caractérise ou non la PSU..... **p. 191**

Figure 26
Cohérence et incohérence de sens dans le métier d'EJE : d'un état de congruence entre valeurs et représentation du métier à la manière de percevoir la PSU..... **p. 232**

INTRODUCTION
~
T2A et PSU : De sigles en similitudes

« Prendre soin de ceux qui nous soignent ». Tel un apophtegme contemporain, l'intitulé du discours prononcé le 5 Décembre 2016 par Marisol Touraine, alors ministre des affaires sociales et de la santé en France, résume et proclame l'ambition d'une nouvelle stratégie nationale d'amélioration de la qualité de vie au travail des soignant.es. Qu'il s'agisse de « redonner plus de place à l'écoute, à l'expression et aux initiatives individuelles ou collectives au sein des équipes », de « favoriser la conciliation entre vie privée ou vie professionnelle » ou encore d'« accompagner les professionnels au changement et améliorer la détection des risques psychosociaux », les dix engagements promulgués par la ministre font échos aux suicides de cinq infirmiers survenus au cours de l'été 2016, funestes expressions d'une souffrance au travail partagée et dénoncée par nombre de soignant.es[1]. Sans ambages, le préambule de cette stratégie pilotée par le ministère des affaires sociales et de la santé (2016) soulève le « sentiment de malaise des professionnels de santé […] associé au sentiment de travail mal fait, autrement nommé conflit de valeurs » (p.1), et situe explicitement l'origine de ce « désenchantement hospitalier »[2] (Couanau, 2003a, 2003b) aux séries de réformes, qui, successivement, ont transformé l'organisation du travail, ses conditions, et les pratiques professionnelles.

En effet, si dans les années 1960 le secteur hospitalier connaît une forte expansion, porté par l'élargissement du financement de la protection sociale et l'hospitalo-centrisme du système de santé français, la crise économique des années 1970 et la progression des dépenses hospitalières viennent déstabiliser ce modèle expansionniste et les schémas idéologiques, économiques et organisationnels dits de l'« État providence » (Rosanvallon, 1981). La maîtrise

[1] Voir notamment le communiqué de presse de la Fédération CGT de la Santé et de l'action sociale « Des drames humains qui se succèdent dans les hôpitaux, il faut que ça cesse » (2016, 25 Août) ou encore l'article du journal Libération (2016, 13 Septembre) « Infirmiers, dans les couloirs du désespoir ».

[2] Dans son rapport intitulé « le désenchantement hospitalier », René Couanau (2003a) fait le constat d'une « double crise morale et financière » à l'hôpital public et d'un « malaise généralisé » qui touche l'ensemble du personnel hospitalier.

et l'encadrement des dépenses hospitalières constituent alors une préoccupation politique majeure, une « nécessaire réinvention des appuis cognitifs et normatifs des politiques de santé » (Catrice-Lorey, 1993, p. 156) qui se traduit par la modification des modes de financement des établissements hospitaliers et la mise en œuvre de politiques de « régulation étatique autoritaire » (Palier, 2005, p. 255). Depuis lors, face aux exigences économiques, sanitaires, sociales et sociétales que représentent aujourd'hui encore « l'évolution de la démographie médicale, l'intensification de la concurrence internationale en matière de recherche ou l'augmentation du coût des médicaments » (Vincent, 2005, p. 50), les pouvoirs publics n'ont de cesse d'engager de nouvelles stratégies pour limiter l'inflation des dépenses hospitalières. À la finalité de soin se greffe désormais un appendice économique sous-tendu par des réformes d'inspiration néolibérale, qui, progressivement, métamorphose l'« hôpital hospice » en « hôpital-entreprise » (Domin, 2015 ; Pierru, 1999). Alors que le décret du 11 août 1983 inaugurait déjà la mise en place d'une comptabilité analogue à celle d'une entreprise privée, plus récemment, et dans cette même perspective, la loi du 18 Décembre 2003 issue du « plan Hôpital 2007 » vient rénover les modalités de financement des hôpitaux selon une logique de résultats et d'objectifs en associant la rémunération à la nature et au volume des activités réellement réalisées. Considéré comme la principale réforme hospitalière de ces dernières années (Gheorghiu, Guillemot, & Moatty, 2012), ce système de tarification à l'activité (T2A) annule et remplace la « dotation globale », qui, jusqu'en 2003, garantissait aux hôpitaux publics et aux établissements privés participant au service public hospitalier une enveloppe de fonctionnement annuel, reconduite sur une base historique et évoluant principalement selon le taux de croissance global des dépenses hospitalières. La mise en place de la T2A constitue alors un véritable changement de paradigme en ce qu'elle prescrit d'« allouer à ces établissements des ressources en proportion de leur activité réelle et non pas sur des bases budgétaires historiques » (Laude & Peyret, 2011, p. 145). Ainsi gouvernée par le principe « vous gagnerez ce que vous produisez et vous dépenserez ce que vous aurez gagné » (Krief, 2005, p. 2), la tarification à l'activité engage les établissements de santé vers une « économicisation » du soin et leur transmet le virus de la productivité. L'hôpital se foutrait-il de la charité ? Car si la T2A affiche certains avantages, tels qu'« une plus grande transparence dans le financement des soins hospitaliers » (Or & Renaud, 2009, p. 5), davantage d'équité de traitement entre établissements ou encore une amélioration de l'efficience, plusieurs études révèlent et dénoncent les effets pervers et l'apparition de comportements opportunistes que peuvent induire les incitants économiques d'une telle réforme (Demarey & Dal-Pra, 2010 ; Ellis & McGuire, 1996 ; Or &

Renaud, 2009). Sélection et priorisation du patient en fonction de sa pathologie, « augmentation très forte des taux standardisés de certaines interventions légères et bien rémunérées » (Or, Bonastre, Journeaux, & Nestrigue, 2013, p. 53), standardisation du temps de séjours voire réduction des durées de séjours et renvoi prématuré des patients à leur domicile, les conséquences sur la prise en charge des malades sont nombreuses et soulignent d'ores et déjà les limites de ce mode de paiement prospectif. Mais plus encore, en liant ainsi les ressources d'un établissement de santé à son activité, « en développant une logique contractuelle et l'institution d'une rémunération à la performance » (Batifoulier, Bessis, & Biencourt, 2011, p. 89), la T2A incarne sans conteste cette marchandisation du soin qui « ignor[e] la médecine humaniste et relationnelle qui fait pourtant la qualité du soin » (Batifoulier, Caillé, & Chanial, 2013, p. 6). Car le travail des soignant.es – infirmier.es et aides-soignant.es notamment – ne se limite pas uniquement à des compétences techniques, il réclame et se fonde sur des compétences relationnelles, une attitude attentive et compréhensive, autrement dit la possibilité de mettre en œuvre une véritable éthique de *care* basée sur la sollicitude et le soin à autrui (Beagan & Ells, 2007). Dès lors, parce qu'elle implique une recherche d'efficacité et de rationalisation maximales, la gestion productiviste suscitée par la tarification à l'activité ampute la relation avec le patient (Castel & Guillot, 2016) et apparaît ainsi difficilement compatible avec le principe de « souci des autres » (Paperman & Laugier, 2005), pierre angulaire du travail de *care*. Ce nouveau schéma de production de soins à flux tendus laisse, de fait, éclater au grand jour un conflit de critères sur la qualité du travail et des systèmes de représentations divergents : tandis que les infirmier.es placent le *care* et l'activité relationnelle au cœur de leur métier (Guimelli & Reynier, 1999), « les technos au ministère ne comprennent pas que cela heurte profondément l'éthique des soignants de donner une valeur économique à des patients »[3] (Pierru, 2017) et conçoivent des réformes bien éloignées de l'identité et du sens du métier de ces professionnel.les. Par ailleurs, cette distance entre une logique de *care* substantielle à l'activité de travail des soignants et la logique gestionnaire imposée par les pouvoirs publics engendre des conflits éthiques[4], « place les professionnels de santé dans un sentiment d'abandon des bonnes pratiques » (Garnier, 2011, p. 207) et « conduit à des situations - plusieurs fois repérées par différents auteurs - d'épuisement professionnel, de *burn-out*, ou

[3] T2A : à l'hôpital public, une situation « intenable » pour les soignants. *Marianne*.

[4] Facteur de risque psychosocial, le conflit éthique apparaît « lorsqu'une organisation adopte brutalement des pratiques, des valeurs, des critères d'évaluation qui lui étaient jusque-là étrangers, en général en les empruntant à une autre sphère [par exemple lorsque des] organisations publiques se réorientent vers une gestion plus marchande » (Gollac & Bodier, 2011, p. 158).

d'absentéisme » (Brami, Damart, & Kletz, 2012, p. 543). Incontestablement, la T2A et son mode de fonctionnement focalisé sur la maîtrise des dépenses et la production des recettes sont à l'origine d'une souffrance importante chez les soignants, une souffrance fréquemment rapportée sinon dénoncée par la presse et l'opinion publique[5] de telle façon que, 14 ans plus tard, le gouvernement français prévoit de revoir la T2A et de la plafonner à 50 % dans la part du financement des établissements. Mais malgré les prémices d'une prise de conscience par les autorités politiques que « la pénétration de l'idéologie marchande dans un secteur dominé par des valeurs non réductibles à l'intérêt privé, comme celui de la santé, produit la crise des organisations qu'elle vise à rationaliser » (Batifoulier, Biessis, & Biencourt, 2011, p. 85), l'épidémie gestionnaire et la novlangue managériale (Vandevelde-Rougale, 2017) continuent pourtant à se répandre au sein de divers secteurs et professions du *care* (Chauvière, 2007 ; Modak, 2012). À titre d'exemple, et analysant plus spécifiquement le champ du social, Chauvière (2007) emploie le néologisme « chalandisation » pour pointer la progression de l'idéologie libérale et les excès d'une « hypergestion » (Chauvière, 2007, p. 203) dans les structures sociales et médico-sociales, modifiant inéluctablement « le sens que les travailleurs sociaux donnent habituellement à leur activité » (Chauvière, 2009, p. 128).

Partant de ces constats, l'origine de ce travail de thèse repose sur l'appréhension d'un contexte similaire à la mise en œuvre de la T2A dans les établissements hospitaliers et se propose d'étudier et d'analyser ici l'introduction d'un nouveau mode de financement des établissements d'accueil des jeunes enfants (EAJE) à travers le prisme d'un métier particulier : le métier d'éducateur.rice de jeunes enfants (EJE). Instituée en 2002 et généralisée en Janvier 2005, la Prestation de Service Unique (PSU) est une aide au fonctionnement versée à tout EAJE sous réserve qu'il se conforme à un niveau de service rendu défini par la Caisse Nationale des Allocations Familiales (CNAF) et, par extension, par les pouvoirs publics. En effet, pour bénéficier de cette subvention, la CNAF exige des structures de maintenir un taux d'occupation[6] minimal à 70 % et établit parallèlement une comptabilisation horaire des temps de présence réelle des enfants pour retranscrire aussi fidèlement que possible les besoins formulés par les parents en termes de temps d'accueil, et, par conséquent, de participation financière. Dès lors,

[5] Une recherche avancée réalisée sous Europresse a dégagé 197 articles de presse contenant les mots T2A & (souffrance | épuisement).

[6] En regard de la capacité théorique d'accueil de tout EJAE, à savoir « le nombre total d'heures d'accueil qui pourrait être effectué si toutes les places disponibles dans l'établissement étaient occupées pendant l'intégralité du temps d'ouverture proposé dans l'année » (Clément, 2016, p. 10), le taux d'occupation financier correspond au rapport entre le nombre d'heures facturées par un EAJE et le nombre total d'heures d'accueil théorique.

si les réservations et paiements s'effectuaient auparavant à la journée ou à la demi-journée, ce nouveau système de facturation à l'heure consommée (Biegel & Lhuillier, 2016) vient transformer l'organisation temporelle des structures en ce qu'il offre formellement aux parents la possibilité d'utiliser le service pour une heure seulement. Désormais, tandis que ces derniers, « érigés en consommateurs de service » (Biegel & Lhuillier, 2016, p. 63), rationnent et minutent le temps de garde de leur enfant, les professionnel.les des EAJE éprouvent un mode de fonctionnement protéiforme et discontinu. Ainsi, à l'instar de la T2A, la PSU dépeint une conception de l'efficacité essentiellement objectivée par des critères économiques et questionne alors quant à sa compatibilité avec les objectifs de qualité portés par les professionnel.les de la petite enfance. Plus encore, gouvernée par des enjeux de développement quantitatif de l'accueil collectif, la PSU semble animée par une logique gestionnaire vraisemblablement éloignée de la dimension relationnelle qui fonde ce métier du *care*, éloignée de l'histoire et de l'idéologie qui ont contribué à façonner l'identité du métier d'EJE, et plus globalement et spécifiquement, éloignée du sens que ces professionnel.les attribuent à leur métier. Cette hypothèse, qui trace les contours d'un « sens du métier », constitue ici le point de départ de ce travail de thèse et engage la sélection et le développement d'un cadre conceptuel à même de l'éclairer.

De même que « le *care* représente le cœur et la raison du travail infirmier [,] […] présent dans toutes les dimensions des soins, que ceux-ci soient techniques, relationnels ou de confort » (Petrus-Krupsky, 2015, p. 95), le travail d'EJE, centré sur l'accueil, l'accompagnement et le prendre soin des jeunes enfants, repose également sur la mise en œuvre d'une posture et d'une éthique de *care*. Aussi, **le premier chapitre** de cette thèse s'attache à situer l'origine et l'émergence de la notion de *care*, ce qu'elle sous-tend, recouvre et défend, pour comprendre ce qui constitue plus précisément l'éthique de *care* et la manière dont elle traverse les milieux du soin, du handicap ou du travail social jusqu'à fonder les pratiques de métiers tels que celui d'EJE. En outre, appréhender le métier des éducateur.rices de jeunes enfants, ses préoccupations et ses évolutions à la lumière du *care* pour les confronter aux enjeux et objectifs que véhicule concrètement la PSU, pourrait d'ores et déjà permettre d'entrevoir l'existence de contradictions entre cette nouvelle prescription institutionnelle et l'essence même du métier d'EJE. Car, là encore, de même que la mise en place de la T2A revient à exporter les valeurs du marché dans un secteur dominé par l'éthique du *care*, tant et si bien que, « priés de se plier à la recherche de la productivité et de la performance économique, les soignants s'épuisent à continuer à porter les valeurs de solidarité qui font la singularité et la fierté de leur métier » (Batifoulier, Caillé, & Chanial, 2013, p. 10), la PSU semble principalement investie de

préoccupations gestionnaires susceptibles d'entrer en conflit avec les valeurs des EJE. Ainsi, grands principes directeurs, guides pour l'action, la sélection et l'évaluation, les valeurs s'expriment invariablement dans la sphère privée et professionnelle et seront abordées, dans la **première partie du deuxième chapitre** sous une perspective systémique (Schwartz, 1992). Marquée par une dynamique relationnelle où coexistent rapports de compatibilités et de conflits, cette conceptualisation des valeurs fournit un cadre d'analyse pertinent pour (dis)cerner les valeurs considérées comme essentielles par les EJE, saisir la manière dont ces professionnel.les envisagent et éprouvent la PSU et soulever ainsi l'existence d'incongruences potentielles entre les valeurs qui supportent le sens du métier d'EJE et les valeurs sous-jacentes à la PSU. Enfin, au-delà de l'éthique du *care* et des valeurs portées par les EJE, approcher le sens de leur métier appelle, dans la **seconde partie du deuxième chapitre**, à mobiliser le concept de représentation sociale et professionnelle pour identifier, *in fine*, les principes généraux qui régissent leurs représentations du métier et de la PSU. En effet, véritables formes cognitives et expressives des sujets qui les construisent, les champs représentationnels de ces deux objets professionnels favorisent ici le repérage d'une base commune et consensuelle pour définir le métier d'EJE, l'identification d'éléments porteurs de sens pour ces professionnel.les dans ce qui fonde et caractérise intrinsèquement leur métier pour, subséquemment, percevoir de possibles incohérences de sens à l'aune de la représentation de la PSU.

Ainsi, c'est au sein du **troisième chapitre** et de la mise en dialogue de ces éléments contextuels et bases conceptuelles qu'émerge la problématique et que s'initie la conceptualisation d'un « sens du métier » autour du triptyque dimensionnel « valeurs » « représentation du métier » et « représentation de la PSU ». Dès lors, l'exploration et l'analyse des rapports de congruences et incongruences entre ces trois composantes s'appuiera sur trois études empiriques conjuguant approches qualitatives et quantitatives pour appréhender la problématique posée dans toute sa complexité. Par ailleurs, au regard de la place du terrain dans la construction de l'objet de recherche et du rapport dialogique entre matériel empirique et conceptualisation théorique, cette recherche vient fondamentalement s'inscrire dans une posture compréhensive, posture animée par « le projet de développer une connaissance qui puisse constituer, dans le cadre du collectif, le support d'une appropriation possible par les acteurs » (Schurmans, 2009, p. 95). Cette posture, guidée par une « éthique du souci des conséquences » (Piron, 1996) qui conduit à « se poser comme le sujet de son texte et comme solidaire de ses effets malgré l'impossibilité de les contrôler » (Piron, 1996, p. 143), invite alors à penser la démarche de recherche sous une perspective émancipatoire et engage simultanément

une réflexion autour de la position et du rôle de chercheur.e. Ces préoccupations d'ordre épistémologique seront développées lors de la **discussion** pour non seulement questionner le *sens dans* la recherche mais également le *sens de* la recherche.

PREMIÈRE PARTIE :

ÉLÉMENTS CONTEXTUELS ET CONCEPTUELS

CHAPITRE 1

J'AI MAL AU *CARE*

« Ce qui compte ne peut pas toujours être compté,
et ce qui peut être compté ne compte pas forcément »
Albert Einstein

I. LE *CARE* : ÉTHIQUE, PRATIQUE, MÉTIERS

Anglicisme intraduisible au risque de perdre l'essentiel de sa polysémie, le *care* conjugue l'idée de soin, d'attention et de sollicitude à l'égard d'autrui, et « oscille entre la disposition – une attention à l'autre qui se développe dans la conscience d'une responsabilité à son égard, d'un souci de son bien-être – et l'activité – l'ensemble des tâches individuelles et collectives visant à favoriser ce bien-être » (Garrau & Le Goff, 2010, p. 5). À travers cette capacité à prendre soin d'autrui articulée autour des concepts de responsabilité et de sollicitude se dégage une véritable éthique relationnelle, une orientation morale guidée par l'attention accordée aux autres dans leur particularité et le souci de la préservation des relations interpersonnelles (Gilligan, 1982). Aussi, si cette éthique du *care* se voit communément reléguée à la sphère privée et familiale, elle s'observe également dans la sphère professionnelle au sein de métiers qui comportent une dimension relationnelle essentielle tels qu'infirmier.es, aides-soignant.es, assistant.es social.es, assistant.es maternel.les ou encore éducateur.rices de jeunes enfants. Ces métiers du *care*, traditionnellement dévolus et effectivement exercés par des femmes « au nom d'une prétendue nature féminine bonne et dévouée » (Molinier, 2013, p. 21) impliquent un travail émotionnel qui échappe par nature à toute mesure quantitative et souffrent d'un manque de reconnaissance économique et sociale. Ainsi, à la croisée de l'éthique, de la morale et du politique, le concept de *care* s'institue comme un outil pertinent pour comprendre et appréhender les enjeux et effets de l'introduction de logiques gestionnaires dans le champ du social et médico-social et, plus particulièrement ici, dans le secteur de la petite enfance.

1.1 Émergence de la notion de *care* : une voix morale différente

L'émergence des théories du *care* et de la notion d'« éthique du *care* » prend source dans les écrits et travaux de Carol Gilligan (1982), en réponse aux recherches empiriques et positions théoriques sur le jugement moral développées par le psychologue américain Lawrence Kohlberg (1958). Dans une perspective épistémologique piagétienne (Piaget, 1932) et en référence à l'hypothèse kantienne stipulant un caractère universel de la morale, Kohlberg

adopte une approche cognitivo-développementale qui suppose, « chez tous les individus humains [,] une structure cognitive susceptible, au contact du monde extérieur, de devenir de plus en plus mature » (Digneffe, 1986, p. 23), pour décrire le développement du jugement moral de l'enfance à l'âge adulte. À partir d'une étude longitudinale[7] basée sur neufs dilemmes moraux soumis à un échantillon de 84 garçons âgés de 10, 13 et 16 ans, Kohlberg (1973) questionne le processus de jugement mis en œuvre par les sujets pour justifier leur choix face à l'une ou l'autre des issues du dilemme et « situe [alors] les affirmations des répondants – des enfants, des adolescents et des adultes – à différents stades du développement moral » (Vandenplas-Holper, 1999, p. 37). Ainsi, en regard des résultats obtenus lors d'entretiens relatifs au jugement moral (*Moral Judgment Interview*), la maturité morale se constituerait, selon Kohlberg (1958), suivant une séquence invariante de six stades irréversibles, qualitativement différents, ordonnés selon un modèle universel, et regroupés sous trois niveaux qualifiés de « pré-conventionnel », « conventionnel » et « post-conventionnel ». Tandis que le niveau pré-conventionnel intègre les stades 1 et 2 et introduit une moralité hétéronome guidée par les « conséquences physiques ou hédonistes de l'action (punition, récompense, échange de faveurs)[8]» (Kohlberg, 1973, p. 631), le deuxième niveau dit « conventionnel » « correspond à une conformité loyale et intériorisée aux attentes familiales, groupales ou nationales » (Bègue, 1998, p. 298), où le jugement moral repose sur la compréhension et l'acceptation des normes sociales et collectives. Au niveau conventionnel se succèdent les stades 5 et 6 qui forment le niveau post-conventionnel, expression de la « maturité morale » du sujet à l'aune de sa capacité à se décentrer, à agir, raisonner et construire des jugements « basés sur le principe universel de justice, fondement de toute société rationnelle » (Digneffe, 1986, p. 25). Aussi, si pour Kohlberg (1973) le degré le plus élevé de raisonnement moral impose la reconnaissance des normes en usage et réclame l'application de principes de justice abstraits et impartiaux, son élève, Carol Gilligan (1982) reconsidère ce modèle et son caractère universel en observant empiriquement d'autres principes et facteurs de décision morale. En effet, lors d'une étude sur « la relation entre le jugement et l'action au cours d'une situation de conflit et de choix moraux » (Gilligan, 2008, p. 11), Gilligan (1977) discerne, chez un échantillon de femmes, les prémices

[7] Sur ces 84 sujets stratifiés selon trois niveaux d'âge et deux niveaux de classe sociale, 58 sont suivis longitudinalement à intervalles réguliers de 3 à 4 ans pendant 20 ans. « These originally cross-sectional subjects, stratified by three levels of age and two levels of social class and sociometric status, were followed longitudinally at regular 3-4-year intervals for 20 years » (Colby & al. 1983, p. 14).

[8] « At this level the child is responsive to cultural rules and labels of good and bad, right or wrong, but interprets these labels either in terms of the physical or the hedonistic consequences of action (punishment, reward, exchange of favors) » (Kohlberg, 1973, p. 631).

discursives d'une orientation morale qui s'écarte de l'« éthique de justice » prônée par Kohlberg (1958). Constatant par ailleurs que « les femmes n'existent pas dans les travaux de recherches sur lesquels [Kohlberg] fonde sa théorie », que « [sa] conception de la maturité provient de l'étude de la vie des hommes »[9] (Gilligan, 2008, p. 39) jusqu'à considérer les femmes comme « déviantes », « déficientes » et incapables de développer une pensée morale à l'aune de son modèle[10] (Gilligan, 1977), Gilligan expose alors une alternative à la conception classique et dominante de la morale. En analysant cette « voix différente » identifiée tant dans la définition que dans la résolution de problèmes moraux, elle engage la réflexion autour d'une éthique supportée par le concept de *care* qui témoignerait davantage de l'expérience morale et du point de vue des femmes. Ainsi, tandis que l'« éthique de justice » valorise l'autonomie, la rationalité et l'impartialité, l'« éthique du *care* » se caractérise par « une préoccupation (*care*) fondamentale du bien-être d'autrui *»,* (Gilligan, 2008, p. 40) et traduit une manière d'analyser et de répondre aux dilemmes moraux en s'attachant aux enjeux relationnels et aux particularités de la personne et de la situation. Bien que portée et révélée par la voix féminine, l'éthique du *care* ne doit pourtant se concevoir comme une « morale féminine qui reposerait sur la nature supposée maternante et protectrice des femmes » (Brugère, 2009, p. 71) et viendrait étayer cette fausse dichotomie sexuée entre une éthique de la justice, propre à l'orientation morale des hommes, et une éthique du *care,* inhérente au développement psychocognitif des femmes. À travers la critique méthodologique, théorique et féministe adressée au modèle de Kohlberg (1958) qui reléguait l'expérience féminine hors de la sphère scientifique, les travaux de Gilligan et l'éthique du *care* permettent avant tout de « rompre avec les prétentions des théories morales à l'objectivité et à l'universalité pour engager une interprétation des différentes voix morales » (Garrau & Le Goff, 2010, p. 45) et replacer l'humain au cœur du jugement moral. L'éthique du *care* « n'est [donc] pas caractérisée par son genre mais par son thème » (Gilligan, 2008, p. 12) ; elle souligne une éthique fondée sur « la prise en compte des particularités des personnes et des situations, l'engagement à l'égard d'autrui saisi sous cet aspect de ce qui en fait une personne particulière […] non interchangeable » (Paperman, 2004, p. 426) et qui, au-delà d'une simple disposition psychologique, renvoie à toute une série d'expériences, de pratiques et d'activités.

[9] Plus encore qu'une simple exclusion méthodologique, les femmes, considérées par Kohlberg comme « moins aptes à l'abstraction, ne parviendraient pas à se hisser jusqu'aux normes de la perfection morale que constituent l'autonomie individuelle et la capacité à justifier rationnellement sa conduite » (Brugère, 2017, p. 16).

[10] Au regard des stades avancés par Kohlberg, Gilligan relève que, comparativement aux hommes, les femmes semblent avoir un développement moral « immature », ne dépassant que très rarement le troisième des six stades (Kohlberg & Kramer, 1969).

1.2 Le *care* : une relation dialogique entre éthique et pratique

En réhabilitant la voix des femmes et la place de la sollicitude dans la réflexion morale, l'ouvrage princeps de Carol Gilligan (1982) – *In a different voice* – dessine les contours d'une éthique du *care* qui se manifeste par et dans l'attention au particulier, et se centre sur la compréhension des responsabilités et des rapports humains. Aussi, si les études empiriques de Gilligan et l'éthique du *care* illustrent d'abord une conception alternative de la morale à la lumière de la dimension relationnelle qui l'anime, elle inspirera subséquemment nombre de théories, d'approches et de réflexions, et ce, notamment « à partir d'une construction qui ancre l'éthique du *care* dans les activités qui l'expriment et la soutiennent » (Paperman, 2015, p. 36). Car outre un sentiment, une disposition ou une attitude morale, le *care* et l'éthique qui le sous-tend s'expriment également par « un souci porté à la vie engageant l'activité d'êtres humains dans les processus de la vie quotidienne » (Tronto, 2008, p. 245) et recouvrent tout « un ensemble de pratiques destinées à prendre soin des autres » (Garrau & Le Goff, 2012, p. 7). Cherchant ainsi à « débarrasser l'éthique de la sollicitude [éthique du *care*] de toute tentation essentialiste » (Billier, 2014, p. 228) en rejetant l'idée d'une « moralité des femmes » (Tronto, 2009) et d'un *care* restreint à l'état de disposition affective, la politologue féministe J. Tronto (2009) envisage alors le *care* comme la pratique d'une éthique qui se doit d'être appréhendée et étudiée dans son rapport au travail. Dans cette perspective, le concept de *care* se pense simultanément comme « une pratique et une disposition » (Tronto, 2009, p. 145) et présente des dimensions descriptives et normatives indissociables. En d'autres termes, si l'activité de *care* désigne « un processus continu qui par sa visée, son intention ou sa finalité est morale […] [de sorte qu'] il est difficile de décrire l'activité et le travail sans prendre en charge sa dimension éthique [, i]nversement on ne peut décrire et analyser l'éthique du *care* sans prendre en charge les activités et le travail qui en sont l'expression » (Paperman, 2010, p. 55). Par ailleurs, considéré sous une approche fondamentalement processuelle (Tronto, 2009), le *care* se déploie suivant quatre phases auxquelles se superposent quatre qualités morales spécifiques : alors que la première phase (1) « se soucier de (*caring about*) » mobilise l'attention pour « constater l'existence d'un besoin et […] évaluer la possibilité d'y apporter une réponse » (Tronto, 2009, p. 147), l'étape suivante (2) résumé sous l'appellation « prendre en charge (*taking care of*) », témoigne de la volonté de répondre à ce besoin et suppose donc d'« assumer une certaine responsabilité par rapport à un besoin identifié » (Tronto, 2009, p. 148). Consécutivement, s'ensuit la phase (3) du « prendre soin (*care giving*) qui « désigne la rencontre directe d'autrui à travers son besoin, l'activité dans sa dimension de contact avec les personnes » (Zielinski,

2010, p. 634) où se décèle la qualité morale de la compétence, pour s'achever par l'étape (4) « recevoir le soin (*care receiving*) », phase qui comporte une disposition à la réceptivité afin de « reconnaître la manière dont celui qui le reçoit réagit au soin » (Zielinski, 2010, p. 635) et évaluer ainsi l'ensemble du processus de *care* en regard de l'adéquation du soin proposé au besoin identifié. En conjuguant systématiquement sollicitude et soin, la description de ces phases illustre pleinement la nécessité de penser le *care* à travers le jeu de la disposition et de l'activité et non plus de « prendre l'éthique comme s'il s'agissait d'un élément extérieur aux pratiques » (Paperman, 2009, p. 90). Plus encore, cette relation dialogique entre pratique et éthique implique, pour Tronto (2009), d'employer uniquement le terme de *care* lorsque coexistent activité et disposition, écartant ainsi de la sphère d'un bon *care* « un travail de soin effectué sans la visée appropriée […] [telle qu'] une surveillance infirmière où l'on s'acquitterait de la tâche dans le seul but de s'en débarrasser » (Raïd, 2009, p. 75). À cet effet, « le travail de *care* désigne alors des activités spécialisées où le souci de l'autre est explicitement au centre » (Molinier, 2010, p. 162), où l'éthique de *care* constitue le sens même de l'activité professionnelle qui vient structurer voire instituer certains métiers.

1.3 Le *care*, un métier ? De l'impossibilité de s'extraire de la sphère privée

Si le *care* défend une ontologie relationnelle et sociale de l'humain (Garrau & Le Goff, 2009 ; Noddings, 1984) et reflète des dispositions éthiques qui reposent sur la sollicitude, l'attention ou la responsabilité, cette notion se définit également comme une pratique processuelle, contextualisée et située qui s'appréhende notamment dans un agir relationnel. En effet, l'éthique de *care* s'exprime au sein d'activités « qui consistent à apporter une réponse concrète aux besoins des autres » (Molinier, Laugier, & Paperman, 2009, p. 11) et se matérialise par de véritables pratiques de soin en direction de personnes vulnérables ou en situation de dépendance, tels que les enfants, les personnes âgées, handicapées ou encore malades. Dès lors, en englobant « l'ensemble des activités qui trouvent leur finalité dans la réponse à une vulnérabilité avérée […] [et] visent à réparer et à maintenir les êtres humains » (Garrau & Le Goff, 2010, p. 83), le *care* déborde ici de la sphère domestique et privée pour pénétrer la sphère professionnelle et publique. Car bien que fortement enracinée et associée à l'affectivité et la proximité, relevant d'une préoccupation privée et traditionnellement assignée aux femmes dans un cadre familial, « la relation de soin ne saurait [pourtant] se limiter à l'intimité d'une relation dyadique installée dans un *no man's land* institutionnel » (Chanial, 2012, p. 90). Au-delà d'une

« pensée maternelle » (Ruddick, 1989), d'une attitude de soin émanant du modèle de la relation mère-enfant (Noddings, 1984) qui « promeut de manière normative une éthique de l'amour issue de vertus supposées féminines » (Brugère, 2017, p. 12) et conduit inévitablement à écarter le *care* du domaine public, le *care* s'applique aussi à nombre de pratiques soumises à des formes de professionnalisation et d'institutionnalisation. En mobilisant et réclamant simultanément des compétences techniques et morales, le travail de *care* concerne alors, « outre les activités de maternage, le soin préventif ou curatif des corps et des subjectivités, les activités éducatives et l'ensemble des activités de service » (Garrau & Le Goff, 2010, p. 83) qui s'exercent quotidiennement au sein d'entreprises ou d'institutions par des professionnel.les du soin, de l'éducation et du social. Infirmier.es, aides-soignant.es, assistant.es social.es, aides à domicile, auxiliaires de vie, éducateur.rices de jeunes enfants ou encore assistant.es maternel.les, ces métiers dits « du *care* » se spécifient dans cette même activité de prise en charge de la dépendance et se cristallisent autour de valeurs intrinsèques à l'éthique du *care* « que sont la prévenance, la responsabilité, la compassion ou l'attention aux besoins des autres » (Garrau & Le Goff, 2010, p. 68-69). Mais alors que ces métiers du *care* se déploient dans des formes et des contextes variés, ils se rassemblent cependant au sein de secteurs professionnels fortement féminisés, signe que la division sexuée des rôles sociaux qui confère « aux femmes […] la responsabilité de percevoir et répondre aux besoins d'autrui » (Garrau, 2014, p. 19) se perpétue en dehors de la sphère privée. En outre, considérer les métiers du *care* comme un « travail assigné aux femmes en priorité […] en tant qu'expression naturelle de leur rôle […] occulte […] la dimension de travail contenue dans le terme *care* » (Benelli & Modak, 2010, p. 40) et contribue, de fait, à dénigrer les compétences et qualifications professionnelles requises puisque pensées comme des qualités innées. À titre d'exemple, le soin, l'écoute, l'aide et le conseil constituent l'empreinte historique et idéologique du travail social, un travail primitivement « perçu comme un prolongement, un élargissement de l'amour maternel, hors des limites du foyer familial » (Knibiehler, 1980, p. 54) et, plus largement, comme une extension des activités familiales dévolues aux femmes vers le champ professionnel. De la même manière, l'articulation-assimilation de la maternité à l'éducation et aux soins des jeunes enfants introduit automatiquement une confusion entre des rôles féminins, domestiques et maternels d'une part, et ceux relevant d'une activité hissée au rang de professionnelle d'autre part. Par conséquent, le secteur de la petite enfance où « les représentations sociales de ces métiers sont […] celles d'emplois non qualifiés, ne nécessitant ni formation, ni compétences, mais uniquement des

qualités traditionnellement attribuées aux femmes » (Cresson & Gadrey, 2004, p. 35)[11] porte à son paroxysme cet amalgame entre exercice familial et exercice professionnel. Dès lors, cette « interpénétration des logiques domestiques dans le travail salarié » (Jany-Catrice, 2007, p. 30) entache plus largement le caractère professionnel d'un travail de *care* organisé autour du soin – infirmier.es, aides-soignant.es –, de la prise en charge des jeunes enfants – assistant.es maternel.les, éducateur.rices de jeunes enfants –, ou des adultes – aides à domicile, assistant.es social.es.–, et participe ainsi à l'euphémisation et l'invisibilisation des compétences spécifiques qu'il exige (Benelli & Modak, 2010 ; Hamrouni, 2012). Projeté dans un monde du travail où « il est impossible de donner de la valeur à une activité qui ne peut se dire dans le langage de la spécialisation et de la compétence, et se traduire dans les grilles de la qualification » (Molinier, 2013, p. 157), le travail de *care* apparaît alors aussi invisible qu'inestimable.

1.4 Le *care* du métier : l'invisible et l'inestimable

Bien qu'il peine à déplacer sinon dépasser la frontière historico-sociale du domestique et des sentiments maternels, le *care* investit pourtant le champ institutionnel et professionnel pour se déployer dans la pratique de métiers orientés vers la prise en charge d'individus vulnérables ou dépendants. Aussi, pour ces métiers du *care* qui concentrent tout un « ensemble de professions de l'éducation, de la formation, du travail social et de la santé, la relation humaine est au centre de l'activité » (Hébrard, 2011, p. 104), voire s'impose comme une condition d'existence même de l'exercice professionnel. Chez les infirmier.es, chaque situation de soin suppose ainsi « une rencontre sociale qui permet aux soignants échanges, engagement émotionnel et mise en pratique des activités liées au care » (Eyland & Jean, 2016, para. 3), garante d'une prise en charge du patient dans sa singularité et sa globalité. De même, dans le travail social, la dimension relationnelle soutient et structure l'action des travailleur.ses sociaux.les au-delà d'une simple facilitation de l'intervention, car « c'est par l'établissement d'une relation professionnelle avec un usager que s'opérationnalise son activité fondamentale de production de sens » (Caron & Chouinard, 2014, p. 105). Au cœur de l'activité et constitutif de son efficacité, le *care* révèle la part subjective du travail et fait parler le travail dit

[11] À ce titre, le secteur de la petite enfance constitue un véritable monopole féminin puisque les hommes ne représentent que 1% des salariés des établissements d'accueil du jeune enfant (Alberola & Jauneau, 2012).

« vivant »[12], celui « requis précisément là où le savoir conventionnel et la technique s'avèrent insuffisants ou défaillants pour assurer la maitrise de procès de travail » (Dejours & Gernet, 2012, p. 76). Dès lors, fondamentalement empreint de subjectivité et porteur de sens, le *care* du métier exprime le souci de la relation humaine, l'attention à l'égard d'autrui, « le sens d'une humanité commune » (Molinier, 2013, p. 113) indissociable de ce qui permet et fait réellement la qualité du travail pour ces professionnel.le.s du *care* (Fraisse, Robelet, & Vinot, 2003 ; Dussuet, 2008). Mais paradoxalement, tandis que la pratique des infirmier.es, des travailleur.ses sociaux.les ou encore des aides à domicile « s'exprime[…] dans une dynamique relationnelle [qui] […] donne[…] du sens à l'action globale » (Valléry & Leduc, 2010, p. 233), que la spécificité et la professionnalité des métiers du *care* plus généralement reposent sur une composante relationnelle essentielle, cette dimension relationnelle renvoie à une compétence abstraite, implicite et invisible. Pour les infirmier.es ou les aides-soignant.es par exemple, l'acte de soin relève de l'« invisible […] car il se tisse à l'intérieur de la relation soignant-soigné » (Lambert, 2002, p. 34), de la même manière que, dans les crèches, le travail avec les jeunes enfants implique la construction d'une relation qui se montre aussi fondamentale qu'insaisissable (Ulmann, 2013). Porté par des compétences morales et relationnelles impalpables, des « savoir-faire discrets [qui] s'incarnent dans une posture psychologique souvent perçue par les bénéficiaires en termes de gentillesse, de douceur, d'empathie » (Molinier, 2010, p. 165), le travail de *care* reste alors voilé, invisibilisé et dévalorisé. Cette dévaluation s'explique d'abord par l'assignation des activités de *care* aux femmes et à la sphère domestique (cf. Partie 1.3), qui « renforc[e] le rejet de ces activités et de ces préoccupations hors du domaine moral et de la sphère publique » (Laugier, 2009, p. 80-81) et entrave parallèlement la reconnaissance de ce savoir-faire relationnel comme une réelle qualification professionnelle (Jany-Catrice, 2007). Mais plus encore, face à des compétences techniques inscrites dans le registre observable et descriptif de l'activité et référées à des repères objectivés, les compétences relationnelles et émotionnelles qui sous-tendent le *care* résistent, quant à elles, à l'objectivation et la mesure. Ce caractère impalpable, propre au travail de *care*, se heurte ainsi de plein fouet aux exigences d'évaluation de la performance et de la rentabilité qui reposent essentiellement sur des indicateurs et critères quantitatifs et qui, aujourd'hui, envahissent les

[12] Concept forgé par Marx, le « travail vivant » désigne le travail « l'activité réelle de la personne au travail : ce qu'elle déploie de sensibilité, d'affects, d'intelligence, d'inventivité, d'empathie avec les autres et avec les choses, afin de surmonter les obstacles et d'atteindre les objectifs assignés par l'organisation » (Coutrot, 2018, p. 30). Voir aussi Dejours (2009) et Hamraoui (2013).

organisations privées comme publiques (Bouquet, 2009 ; Ogien, 2010). Inestimable tel un sourire, imperceptible tel l'âme de l'activité, comment, dans le secteur social et médico-social, reconnaitre et valoriser ce travail de *care* face à l'introduction et l'expansion de logiques de rationalisation et de gestion qui virent à la « quantophrénie[13] » (De Gaulejac, 2005) ?

1.5 J'ai mal au *care* : une éthique à l'épreuve de la mesure

Conjuguant le registre moral de la sollicitude et la dimension pratique du soin, le concept de *care* se pose comme un outil pertinent pour d'une part, « penser les relations non restreintes à la relation entre proches, telles que les relations éducatives, les relations de soin aux jeunes enfants, aux personnes âgées ou malades » (Garrau & Le Goff, 2012, p. 11) observées dans un cadre professionnel et, d'autre part, souligner le rôle essentiel des compétences relationnelles et émotionnelles dans la prise en charge de ces personnes en situation de dépendance. Mais tandis que ces compétences s'instituent comme une composante fondamentale de la pratique des métiers du *care*, que « l'engagement subjectif semble indispensable tant pour garantir la qualité des services que pour donner un sens au travail effectué » (Dussuet, 2008, p. 73), ce « *care* du métier » reste invisible et inestimable selon les lois de l'économie de marché (Oury, 2008 ; Molinier, 2010) et se confronte à l'emprise croissante de l'« esprit gestionnaire » (Ogien, 1995) impulsé par la Nouvelle Gestion Publique.

1.5.1 De l'esprit gestionnaire de la Nouvelle Gestion Publique

Dans la seconde moitié du XXème siècle, alors que le chômage se développe en France, que le taux de croissance diminue et que les dépenses sanitaires et sociales augmentent davantage que les recettes (Rosanvallon, 1981), « s'opère une remise en question du rôle providentiel et de l'interventionnisme de l'État dans l'économie et dans la sphère sociale, jugés trop coûteux pour la société en général » (Piron, 2003, p. 50). Aussi, face à l'inefficacité prêté à l'État-providence (Gathon & Pestieau, 1996) considéré comme « inadapté aux nouvelles circonstances économiques et sociales » (Palier, 2002, p. 243), la France, comme nombre

[13] Terme inventé par Sorokin (1959) pour dénoncer la manie de la quantification dans les sciences psycho-sociales et son utilisation inadéquate, notamment lorsqu'elle est appliquée à des phénomènes qui ne paraissent pas se prêter à des quantifications ou quand « elle consiste en une manipulation dans le vide de symboles mathématiques ou en une simple transcription sur le papier de formules mathématiques sans rapport véritable avec les faits psycho-sociaux en question » (Sorokin, 1959, p. 108). Quant à lui, De Gaulejac (2005) appelle « quantophrénie » la maladie de la mesure qui contamine le monde du travail.

d'États membres de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE, 1995) – États-Unis, Royaume-Uni, Allemagne, Belgique, Nouvelle-Zélande, Canada, Australie –, s'engagent, à des degrés divers, dans un « tournant gestionnaire » qui transforme et reconstruit les objectifs de l'action publique (Fallon, Aubin, Albarello, & Van Haeperen, 2016). En effet, dans ce contexte de crise de légitimité de l'action et des politiques publiques, les critiques néolibérales adressées à l'État-Providence et au modèle bureaucratique wébérien éveillent et alimentent alors le projet d'une gouvernementalité[14] (Foucault, 2001) qui prône « l'importance de la gouvernance et [soutient] la possibilité d'importer [,]dans le secteur public ou parapublic[,] les méthodes gestionnaires qui ont fait leurs preuves dans le secteur privé » (Merrien, 2011, p. 14). Au nom des trois E – économie, efficacité, efficience – (Urio, 1998), le « référentiel de marché » (Muller, 2000) imprègne progressivement la culture du service public, porté et guidé par le courant du New Public Management (NPM), – traduit en français par Nouvelle Gestion Publique (NGP) –, « qui emprunte à l'économie et à la gestion de l'entreprise privée l'essentiel de ses concepts et de ses outils (Hufty, 1998) » (Giauque & Emery, 2008, p. 18). Ainsi, avec pour finalités d'améliorer la performance publique, de renforcer la qualité de service et de contrôler / freiner plus efficacement la croissance des dépenses publiques, la NGP « fait la promotion de pratiques managériales provenant du secteur marchand et […] met l'accent sur l'atteinte de résultats » (Jetté & Goyette, 2010, p. 25). Plus concrètement, les doctrines de la NGP visent à réorganiser et orienter la conduite de l'action publique, et appellent notamment (1) à l'« évolution vers un concurrence accrue à la fois entre les organisations du secteur public et entre les organisations du secteur public et le secteur privé » (Hood, 1995, p. 97), (2) à l'adoption de pratiques managériales largement inspirées du secteur privé, (3) à davantage de pression sur la discipline et la parcimonie dans l'utilisation des ressources et une recherche de solutions alternatives moins couteuses pour la fourniture de services publics, (4) au développement de normes de performance plus explicites et mesurables – ou vérifiables – en termes de gamme, de niveau et de contenu des services à fournir, ou encore (5) à l'introduction d'une logique de résultat par la mise en œuvre de rémunérations à la performance (Hood, 1995). De ces principes de rationalisation, d'évaluation et de performance avancés dans la rhétorique de la NGP, émergent des réformes opérationnelles telle que la loi organique relative aux lois de finances (LOLF, 2001), qui instaure une gestion budgétaire centrée sur les résultats et la performance et transforme en profondeur les finalités et modes de fonctionnement

[14] Concept créé par Foucault (2001), la gouvernementalité est un néologisme construit à partir de « gouvernement » et « rationalité ».

de l'administration publique française. Traduction concrète de l'esprit néolibéral de la NGP, la LOLF institutionnalise une « gouvernance par les nombres » (Supiot, 2015), un pilotage budgétaire fondé « sur le suivi d'indicateurs quantitatifs[,] censés illustrer la réalisation des objectifs assignés aux actions publiques » (Elbaum, 2009, p. 40) et apprécier la performance des établissements publics – universités, hôpitaux, pôle emploi, administrations de sécurité sociale, … –. Ainsi, et de manière générale, les principales orientations de la NGP impactent et redéfinissent la culture du secteur public, laquelle glisse « d'une nature essentiellement juridique, fondée sur le respect des procédures, la loyauté hiérarchique et la primauté des enjeux d'équité vers une culture entrepreneuriale, axée sur le leadership, la prise de risque, l'obtention de résultats […,] la concurrence et l'appât du gain » (Fortier, 2010, p. 38). Dès lors, au regard des fondements et des principes directeurs qui sous-tendent l'action publique et les professions qui la servent, structurées autour des notions d'intérêt général, d'utilité sociale (Engels, Hély, Peyrin, & Trouvé, 2006) et de responsabilité sociétale (Dreveton, 2017), ces réformes viennent ébranler les dynamiques identitaires et les valeurs des acteurs publics (Fortier & Emery, 2011). À cet effet, face à l'esprit gestionnaire qu'insuffle la NGP, nombre d'études et d'ouvrages s'attachent à décrire les clivages, les conflits et contradictions manifestes (Bonelli & Pelletier, 2010 ; De Gaulejac, 2011 ; Fave-Bonnet, 2002 ; Mazouz, Rousseau, & Sponem, 2015) entre les « valeurs traditionnelles du secteur public (ethos du fonctionnaire, honnêteté, intégrité, impartialité, objectivité, sens de l'intérêt général, dévouement, bien commun) et les valeurs inspirées de l'entreprise privée (importance de la rentabilité, managérialisme, culture du résultat, performance, efficience) » (Emery & Martin, 2008, p. 561). Au cœur de cette confrontation, la question des valeurs tient effectivement une place centrale en ce qu'elles marquent l'identité des métiers, fondent les identités professionnelles, jusqu'à façonner et guider la posture, l'éthique et les pratiques mêmes des professionnel.les. Aussi, alors que les valeurs s'expriment dans l'agir professionnel et contribuent à donner du sens au travail, « le sens du travail est ici mis en souffrance » (De Gaulejac, 2005, p. 237), tiraillé entre une éthique et un désir de métier (Osty, 2003) et des impératifs de performance désormais objectivés par des indicateurs chiffrés. Et si ces conflits de valeurs et de logiques s'observent notamment chez les enseignants-chercheurs (Drucker-Godard, Fouque, Gollety, & Le Flanchec, 2013), les agents administratifs (Caron & Giauque, 2005) ou encore les policiers (Meylan, Boillat, & Morel, 2009), ils s'avèrent plus prégnants encore au sein des métiers du *care*, où la quantification se soustrait aux activités relationnelles, où les prescriptions gestionnaires

empêchent la qualité du travail et étouffent le sens du métier, où la dimension paradoxale entre logique de *care* et logique gestionnaire atteint son paroxysme.

1.5.2. Quand « care » rime avec « gestionnaire »

Au service de la performance, de l'efficience et de la rentabilité, les prescriptions de la Nouvelle Gestion Publique transforment les structures et le fonctionnement des administrations publiques et bouleversent le quotidien de l'action publique par l'introduction de principes, de méthodes et d'outils issus d'une culture gestionnaire. Plus encore, portées par des enjeux macroéconomiques, les obligations de résultats et de maitrise des dépenses budgétaires impactent les conditions et l'activité de travail et affectent l'expérience subjective de travail (Dejours & Gernet, 2012) de nombre de professionnel.les du soin, du travail social, de l'éducation, de la justice, de l'information et de la culture (Gori, Laval, & Cassin, 2009). Aussi, dans ce nouveau système guidé par la rationalité instrumentale où la performance se justifie par l'atteinte d'objectifs quantitatifs, les métiers du *care,* caractérisés par une pratique professionnelle centrée sur « l'immatériel, l'invisible, l'éphémère, le local, le singulier, le lien humain, le subjectif et l'intersubjectif » (Dujarier, 2005, p. 87) se confrontent tout particulièrement aux injonctions paradoxales du fétichisme du chiffre. Par exemple, dans les établissements du santé, devenus des entreprises évaluées sur la productivité et la rentabilité de leur activité de soins depuis la mise en œuvre de la T2A (cf. Introduction), « le travail sur l'humain, le caractère aléatoire de ses résultats, le caractère relationnel du service rendu et sa nécessaire personnalisation, la spécificité de la relation d'aide et d'accompagnement, s'accommodent mal du *froid calcul* des évaluations, des critères de performance et des contrôles économiques » (Safy-Godineau, 2013, p. 3). Ainsi transportées dans le réel de l'activité, les contraintes économiques incarnées par la T2A provoquent un changement qualitatif de la nature du soin, où les soignants, emportés par cette vague productiviste, « sont gagnés par l'impression frustrante d'être de moins en moins présents aux côtés du malade […] [et] de ne plus pratiquer un travail conforme à la représentation qu'ils voudraient s'en faire » (Raveyre & Ughetto, 2003, p. 102). Tandis que les protocoles et les tâches administratives se multiplient et se complexifient, que l'enregistrement et la traçabilité des actes et interventions réalisés deviennent prioritaires pour rendre compte de l'efficience dans la production de soins, la charge de travail s'accentue, le contenu et la nature du travail se déplacent jusqu'à altérer le sens des métiers. En effet, du côté des professionnel.les, ce nouveau système organisationnel et temporel questionne directement leur conception de la qualité des soins et, plus généralement,

de la qualité de la pratique soignante, fondée sur l'éthique du *care* et autour d'une dimension relationnelle essentielle, aujourd'hui diminuée voire empêchée (Demarey & Dal Pra, 2010). Car pour les infirmier.es, un travail de qualité implique la mise en œuvre d'un soin relationnel (Formarier, 2007), un soin qui « nécessite de passer du temps auprès du patient pour établir une relation humaine, faite notamment d'écoute et de disponibilité » (Belorgey, 2010, p. 224). Or, tournée vers l'efficience productive, la T2A réduit le temps passé auprès de chaque patient, contrarie et empêche la dimension relationnelle du soin, et entache ainsi le sentiment de travail bien fait des professionnel.les. Aussi, et alors qu'« il n'y a pas de bien-être sans bien faire » (Clot, 2013, p. 26), cette qualité empêchée (Clot, 2015) se traduit par l'expression d'un mal-être ou d'une souffrance au travail, d'une usure professionnelle précoce à l'origine de départs prématurés, et contribue parallèlement au « niveau important de turn-over et d'absences pour raison de santé » (Benallah & Domin, 2017, p. 156) dans ce secteur. Par ailleurs, en dehors des établissements hospitaliers, les normes productives, le référentiel de marché et la politique des indicateurs caractéristiques de la Nouvelle Gestion Publique pénètrent également l'action sociale et médico-sociale (Chauvière, 2007), appelant à l'industrialisation et à la standardisation du travail d'accompagnement « avec obligation de rendre des comptes en termes de chiffrage des activités professionnelles produites pour les publics » (Molina, 2014, p. 58). À titre d'exemple, dans les services sociaux scolaires où le nombre de signalements d'enfants en danger constitue un indicateur d'activité, les assistantes sociales font face à l'impossibilité de rendre compte de la diversité et du réel de leur métier. En outre, « l'introduction d'une vision quantifiée du travail affecte les façons de faire et de penser des professionnels » (Serre, 2011, p. 132), jusqu'à induire une mise en concurrence entre collègues concernant le nombre de signalements, source de tensions et d'accusations, et de détérioration du climat social. Autre exemple dans les établissements d'hébergement pour personnes âgées dépendantes ou dans le secteur de l'aide à domicile (Dussuet, Nirello, & Puissant, 2017), où l'importation et l'utilisation croissantes d'outils de gestion et de mesures chiffrées de l'activité instituent progressivement une représentation industrielle et marchande des services et impactent sensiblement l'organisation et les conditions de travail. Dans ce contexte, et au-delà de l'intensification et de la fragmentation des situations de travail qui fragilisent tant l'individu que le collectif, les professionnel.les éprouvent fréquemment « un sentiment de qualité 'empêchée', une perte de sens du travail effectué sous contrainte de temps, et une éviction de la relation humaine et sociale » (Dussuet, Nirello, & Puissant, 2017, p. 208-209) qui participe pourtant pleinement à la définition d'un travail « bien fait ». Ainsi, alors que les réformes de la

NGP prescrivent « de nouvelles conditions de travail, de nouveaux référentiels, voire de nouveaux paradigmes d'activités » (Kletz, Hénaut, & Sardas, 2014, p. 92), ces constats dressés et répétés de professionnel.les et de métiers en souffrance soulèvent, de fait, la question de la compatibilité entre logique de *care* et logique gestionnaire. Car dans les établissements hospitaliers, sociaux, et médico-sociaux désormais gouvernés par la quantification et guidés par la rentabilité, c'est véritablement le sens du « prendre soin », du « souci d'autrui », et plus largement la place laissée à l'éthique de *care* qu'il convient d'interroger. À cet effet, si « l'une des tâches à laquelle la psychologie du travail est conviée [...] est d'instruire le conflit entre la description gestionnaire du travail hospitalier et la description qu'on est à même de produire à partir de l'expérience du travail de soin » (Molinier, 2010, p. 159), dans cette même perspective, ce travail vise à explorer et analyser les incohérences de sens qui traversent aujourd'hui le métier d'éducateur.rice de jeunes enfants. Ce métier centré sur l'accueil et l'accompagnement des enfants et habité par l'éthique de *care*, évolue depuis plusieurs années au cœur d'un secteur en proie, lui aussi, à une forme de « gestionnarisation » (Robert, 2014) sous prescriptions des politiques publiques.

II. ÉDUCATEUR.RICE DE JEUNES ENFANTS : CONSTITUTION ET MUTATIONS D'UN MÉTIER DU *CARE* SOUS PRESCRIPTIONS DES POLITIQUES PUBLIQUES

Littéralement et intrinsèquement inscrit dans le champ de la petite enfance, le métier d'éducateur.rice de jeunes enfants (EJE) conjugue des fonctions sociales, éducatives et préventives, et contribue, « en créant un environnement riche et motivant, à l'éveil des jeunes enfants de 0 à 6 ans et à leur apprentissage à la vie sociale » (arrêté du 16 novembre 2005 relatif au diplôme d'État d'éducateur de jeunes enfants). Aussi, en se structurant et se caractérisant plus globalement à travers le « prendre soin » du jeune enfant et à l'aune de ses missions orientées vers la « prise en charge d'êtres particulièrement dépendants et vulnérables » (Verba, 2014a, p. 25), le métier d'éducateur.rice de jeunes enfants relève, lui aussi, d'un travail de *care*. Si en France, la majeure partie des EJE exerce au sein d'établissements d'accueil des jeunes enfants (EAJE) qui accueillent de manière non permanente des enfants âgés de moins de six ans, ces structures se développent, évoluent et se transforment conformément aux préoccupations, stratégies et idéologies des pouvoirs publics et des politiques en vigueur en matière d'accueil des jeunes enfants. Dès lors, alors que ces orientations politiques nationales impactent inévitablement le fonctionnement interne des EAJE, elles se répercutent également sur l'activité et les pratiques des professionnel.les de l'enfance, s'immiscent dans les référentiels de formation des EJE jusqu'à prescrire*, in fine*, le sens même de leur métier.

2.1 Éducateur.rice de jeunes enfants : un travail de *care*

2.1.1 Genèse du métier : de la jardinière d'enfants à l'éducateur.rice de jeunes enfants

Berceau du métier d'éducateur.rice de jeunes enfants, l'Allemagne voit naître le premier « jardin d'enfants »[15] en 1840, sous l'impulsion de Friedrich Fröbel (1782 - 1852), un

[15] Traduction de *Kindergarten*, « lieu de démonstration de jeu, [qui][...]devient progressivement un lieu accueillant de jeunes enfants quelques heures par jour où le jeu est organisé de manière systématique par des *Kindergärtnerinnen* (jardinières d'enfants) » (Schärer, 2003, p. 290).

pédagogue théoricien animé par un véritable désir d'éduquer, et convaincu de la nécessité d'une éducation spécifique à la petite enfance « bien moins [...] [que de] l'utilité sociale et politique d'une institution de garde pour les plus jeunes » (Budde, 1999, p. 47). Dans la filiation de Pestalozzii [16] (1746 - 1827), Fröbel (1826) prône l'éducation par l'action, préconise l'apprentissage sensoriel et le travail manuel, et réserve alors naturellement au jardinage la place centrale de son programme pédagogique. À ce titre, l'allégorie végétale du « jardin d'enfants » – *Kindergarten* – marque l'empreinte idéologique de Fröbel (1826), qui considère que « c'est en effet dans le jardin, c'est-à-dire à l'air libre, sous l'influence des phénomènes de la nature, qu'il faut élever l'enfant et procurer à la plante humaine les bienfaits d'un milieu bien approprié, ainsi que le ferait un bon jardinier pour les plantes de son jardin » (Von Marenholtz-Bülow, 1859, p. 14). Aussi, la culture de petits jardins, mais aussi le jeu, « moyen privilégié d'interaction [...] et de médiation entre l'enfant [...] son environnement, [...] et les personnes qui jouent avec lui » (Schärer, 2003, p. 291), constituent les outils fondamentaux d'une pédagogie frœbélienne qui s'attache à (ré)concilier éducation et accompagnement. Consécutivement à la création de ce jardin d'enfants et dans une perspective de transmission de ses principes théoriques et méthodes éducatives, le pédagogue allemand inaugure un institut de formation professionnelle destiné aux éducatrices, aux instituteurs et aux institutrices, où s'enseigne et s'acquiert cette « pédagogie de la petite enfance qui vo[it] dans le jeu de l'enfant le moyen privilégié d'une confrontation créatrice avec le monde et soi » (Budde, 1999, p. 48). Ainsi, avec pour mission première « d'accueillir les mères afin de médiatiser leur relation avec leur enfant » (Detry & Belhassen, 2001, p. 146), ces jardiniers et jardinières d'enfants s'inscrivent dans la conception fröbelienne d'une instruction par le jeu et incarnent les spécificités et origines du métier d'éducateur.rice de jeunes enfants.

Subséquemment, la pensée fröbelienne s'étend progressivement au reste de l'Europe et gagne prudemment la France à partir de 1855, sous l'influence notable de « la Baronne de Marenholtz, [...] héritière spirituelle de Fröbel » (Luc, 1997, p. 373) lancée dans une campagne de diffusion des méthodes d'instruction et d'éducation du pédagogue. Marie Pape-Carpantier (1815 - 1878) les immisce alors expérimentalement dans les salles d'asiles, lieux d'accueil philanthropiques pour jeunes enfants pauvres (Klein, 2007) puis Pauline Kergomard (1838 - 1925), qui conçoit « le jeu [comme] un élément essentiel au développement de l'intelligence et de la personnalité chez le jeune élève » (Chalmel, 2005, p. 290), s'inspirera de certains principes

[16] Considéré comme le fondateur de la pédagogie moderne et voué à l'éducation des pauvres, Pestalozzi fut non seulement un praticien mais aussi un théoricien de l'éducation. Voir notamment Soëtard, 2003.

pédagogiques de Fröbel pour engager la transformation des salles d'asile en écoles maternelles. Néanmoins, et malgré l'implication de ces grandes figures de la pédagogie française pour le développement d'une méthodologie adaptée au jeune enfant, il faudra attendre le début du XXème siècle pour que fleurissent les premiers jardins d'enfants dans le paysage socio-éducatif français. Successivement, et parce que ces nouvelles institutions appellent nécessairement la présence de professionnel.les, l'Union familiale de Charonne, une maison sociale installée dans les quartiers pauvres de Paris, coordonne dès 1904 une formation de jardinière d'enfants sanctionnée par un diplôme. Parallèlement, l'Union Fröbelienne Française dirigée par Adèle Fanta (1856 - 1940), dispense également des cours visant l'obtention d'un brevet d'éducatrice de jardin d'enfants qui garantit, selon la directrice, une carrière bien féminine pour les jeunes filles tout en leur permettant, par la suite, de mieux comprendre leurs propres enfants (Ollivaud-Tamin, 1935). En effet, tandis que les formations de jardinières d'enfants se multiplient à Paris puis en Province, elles se confondent fréquemment avec les cours d'enseignement ménager des lycées et collèges de jeunes filles, « fondés pour faire de bonnes épouses et de bonnes mères, de bonnes maîtresses de maison, sachant à la fois plaire à leur mari, instruire leurs enfants, gouverner leur maison avec économie et répandre autour d'elles les bons sentiments et le bien-être » (Sée, 1888, p. 31). Ce discours, représentatif d'une époque vieille d'à peine 150 ans, témoigne d'ores et déjà de l'inscription du métier de jardinière d'enfants dans un champ de compétences relevant de qualités naturelles ou innées chez la femme, et dont le « travail » s'effectue quotidiennement dans le domaine privé. En somme, qu'il s'agisse de prendre soin des jeunes enfants, des malades ou des personnes âgées, ces activités « relèvent du devoir féminin d'assistance à autrui et [sont] donc incommensurables » (Schweitzer, 2002, p. 167), exclues de la sphère du travail rémunérable. Mais malgré le stigmate d'une dévaluation professionnelle annoncée, les jardins d'enfants se développent progressivement tant comme modes de garde dans le secteur social que dans une forme plus scolaire, si bien que, « de la fin de la Première Guerre Mondiale jusqu'au début des années trente, le travail de la jardinière se confond avec celui des institutrices » (Gervais-Karpowicz, 1991, p. 93). En réponse à cette ambiguïté professionnelle, la formation des éducatrices des jardins d'enfants se structure et se spécialise autour des fondements éducatifs des pédagogues de l'Éducation Nouvelle[17] tels que Montessori (1916), Decroly (1929) ou Dewey (1975), qui soulignent « l'importance de la

[17] Le mouvement de l'Éducation Nouvelle se développe véritablement au début du XXème siècle en opposition à la pédagogie traditionnelle, pour promouvoir une pédagogie active qui respecte les besoins et les intérêts de l'enfant ainsi que sa liberté.

première éducation, l'instruction par le jeu et l'activité spontanée, [ou encore] l'éveil à la vie sociale » (Le Capitaine & Karpowicz, 2014, p. 35). En nombre grandissant, les jardinières d'enfants s'engagent vers la voie de la professionnalisation, d'abord en 1937 avec la constitution du syndicat national des jardinières d'enfants (SNJE), puis lorsqu'« une série d'arrêtés et de décrets parus entre 1946 et 1954 traduira la reconnaissance institutionnelle de la profession et débouchera sur l'agrément de vingt-trois centres de formation, habilités à délivrer un diplôme de jardinière-éducatrice ou de jardinière d'enfants » (Verba, 2006a, p. 70). Dix-huit d'entre eux se regrouperont pour créer l'Association des centres de formation de jardinières-éducatrices (ACFJE) afin de réfléchir collectivement sur la pédagogie de formation et établir un programme d'études minimum « qui donnera lieu à un examen commun à un certain nombre d'écoles » (Serina-Karsky, 2016, p. 181). Ainsi, alors que la connaissance médicale et psychologique de l'enfant progresse et que d'autres modes de garde apparaissent, les pratiques des jardinières-éducatrices évoluent concomitamment et la profession se détache de l'enseignement pour s'orienter davantage vers le secteur social et médico-social. Le 11 Janvier 1973, l'institution du premier diplôme d'État d'éducateur de jeunes enfants (DEEJE) vient définitivement inscrire la profession dans le secteur du travail social et sous-tend, par ce glissement sémantique, une démarche de reconnaissance et de légitimation du métier ainsi qu'une ouverture aux hommes. À compter de cette date, un arrêté « fixe les modalités de sélection et de formation des EJE » (Le Capitaine & Karpowicz, 2014, p. 44) et articule un programme d'étude fondé sur les pratiques et normes prédominantes, profondément connectées aux référentiels théoriques et idéologiques de l'époque. Aussi, si de 1973 à 2017, les réformes de la formation et du diplôme d'EJE soutiennent de nouvelles exigences sociales, économiques et morales, elles participent, successivement, à reconfigurer la représentation et les rôles politiquement légitimés et professionnellement assignés à ce métier.

2.1.2 Évolution du métier d'EJE : lecture des référentiels de formation d'hier à aujourd'hui

Marquée par la pensée frœbélienne et l'approche méthodologique de la pédagogie active, l'histoire des jardinières d'enfants témoigne d'un ancrage éducatif et d'un souci pédagogique manifestes, à l'origine de la constitution du métier et de l'identité des éducateur.rices de jeunes enfants. Mais de jardinière d'enfant à EJE, du secteur préscolaire au secteur social, le champ d'action s'élargit, la diversification des secteurs d'emploi s'accélère, et ce repositionnement professionnel s'accompagne, d'hier à aujourd'hui, de variations

majeures en termes de contenus de formation. Aussi, eu égard au « poids des mots dans la construction sociale des métiers » (Verba, 2014a, p. 53) et au-delà d'une simple actualisation de la terminologie employée pour désigner ces professionnel.les de la petite enfance, la création et les modifications successives du référentiel de formation préparant au diplôme d'État d'EJE portent les traces de la redéfinition et de l'évolution de ce métier. En effet, si la formation vise l'incorporation de savoirs, de règles et, plus largement, d'une culture de métier, elle s'institue dès lors comme « un espace de socialisation professionnelle par la transmission d'un certain nombre de connaissances, de pratiques, de normes, de valeurs et d'une représentation du métier » (Marchand Montanaro, 2013, p. 70), qui reflètent les logiques et préoccupations de l'époque dans laquelle elle s'inscrit. De ce constat, la lecture du référentiel de formation de 1973 et des refontes de 1993, 2005 et 2017, dévoile les réalités culturelles, idéologiques et les finalités institutionnelles qui les sous-tendent respectivement, et dépeint, simultanément, les mutations du métier d'EJE. Ainsi, conçus chacun comme le lieu d'un processus de construction de sens appuyé sur des représentations (Garric, 2014), ces quatre référentiels forment le matériel discursif implémenté dans le logiciel de lexicométrie IRaMuTeQ[18] afin de mettre à jour le langage utilisé et analyser les spécificités lexicales qu'ils supportent indépendamment. Ce faisant, l'analyse lexicale classificatoire, et plus exactement la Classification Hiérarchique Descendante (CHD) (Reinert, 1983) laisse apparaître 4 mondes lexicaux caractérisés par une certaine unité du vocabulaire employé (Figure 1), « trace[s] d'un lieu référentiel et d'une activité cohérente du sujet-énonciateur » (Reinert, 1993, p. 11). De plus, si la CHD tend également à préciser l'enracinement spatiotemporel des 4 classes identifiées (voir Annexe 1), l'analyse factorielle des correspondances (AFC) dessine le positionnement du lexique à travers les oppositions et rapprochements entre les sources et termes du corpus (Figure 2) et souligne alors ses spécificités et variations sous une perspective diachronique.

[18] Pour une description détaillée des procédés méthodologiques et statistiques, voir Étude 1 - Recherche préliminaire : Analyse de contenu des discours de la prestation de service unique (p. 110-128).

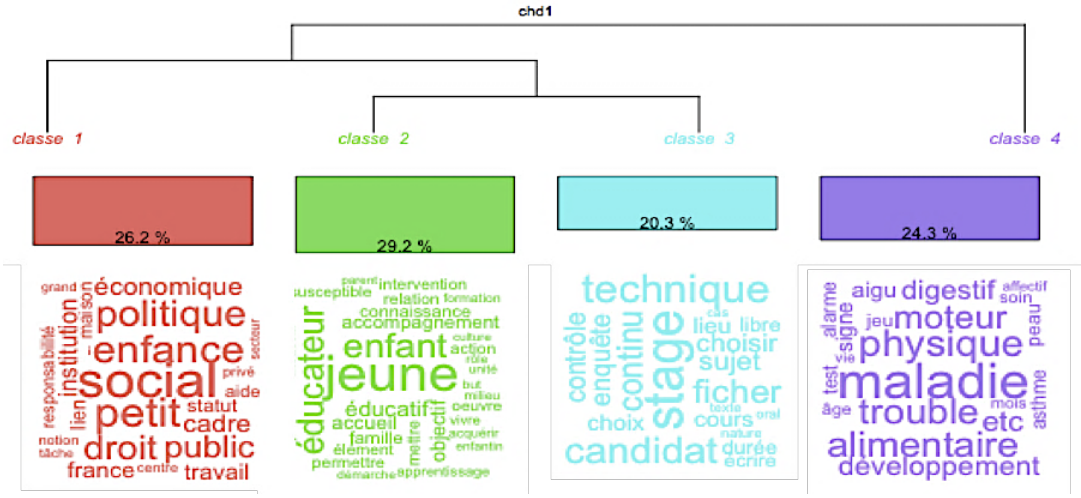


Figure 1. Dendrogramme issu de la CHD et présentant les termes les plus illustratifs de chaque classe.

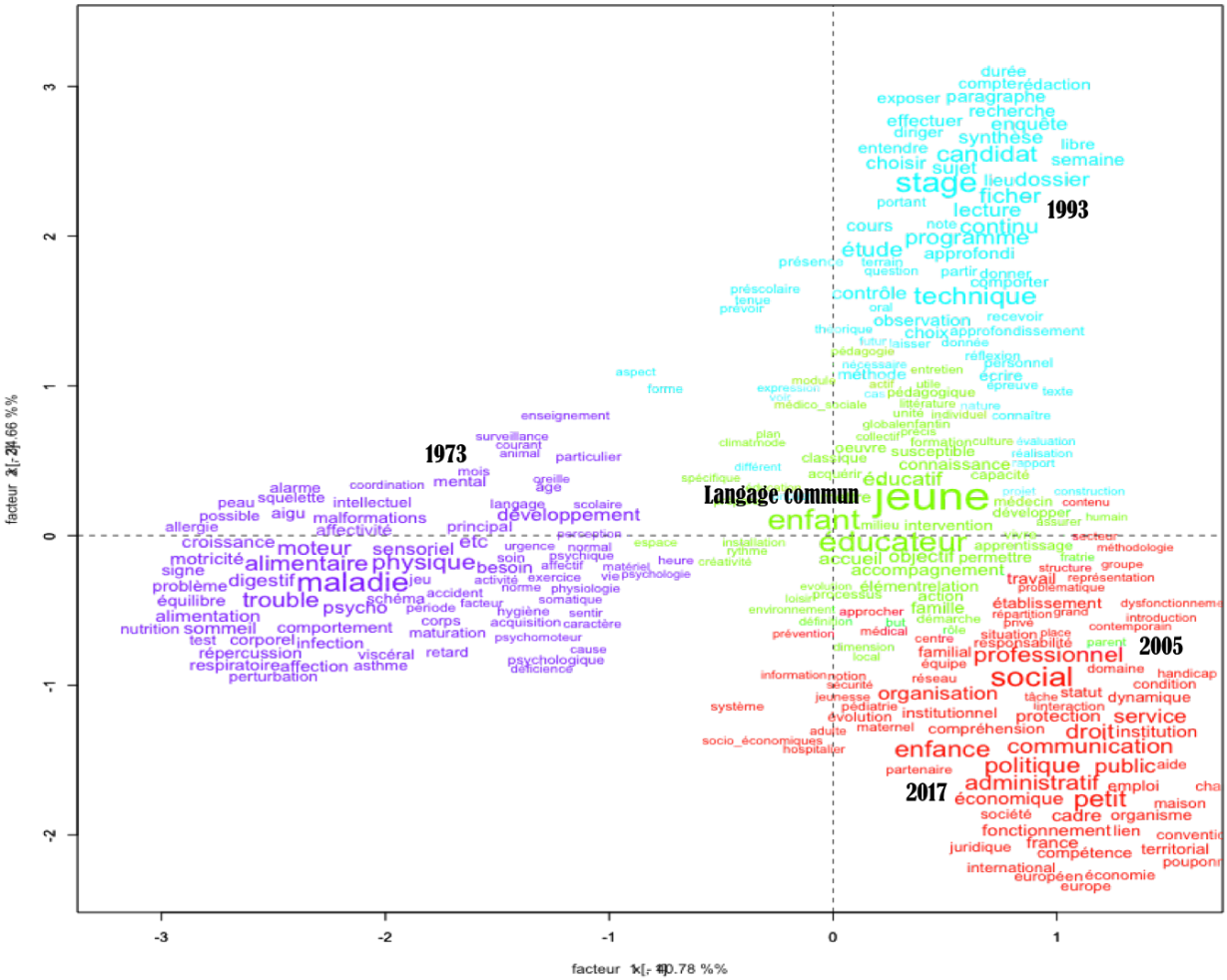


Figure 2. Projection factorielle des 4 classes du corpus Référentiels de formation 1973 – 2017.

Premièrement, et tandis que les classes 1, 3 et 4 déterminent l'orientation socio-idéologique qui prédomine indépendamment au sein des quatre programmes de formation des EJE, la classe 2 (29.21 % des segments de texte du corpus) expose, quant à elle, la transversalité d'un vocabulaire exploité sur l'ensemble des référentiels. Les formes pleines « jeune » ($\chi^2 = 79.95$; $p < .0001$), « enfant » ($\chi^2 = 47.84$; $p < .0001$), « éducateur » ($\chi^2 = 47.65$; $p < .0001$), « éducatif » ($\chi^2 = 23.18$; $p < .0001$), « objectif » ($\chi^2 = 18.8$; $p < .0001$), « accueil » ($\chi^2 = 18.08$; $p < .0001$) et « accompagnement » ($\chi^2 = 15.57$; $p < .0001$) constituent effectivement une terminologie générique qui s'observe indistinctement dans le programme d'étude de 1973 et des révisions engagées en 1993, 2005 et 2017. Par ailleurs, la centralité de ce langage commun se perçoit plus encore à travers la configuration de l'AFC (Figure 2) et la disposition de la classe 2, qui, adossée à des aspects définitoires, forme une sorte de « cœur du métier » autour duquel viennent se construire et s'agencer les différentes classes lexicales et référentiels de formation.

Significativement associée au programme d'étude de **1973** ($\chi^2 = 26.97$; $p < .0001$; 24.26 % du corpus), la classe 4 affiche un discours à dominante médicale, où les cooccurrences « maladie » ($\chi^2 = 44.93$; $p < .0001$), « physique » ($\chi^2 = 30.72$; $p < .0001$), « trouble » ($\chi^2 = 29.41$; $p < .0001$), « alimentaire » ($\chi^2 = 29.41$; $p < .0001$), « moteur » ($\chi^2 = 26.01$; $p < .0001$),« digestif » ($\chi^2 = 19.31$; $p < .0001$), ou encore « infection », « malformations » et « affection », illustrent parfaitement les préoccupations hygiénistes de cette période. En effet, alors qu'au cours du XXème siècle « la crèche est contestée pour des problèmes sanitaires et de mortalité […] [, en ce qu'elle] permet le développement et la prolifération des germes, provoquant des épidémies et la mortalité d'enfants » (Bouve, 2001, p. 46), l'idéologie médicale traditionnelle semble s'imposer au sein du référentiel de formation de 1973 comme pour se prémunir de la critique d'une incompétence hygiénique. Parallèlement à la création de la protection maternelle infantile (PMI) en 1945, visant « à sauvegarder l'existence des enfants qui viennent au monde »[19] en regard des « chiffres si alarmant »[20] de mortalité infantile, médecins et hygiénistes investissent pleinement le champ de la petite enfance, tant et si bien que « la médicalisation du début du XXe siècle a induit une façon de penser l'enfant qui reste encore prégnante » (Marchand Montanaro, 2013, p. 33) dans les

[19] Ordonnance n° 45-2720 du 2 novembre 1945 sur la protection maternelle infantile, Journal Officiel de la République Française, p. 7297.
[20] *Ibid.*

pratiques éducatives et les formations professionnelles. Pourtant, dispensé sur deux ans[21], ce premier programme d'études destiné aux EJE se présente d'abord « sur un mode essentiellement pratique et dans l'esprit des méthodes actives » en articulant trois axes principaux : (1) « une étude du développement physique et psychique de l'être humain, la période de 0 à 7 ans faisant l'objet d'une étude théorique et pratique détaillée » ; (2) « une étude psycho-sociologique et sociologique des milieux dans lesquels vit l'enfant et se développe l'action éducative de l'éducateur et l'éducatrice de jeunes enfants » ; et (3) « une préparation personnelle et technique de ceux-ci les mettant à même de répondre correctement aux besoins de développement des enfants de 18 mois à 6 ans »[22]. Ainsi, si cette logique pédagogique qu'introduit le référentiel de 1973 ne présage que vaguement de la présence d'une dimension sanitaire et pédiatrique dans le contenu de formation et que l'enseignement centré sur la santé de l'enfant sera même qualifié de « mineur » (Auzou-Riandey & Moussy, 2012, p. 42), l'analyse lexicométrique des référentiels de formation atteste cependant de l'hégémonie du discours médical dans l'édition princeps du programme d'étude pour les EJE. Par ailleurs, l'AFC d'une part (Figure 2), et la force des relations entre chaque variable chronologique et chaque monde lexical d'autre part (voir Annexe 1), révèlent que ce registre discursif se déploie spécifiquement au sein du référentiel de 1973, signe que ce programme institutionnel résulte d'une conjoncture socio-historique spécifique, porteuse d'une idéologie relativement éloignée des refontes de la formation professionnelle menées en 1993, 2005 et 2017.

Vingt ans après l'institution du diplôme d'État et alors que les EJE « réclamaient depuis longtemps une requalification de leur formation et un rattrapage des autres cursus en travail social » (Verba, 2014a, p. 77), l'arrêté du 20 Mars **1993** modifie les modalités de sélection des candidats et d'organisation des examens pour l'obtention du diplôme d'État, les conditions d'ouverture et de fonctionnement des centres de formation, et fixe, en annexe, le nouveau contenu du programme des études préparant au diplôme. Confrontée aux évolutions des politiques sociales de l'enfant et de la famille, à la diversification des modes d'accueil, à la transformation de leurs conceptions, missions et enjeux, l'architecture du dispositif de formation s'adapte pour enrichir le champ de compétences et d'activité des EJE. Désormais, organisée sous sept unités de formation tels que « connaissance du jeune enfant de 0 à 7 ans et

[21] Le référentiel de 1973 indique 805 à 835 heures de formation théorique et technique et 36 semaines de stages à réaliser au cours de ces deux années.

[22] Ministère de la santé publique, programme d'études pour les éducateurs et les éducatrices de jeunes enfants, arrêté ministériel du 11 Janvier 1973.

pédagogie spécifique (240 heures) »[23], « santé, éducation sanitaire et protection médico-sociale (160 heures) » ou encore « culture professionnelle, méthodologie et technique (140 heures) », la formation théorique s'allonge de 3 mois afin « de permettre une meilleure prise en compte des problèmes liés à l'accueil, à l'éveil, et au développement des jeunes enfants »[24]. Mais en dépit de ce remaniement des enseignements qui « joue[…], d'une manière ou d'une autre, sur l'élaboration des pratiques professionnelles » (Le Capitaine & Karpowicz, 2014, p. 60), le langage du référentiel de 1993 apparaît au sein de la classe 3 ($\chi^2 = 2.34$; $p = .12647$; 20.3 % du corpus) comme peu investi d'une signature lexicale et d'une identité professionnelle propres aux EJE. De fait, et à l'instar des formes pleines « stage » ($\chi^2 = 48.96$; $p < .0001$), « technique » ($\chi^2 = 36.2$; $p < .0001$), « candidat » ($\chi^2 = 32.71$; $p < .0001$), « étude » ($\chi^2 = 27.54$; $p < .0001$), « programme » ($\chi^2 = 27.22$; $p < .0001$), « dossier » ($\chi^2 = 24.28$; $p < .0001$), « lecture » ($\chi^2 = 23.25$; $p < .0001$), « synthèse » ($\chi^2 = 20.13$; $p < .0001$), « contrôle » ($\chi^2 = 19.77$; $p < .0001$), ou encore « cours » ($\chi^2 = 15.19$; $p < .0001$), cette classe rassemble un vocabulaire particulièrement axé sur les principes pédagogiques et modalités d'évaluation de la formation. Aux prémices de l'ambition d'une transversalité des formations initiales en travail social, la réforme de 1993 conçoit des « unités de formation aux intitulés proches ou identiques, partiellement ou totalement compatibles avec celles des éducateurs spécialisés » (Auzou-Riandey & Moussy, 2012, p. 48), qui s'accompagne, d'après l'analyse du référentiel officiel, d'une fragilisation de la spécificité professionnelle des EJE. Enfin, si ce programme d'études intègre d'ores et déjà un module de 180 heures centré sur le droit et l'économie « pour permettre à l'éducateur de jeunes enfants d'acquérir les moyens de concevoir et d'élaborer sa pratique professionnelle au regard des réalités juridiques, économiques, administratives, politiques, sociales et culturelles »[25], les déterminants économique, politique et administratif imprègnent plus concrètement encore les référentiels de 2005 et 2017, et, ce faisant, l'exercice et les pratiques professionnelles des EJE.

Totalisant 26.24 % du corpus et reliée aux référentiels de **2005** ($\chi^2 = 11.81$; $p = .00059$) et de **2017** ($\chi^2 = 16.08$; $p < .0001$), la classe 1 témoigne, à travers la saillance des cooccurrences « politique » ($\chi^2 = 30.57$; $p < .0001$), « communication » ($\chi^2 = 28.22$; $p < .0001$), « droit » ($\chi^2 = 28.22$; $p < .0001$), « administratif » ($\chi^2 = 28.22$; $p < .0001$), « organisation »

[23] Ministère des affaires sociales, de la santé et de la ville, Diplôme d'État d'éducateur de jeunes enfants, Textes officiel et programme, 20 Mars 1993.
[24] *Ibid.*
[25] *Ibid.*

($\chi^2 = 21.97$; $p < .0001$), « cadre » ($\chi^2 = 17.38$; $p < .0001$), « économique » ($\chi^2 = 17.38$; $p < .0001$), ou encore « institution » ($\chi^2 = 15.71$; $p < .0001$), de l'effacement des logiques techniques et pédagogiques au profit de logiques politiques et économiques dans le programme d'études des EJE. Avec la deuxième réforme du diplôme d'État et de la formation proposée en 2005, l'allongement à 3 ans de la durée de la scolarité et l'« architecture de la formation s'inscri[ven]t enfin dans le cadre général de l'harmonisation des principales formations en travail social » (Verba, 2014a, p. 81). Dès lors, le caractère hautement « social » ($\chi^2 = 46.16$; $p < .0001$) du métier s'affiche significativement au sein de la classe 1 et s'affirme dès 2005, comme pour favoriser « les mouvements et la reconnaissance de la profession d'EJE sur les différents secteurs de l'action sociale et médico-sociale » (Le Capitaine & Karpowicz, 2014, p. 63) et asseoir définitivement le positionnement de ce métier parmi les professions sociales (Verba, 2006b). Pourtant, et malgré cette intention officielle et institutionnelle, « la légitimité, la place et surtout la spécificité du métier d'EJE dans les professions du travail social et de l'intervention sociale » (Garcia, 2015, p. 7) restent teintées d'ambivalences. Cette instabilité positionnelle s'explique d'abord en raison de la tranche d'âge du public accompagné, des outils et méthodes spécifiques qui en découlent, mais aussi et surtout parce que les EJE hésitent à s'inscrire pleinement dans le travail social (Verba 2015), davantage habités par les aspects psychopédagogique et éducatif de leur activité professionnelle et délaissant parfois la dimension sociale. Ainsi, entre héritage, appropriation et tension, la conquête identitaire du métier d'EJE se poursuit et prend un tournant décisif en 2000, lorsque le décret « petite enfance[26] » « reconnaît et ouvre l'accès à la direction de structures de moins de quarante enfants aux éducateurs de jeunes enfants » (Verba, 2014a, p. 61) forts de cinq années d'expérience auprès d'enfants de moins de trois ans (article R. 180-15). Plus qu'une simple prise de responsabilité, cette fonction de direction réclame la maitrise de techniques et d'habiletés qui viennent alors colorer le référentiel de 2005, avec l'ambition de doter les EJE « de compétences en management, gestion des équipes, gestion administrative et financière durant leur formation initiale » (Auzou-Riandey & Moussy, 2012, p. 104). Remanié et structuré en quatre « domaines de formation » pour répondre notamment aux nouvelles missions assignées aux EJE, le programme d'étude conjugue désormais un cœur de métier axé sur l'accueil et l'accompagnement du jeune enfant et de sa famille – domaine de formation 1 –, l'action

[26] Décret n° 2000-762 du 1er août 2000 relatif aux établissements et services d'accueil des enfants de moins de six ans et modifiant le code de la santé publique.

éducative – domaine de formation 2 –, et « des domaines de formations plus axés sur le management d'équipe et les relations avec les institutions locales » (Daune-Richard, Petrella, & Odena, 2009, p. 27). Aussi, de cette recomposition pédagogique, l'analyse lexicométrique et les formes significativement associées à la classe 1 dépeignent distinctement un glissement de registre, en identifiant un langage plus proche du monde de l'entreprise et des affaires que de la petite enfance. Amorcée en 2017 pour une mise en œuvre à la rentrée 2018, la dernière réingénierie du diplôme se pense et se pose dans la continuité du référentiel de 2005 (Figure 2), prolongeant ce rapprochement entre logique éducative et logique gestionnaire mais sans jamais convoquer explicitement – au sein du référentiel de formation comme du référentiel professionnel – la fonction de direction dévolue aux EJE. Si derrière les contenus de formation « initiation aux outils et techniques propres aux fonctions d'encadrement », « méthodes et techniques d'animation de réunions » ou encore « méthodes d'animation d'équipe et conduite d'entretien » se discerne la tonalité managériale, le référentiel de 2017 pousse un peu plus les EJE dans un entre-deux professionnel : diluer le cœur de métier fondé sur l'accompagnement du jeune enfant et faire ressortir des compétences gestionnaires, sans toutefois considérer que la fonction de direction réclame une formation spécialisée. Et pourtant, « la direction d'un EAJE ne découle pas d'une formation […] d'EJE […][:] la capacité à gérer les relations aux parents, à animer un projet d'établissement qui ait du sens pour les professionnels demande des compétences proprement managériales qui devraient – dans le contexte de mutation actuelle – être officialisées et développées » (Moisset & Devenir d'Enfance, 2019, p. 115).

Ainsi, plus qu'un simple référentiel de formation, chaque programme d'étude se conçoit comme un curriculum, « une entreprise de contrôle ou mieux de rationalisation du processus d'enseignement » (Crahay, Audigier, & Dolz, 2006, p. 24) qui reflète les orientations des décideurs politiques, les valeurs que la société cherche à promouvoir et les besoins et enjeux sociétaux actuels (Jonnaert, Ettayebi, & Defise, 2009). En d'autres termes, les contenus d'enseignement dessinent les contours de la professionnalité des EJE, viennent guider voire prescrire leurs pratiques professionnelles, « toutes […] informées par des savoirs, formel ou informels, des objectifs, des normes, des valeurs, quels qu'ils soient, liés aux cultures professionnelles, familiales, sociétales, et aux discours dominants qui traversent la puériculture et la petite enfance en général » (Rayna, 2012, p. 18). Dans ce cadre, les analyses lexicométriques appréhendent et dévoilent les racines idéologiques qui s'étendent au sein de chaque référentiel pour retracer l'évolution et la recomposition identitaire d'un métier, d'hier,

en prise avec des préoccupations sanitaires, à aujourd'hui, investi de préoccupations gestionnaires.

2.1.3 Épilogue : regard actuel sur le métier d'éducateur.rice de jeunes enfants

Aujourd'hui en France, 98 % des éducateur.rices de jeunes enfants sont des femmes (Verba, 2014a), preuves de l'irréfutable stéréotype social leur allouant des qualités naturelles pour s'occuper et prendre soin des jeunes enfants et, conséquemment, de la dévalorisation professionnelle qui l'accompagne (Verba, 2014a ; Daune-Richard, Petrella, & Odena, 2009). Car cette « forte compatibilité entre la "féminitude" et le soin aux enfants », cette disposition féminine du souci de l'autre, « a tendance à effacer ou à réduire significativement tout ce qu'il faut d'apprentissages et de compétences pour prendre soin de jeunes enfants, et ainsi à ramener cette activité aux seules dispositions biologiques d'une moitié de l'humanité » (Verba, 2014a, p. 26). Pourtant, véritables spécialistes de la petite enfance, professionnel.les indispensables au sein de toute structure accueillant des enfants de 0 à 6 ans, les éducateur.rices de jeunes enfants articulent de multiples compétences, toutes orientées autour d'une mission phare : favoriser le développement des capacités de l'enfant au regard de son âge et de ses spécificités. Aussi, alors que le prendre soin des jeunes enfants se révèle « par des actes empreints de bienveillance, d'attention, de prévenance et de sollicitude » (Garrigue Abgrall, 2015, p. 170) et dévoile ainsi un travail de *care* indissociable de leur activité, les EJE exercent plus largement des missions d'éducation, de prévention et de coordination. À ce titre, la description officielle de leur rôle professionnel[27] exprime la richesse et la polyvalence d'un métier qui se structure à travers :

(1) la prise en charge du jeune enfant dans sa globalité en lien avec sa famille, ce qui implique, au-delà d'une éthique garante de la qualité de l'accueil, des connaissances et des techniques spécifiques portés par un travail en équipe, mais également l'élaboration, la mise en œuvre, l'évaluation des projets éducatifs et sociaux et la contribution au projet d'établissement et de service ;

(2) un positionnement et une pratique différenciés dans le champ du travail social en tant qu'expert.es de la petite enfance, expressément appelé.es à lutter contre les risques d'exclusion, à prévenir les inadaptations socio-médico-psychologiques, à créer un environnement adapté à la construction de liens sociaux et à l'accompagnement de la fonction

[27] La définition du rôle de l'EJE est stipulée en Annexe I de l'arrêté du 16 novembre 2005 relatif au diplôme d'État d'éducateur de jeunes enfants.

parentale, et ce, tout en développant des partenariats avec les acteurs des champs sanitaire, social, et de l'éducation nationale ;

(3) l'exercice d'une fonction d'expertise éducative et sociale de la petite enfance qui consiste notamment à formuler et recenser les besoins en modes d'accueil, à favoriser les concertations et partenariats locaux et, simultanément, à veiller à la mise en pratique des politiques sociales actuelles.

Par ailleurs, et tandis que les EJE évoluent au sein du secteur social « tout en conservant la spécificité d'être au carrefour du social, du pédagogique et du soin » (Verba, 2014b, p. 241), ces quelques 20 000 professionnel.les exercent leur activité aussi bien dans des structures sociales, médicosociales que socioéducatives. Musées, ludothèques, classes passerelles, hôpitaux, instituts médico-éducatifs (IME), maisons d'enfants à caractère social (MECS), centres d'hébergement et de réinsertion sociale ou encore centres d'hébergement d'urgence, « la FNEJE[28] ne recense pas moins de soixante-dix appellations d'établissements dans lesquels travaillent » (Verba, 2014a, p. 174) effectivement les EJE. Si le rôle et les missions de l'EJE tendent alors à évoluer conformément au type de structure et public accueilli, certains invariants préexistent au métier à l'exemple de « la prise en charge individuelle de l'enfant au sein d'un collectif, le respect des besoins affectifs, moteurs, intellectuels et sociaux ; l'accompagnement des enfants pendant les différents moments de la journée […] et leur accompagnement vers une certaine autonomie [, ou encore] l'aménagement d'un espace adapté afin de permettre à l'enfant d'évoluer dans un espace sécurisé » (Lebrun, Garelli, & Lefort, 2018, p. 6). En outre, et en dépit de l'étendue et de la diversité d'un champ d'intervention professionnel qui participe d'autant à complexifier la lisibilité et la visibilité de ce métier, les EJE se retrouvent majoritairement au sein de crèches, micro-crèches, haltes-garderies, et multi-accueils (Tableau 1). Structures regroupées sous l'appellation « établissements d'accueil de jeunes enfants » (EAJE)[29] et deuxième mode de garde externe des jeunes enfants le plus fréquent après l'accueil chez une assistante maternelle (Candiago, Moreira, Ruffiot, Robin, & Maneveau, 2012), les EAJE s'inscrivent « dans une perspective globale d'éducation qui inclut le soin [et]

[28] Crée en 1982 et héritière de la SNJE disparue après la Libération, la Fédération Nationale des Éducateur.rices de Jeunes Enfants (FNEJE) est la seule organisation représentative des EJE (Verba, 2014b) qui regroupe des professionnel.les et étudiant.es au sein d'associations locales réparties sur l'ensemble du territoire français.

[29] Suite au décret d'août 2000 (décret n° 2000-762 du 1er août 2000) du Code de la santé publique, les crèches collectives, les haltes-garderies, les multi-accueils et les jardins d'enfants sont regroupés sous le terme commun d'« établissements d'accueil de jeunes enfants ».

l'accompagnement » (Gautier-Chovelon, 2013, para. 1) et réclame, à ce titre, un travail en pluridisciplinarité. Au sein d'une équipe hétérogène constituée d'auxiliaires de puéricultures, de titulaires d'un CAP petite enfance, d'infirmier.es et de puériculteur.rices (cf. Annexe 2) qui implique la « cohabit[ation] [de] professions de santé, professions sociales et personnel dit 'non qualifié' » (Odena, 2012, p. 23), les EJE « sont souvent seules et doivent, par conséquent, imposer un point de vue socio-éducatif dans un contexte encore fortement marqué par le bastion médical » (Verba, 2006a, p. 175). Aussi, alors que l'action pédagogique constitue la base du référentiel métier d'EJE, cette profession souffre « d'une visibilité restreinte dans sa spécialité, les actes éducatifs présentant de larges similitudes dans les gestes quotidiens de maternage » (Auzou-Riandey & Moussy, 2012, p. 108) et peine parfois à asseoir son identité professionnelle dans les établissements d'accueil. Dès lors, exposé.es au « sentiment de non-reconnaissance de leurs compétences et de leurs savoirs » (Odena, 2012, p. 30), l'accès aux postes de direction des structures d'accueil depuis le décret du 1er Août 2000 représente, pour certain.es EJE, le symbole d'une revalorisation de la profession à laquelle se conjugue une opportunité de progression. Mais pour d'autres, et au-delà de l'inquiétude que peut susciter l'introduction d'une fonction managériale dans un métier à vocation éducative et sociale (Verba, 2014a), diriger un EAJE impose une lourde tâche ; celle d'endosser un rôle de gestionnaire et de s'acculturer à la logique de rentabilité économique que prescrit désormais la politique d'accueil du jeune enfant. Car si les enjeux et le fonctionnement global des EAJE sont régis par différents textes législatifs et réglementaires majoritairement produits par les pouvoirs publics et soutenus par la CNAF, ces prescriptions institutionnelles immiscent un référentiel idéologique et axiologique au sein des structures d'accueil collectif qui pénètre simultanément les pratiques des professionnel.les et le sens même de leur métier.

Tableau 1

Effectifs des travailleurs sociaux en France selon la profession et le secteur d'activité au 31 décembre 2011 (Marquier, 2014)

	ESMS* : difficultés sociales, aide sociale à l'enfance	ESMS* : personnes handicapées	ESMS* : personnes âgées**	Établissements de santé	Établissements d'accueil de jeunes enfants	État, collectivités locales, agences publiques	Autres : caisses de Sécurité sociale, mutuelles…	Total hors particuliers employeurs	Particuliers employeurs***
Cadres de l'intervention socio-éducative	4 900	2 600	7 300	520	310	7 500	2 900	25 900	-
Assistantes de service social	1 400	4 500	630	7 900	1 400	6 500	11 100	33 500	-
Conseillers en économie sociale et familiale	1 600	1 800	160		70	100	6 100	9 900	-
Éducateurs spécialisés	26 300	00	190	3 600	1 500	29 600	6 200	97 900	-
Moniteurs éducateurs	11 100	20 900	440		200	920	3 100	36 700	-
Éducateurs techniques spécialisés, moniteurs d'atelier	1 000	18 600	-		40	60	2 500	22 300	-
Éducateurs de jeunes enfants	**1 900**	**1 300**	**-**		**14 200**	**-**	**770**	**18 200**	**-**
Aides médico-psychologiques	690	40 100	20 600		550	50	1 900	63 800	-
Assistantes maternelles, gardiennes d'enfants, familles d'accueil	2 000	880	21 600		33 400	17 800	-	75 700	308 300
Aides à domicile, aides ménagères, travailleuses familiales	280	1 600	332 600		3 700	-	-	338 200	165 400
Autres (non classables par ailleurs)	-	-	-	5 000	-	470	-	5 500	-
Ensemble des professions sociales	51 200	122 800	383 400	17 000	55 500	63 000	34 500	727 400	473 700

* Établissements et services sociaux et médico-sociaux.
** Y compris services d'aide à domicile.
*** Aides à domicile et assistantes maternelles employées auprès de particuliers, directement ou par voie mandataire.
Note • Les chiffres sont arrondis, les totaux correspondent à la somme arrondie, d'où un décalage possible avec la somme des arrondis.
Sources • INSEE - DADS et SIASP ; DREES - enquêtes SAE 2011, EHPA 2011 et ES 2008 et 2010 ; IRCEM. Calculs DREE

2.2. Les politiques d'accueil du jeune enfant : les remèdes gestionnaires d'une situation pénurique

2.2.1 La Caisse nationale des allocations familiales, acteur majeur des politiques familiales…

À l'issue de la Seconde Guerre mondiale, et face à l'ampleur du bilan humain et matériel, le gouvernement provisoire se saisit de la nécessaire reconstruction de la France pour impulser « un ordre social nouveau » (Laroque, 1946, p. 9) et construire un mode de vivre-ensemble fondé sur une plus grande solidarité. Pensée et conçue comme une institution de la démocratie (Bec, 2014), la Sécurité sociale créée le 4 octobre 1945 introduit alors un système global de protection sociale « destiné[…] à garantir les travailleurs et leurs familles contre les risques de toute nature susceptibles de réduire ou de supprimer leur capacité de gain, à couvrir les charges de maternité et les charges de familles qu'ils supportent » (ordonnance 45-2250 du 4 octobre 1945). À travers cette fonction d'assurance contre les risques, la Sécurité sociale assume dorénavant le service des prestations prévues par les législations concernant les assurances sociales, l'allocation aux vieux travailleurs salariés, les accidents du travail et maladies professionnelles, et les allocations familiales. Aussi, et si le schéma initial de la Sécurité sociale repose sur la condition salariale car c'est « en tant que travailleur et sur la base d'une solidarité socioprofessionnelle que chacun devait se voir protégé contre les grands risques de l'existence » (Borgetto, 2007, p. 8), les politiques publiques de protection sociale des Trente Glorieuses encouragent la généralisation et l'extension progressive de la plupart des prestations de la Sécurité sociale à l'ensemble de la population (Palier, 2005). Parallèlement, au-delà de cet objectif d'universalisation et d'harmonisation véritablement atteint à la fin des années 1970, l'État souhaite « davantage de clarté dans les comptes tout en résorbant le déficit 'inquiétant' du régime général » (Ferry, 1972, p. 64), et s'engage alors dans un processus de « sectorisation du système de protection sociale […] où les problèmes sociaux sont découpés, classifiés et réglementés par risques » (Palier, 2005, p. 125). Ce faisant, la réforme dite « Jeanneney » réorganise le régime général de la Sécurité sociale et acte, le 21 août 1967, l'autonomie financière et administrative des risques, désormais séparés en trois branches distinctes : la Caisse nationale d'assurance maladie (CNAM), la Caisse nationale d'assurance vieillesse (CNAV), et enfin, la Caisse nationale des allocations familiales (CNAF).

Ainsi, avec pour mission « d'appliquer la législation nouvelle des prestations familiales prévues par la loi à tous les bénéficiaires en même temps que de gérer les services sociaux » (Laroque, 2015, p. 64), la CNAF et le réseau des Caisses d'allocations familiales (CAF)

réparties sur l'ensemble du territoire constituent aujourd'hui la branche Famille de la Sécurité sociale. Outre le versement de prestations financières consacrées au risque famille-maternité – allocations familiales, prestations petite enfance, prestations logement, prestations spécifiques –, la CNAF pilote plus largement une politique d'action sociale qui « doit permettre de répondre aux besoins sociaux non-couverts, qu'ils soient individuels ou collectif, en mettant en œuvre un large spectre d'intervention » (Nicolle, 2018, p. 167). Dans ce cadre, la CNAF propose d'une part, un accompagnement social des familles bénéficiaires par des travailleurs sociaux en développant, par exemple, des services de médiation familiale, des lieux d'accueil parents-enfants, ou encore des dispositifs d'aides aux familles confrontées à des événements difficiles, et apporte, d'autre part, un soutien technique et financier aux opérateurs de services et d'équipements d'action sociale en subventionnant notamment les centres sociaux, les accueils de loisirs, et les établissement d'accueil du jeune enfant (EAJE). Aussi, et qu'il s'agisse de prestations financières ou du financement des services, ces domaines d'interventions et d'investissements traduisent expressément les priorités, les intentions et les directives fixées par la Convention d'objectif et de gestion (COG), document contractuel signé tous les quatre ans entre la CNAF et l'État qui formalise les objectifs et les moyens dévolus à la branche famille pour les atteindre. En d'autres termes, la CNAF « définit les orientations nationales en matière d'action sociale selon les axes de la politique familiale déterminés par l'État » (Noël, 2006, p. 73) – que les CAF se chargent de mettre en œuvre localement –, et devient, de fait, l'expression et l'instrument directs des pouvoirs publics. D'un objectif résolument nataliste, au fondement de la politique familiale pour renforcer la puissance économique et militaire de la France, les spécificités et « différences institutionnalisées d'approches politiques, concernant les rôles sexuels, le marché de l'emploi et la famille, ont façonné de façon significative les développements ultérieurs des politiques sociales » (Orloff, 2006, p. 13) et les règles de versements d'allocations familiales. Car caractérisées par une absence de neutralité, les institutions politiques ordonnent, hiérarchisent et confortent leurs priorités au cours d'un processus où « les valeurs des acteurs sont des variables indépendantes et explicatives du processus de fabrication des politiques publiques » (Massardier, 2003, p. 162), où les représentations sociales partagées par ces protagonistes guident leurs choix d'actions. Ainsi, de même que l'idéologie et les stratégies politiques conditionnent le ciblage des prestations sociales et familiales et marquent ses évolutions, elles transparaissent également à travers le déploiement de l'action sociale et à travers les réformes notamment engagées autour d'une thématique devenue prioritaire : la question de l'accueil du jeune enfant.

2.2.2 …Et de la politique d'accueil du jeune enfant

Si à partir des années 1970 l'accueil des jeunes enfants s'institue progressivement comme un axe majeur de la politique familiale française, le secteur de la petite enfance « a pris des formes variées et a été traversé d'enjeux multiples » (Le Pape, Bellidenty, Lhommeau, & Raynaud, 2017, p. 9), contraint de s'adapter aux mutations sociales, familiales et culturelles, et de se conformer aux orientations et préoccupations politiques en présence. S'éloignant des dispositifs natalistes[30] de l'après-guerre, d'une politique économique qui oppose natalité et activité (Martin, 1998) et du modèle familial traditionnel où seul l'homme exerce une activité professionnelle tandis que la mère au foyer s'occupe de ses enfants, la politique familiale se transforme et parvient « peu à peu [à] intégr[er] le fait que les mères occupent un emploi […] en mettant en place des mesures destinées à aider les familles à articuler travail et vie familiale » (Fagnani & Letablier, 2005, p. 167). En effet, alors que les femmes investissent massivement le marché du travail, les pouvoirs publics accompagnent le développement de l'activité féminine – et l'enjeu économique qu'il représente –, et s'engagent alors vers une politique de conciliation vie familiale - vie professionnelle (Commaille, Strobel, & Villac, 2002 ; Fagnani & Letablier, 2001 ; Jönsson & Morel, 2006). À l'avenant, la question de l'accueil extraparental devient un enjeu de société et une priorité nationale, comme en témoigne les nombreux débats et « discours de partenaires sociaux et décideurs politiques sur la nécessité de développer une politique d'accueil de la petite enfance 'pour aider les parents à concilier emploi et famille' » (Fagnani, 2001a, p. 107). Ainsi, parallèlement à la création d'une allocation pour frais de garde en 1972, adressée aux familles où les deux conjoints exercent une activité professionnelle (Charraud & Chastand, 1978), les pouvoirs publics soutiennent l'expansion des services d'accueil des jeunes enfants telles que les crèches, expressément destinées à « garder pendant la journée de travail de leur mère les enfants bien portants ayant moins de trois ans accomplis » (décret n°74-58 du 15 janvier 1974 relatif à la réglementation des pouponnières, des crèches, des consultations de protection infantile et des gouttes de lait). À ce titre, et au regard des carences dans le domaine des modes de garde, la Caisse nationale des allocations familiales s'attache alors à dynamiser l'offre de places en crèches en finançant la construction et l'équipement des structures d'accueil. Pourtant, malgré le passage de 31 000 places en 1971 à

[30] Cette préoccupation nataliste se perçoit notamment à travers le versement de prestations familiales telles que les allocations prénatales, les primes à la naissance (Villac, 1992) ou encore l'allocation de salaire unique, « versée au jeune couple sans enfant, […] [dont l']objet est de modifier le comportement d'activité de la jeune épouse, favorisant ainsi les naissances en encourageant son maintien au foyer » (Martin, 1998, p. 1120).

47 000 en 1975 (Fagnani, 2001b), la progression quantitative des structures collectives demeure insuffisante face à l'évolution du travail féminin et l'écart se creuse fortement entre les besoins des familles et l'offre de garde proposée. Prenant acte de cette pénurie de places, aussitôt perçue comme un obstacle au relèvement de la natalité[31] (Norvez, 1990), la problématique de l'accueil du jeune enfant s'impose dès lors comme une préoccupation centrale des pouvoirs publics et la CNAF présente, en 1983, un premier « contrat-crèches » pour inciter les collectivités locales à élargir le parc de crèches. En pratique, les modalités de contractualisation scellent un engagement réciproque d'une durée de 5 ans entre les communes, chargées de satisfaire 40 % des besoins en modes de garde pour les moins de 3 ans, et les CAF, qui assurent, en contrepartie, la prise en charge d'une partie des dépenses de fonctionnement des structures. Pour les municipalités, l'atteinte des objectifs fixés par la CNAF se traduit par la construction de nouveaux établissements de proximité, l'extension de structures existantes, mais aussi par l'optimisation de la gestion financière des structures en incitant les gestionnaires à adopter l'inscription en surnombre – par exemple, inscrire 25 enfants dans une crèche disposant d'une capacité d'accueil de 20 places – afin de maximiser le taux de fréquentation. Les indicateurs de gestion, de quantification et de rentabilité s'immiscent progressivement au sein des structures d'accueil du jeune enfant, légitimés par un contexte où « l'histoire des modes de garde […] est celle d'une pénurie » (Norvez, 1990, p. 319) et se lit continuellement sous l'angle de son insuffisance. À la suite de l'initiative « contrat-crèches » et de son bilan mitigé (Hatchuel, 1989) avec la création de 21 000 places supplémentaires entre 1983 et 1989 (Blanc & Bonnabesse, 2008), se succèdent les « contrats-enfance » en 1988, « outil[s] princip[aux] des caisses d'allocations familiales (CAF) pour la promotion auprès des communes d'une politique de développement des équipements d'accueil » (Périer, 1999, p. 91), remplacés par les « contrats enfance et jeunesse »[32] à partir de 2006. Aussi, s'ils s'inscrivent dans la lignée des contrats-crèches, ces programmes de cofinancement des dépenses engagées pour améliorer l'offre d'accueil conclu avec les CAF, invitent plus largement les communes à définir une politique globale de la petite enfance sur leur territoire et à considérer les besoins spécifiques des familles

[31] « Pour assurer l'avenir de la Nation, il faut que notre société soit plus accueillante à l'enfant, que tous les enfants qui naissent soient désirés et que tous les enfants désirés puissent naître », discours de Georgina Dufoix, secrétaire d'État auprès du ministre des affaires sociales et de la solidarité nationale, chargé de la famille, de la population et des travailleurs immigrés, 1981.

[32] Le contrat « enfance et jeunesse » unifie les modalités de financement des dispositifs du contrat « enfance », qui relève du champ de la petite enfance (0 - 5 ans révolus) et du contrat « temps libre », qui soutient la création et le fonctionnement de structures concernant les 6 - 17 ans, pour promouvoir une politique globale enfance et jeunesse.

en s'adaptant notamment à l'évolution de leurs attentes, de leurs modes de vie et de travail. En effet, au-delà de la création de places en EAJE, les objectifs du « contrat enfance et jeunesse » appellent à l'optimisation de l'offre d'accueil actuelle à travers « une réponse adaptée au besoin des familles et de leurs enfants », « un encadrement de qualité », ou encore « une politique tarifaire accessible aux enfants des familles les plus modestes » (CNAFa, 2018). Dans cette perspective, et outre la politique contractuelle en faveur de la petite enfance qui allient les collectivités territoriales et les CAF, la branche famille de la Sécurité sociale subventionne directement les gestionnaires des EAJE – communes, associations, entreprises – par le versement de « prestations de service » qui allègent sensiblement la contribution financière des familles. Ainsi fondé sur une volonté « de rendre plus équitable le coût de la garde pour les familles sur l'ensemble du territoire et de favoriser la diversité des publics accueillis au sein de ces lieux d'accueil » (Renaudat, 2006, p. 77), ce dispositif d'aide au fonctionnement implique, du côté des structures, d'« appliquer un barème national assurant une participation des familles proportionnelle à leurs revenus, […] [tandis que] les CAF versent une prestation de service qui complète la participation des familles à concurrence d'un plafond » (Mahieu, 2005, p. 47). Si le fondement et les intentions défendus par le principe des prestations de service sont louables, les modalités d'octroi de ces subventions imposent toutefois aux EAJE de se conformer à un mode de gestion et un niveau de service rendu exclusivement défini par la CNAF. À ce titre, dernière réforme de financement des structures d'accueil collectif votée en 2002, la mise en œuvre de la prestation de service unique (PSU) repose sur des critères d'attribution qui modifient en profondeur le fonctionnement des EAJE, et bouscule, simultanément, les pratiques des professionnel.les de la petite enfance jusqu'alors établies.

2.2.3 La PSU : impératifs gestionnaires sur fond de logique sociale

Alors que les dispositifs de garde restent insuffisants au regard des besoins des familles (Périvier, 2015), « pérenniser l'offre d'accueil collective existante et créer de nouvelles places » (CNAF 2018b, p. 17) constitue, aujourd'hui encore, l'un des enjeux majeurs de la politique familiale et de la nouvelle COG récemment conclue entre l'État et la CNAF. Pour tenter d'atteindre sinon d'approcher cet objectif récurrent, la CNAF et les caisses d'allocations familiales décentralisées accompagnent la création et le développement d'équipement collectifs destinés aux familles par le biais d'aides à l'investissement et s'engagent, parallèlement, à participer financièrement aux frais de fonctionnement des établissements d'accueil du jeune enfant. Dans ce cadre, l'entrée en vigueur de la prestation de service unique (PSU) au 1er Janvier

2002 et effective à compter du 1er janvier 2005, introduit la nouvelle politique de financement des CAF qui « vient ainsi remplacer les anciennes subventions dont le paiement se faisait globalement par demi-journée ou journée » (Biegel & Lhuillier, 2016, p. 58). En effet, si jusqu'à présent, « les familles réservaient et payaient un forfait exprimé en journée ou en demi-journée qui déterminait le montant de la subvention allouée à la structure » (Biegel & Lhuillier, 2016, p. 58), le calcul de la PSU repose désormais sur un taux d'effort horaire et non plus journalier, et s'étend à l'ensemble des modes d'accueils collectifs réguliers[33], occasionnels[34] et/ou d'urgence[35]. Aussi, quel que soit le statut juridique du gestionnaire – collectivités territoriales, associations, mutuelles, entreprises de crèches –, et le type d'EAJE – crèches collectives, haltes garderies, crèches familiales, crèches parentales, jardins d'enfants, micro-crèches –, la CNAF garantit un financement à hauteur de 66 % du prix de revient horaire pour les actes dédiés aux enfants de 0 à 3 ans révolus[36], et vise ainsi à équilibrer et harmoniser le coût d'accès pour les familles. À ce titre, dans l'optique de limiter l'hétérogénéité des pratiques tarifaires qui peuvent exister et subsister entre les structures, les EAJE conventionnés PSU sont tenus de respecter un barème national qui prescrit une tarification strictement proportionnelle aux ressources des familles. Ce faisant, et alors que « les gestionnaires ne sont plus incités à sélectionner les familles en fonction de leurs revenus puisque le montant de la Psu est d'autant plus élevé que les participations familiales sont moindres » (CNAF, 2014, p. 5), ce principe de neutralisation des participations familiales favoriserait, selon la CNAF, l'accessibilité et la mixité du public accueilli. Autres bénéfices revendiqués par la mise en place de la PSU, la contractualisation des temps d'accueil de l'enfant selon ses heures de présence réelle dispense les familles « de payer un temps d'accueil qu'elles n'utilisent pas [et facilite parallèlement] l'accueil des enfants dont les parents travaillent à temps partiel ou sur des horaires décalés par rapport aux horaires standard d'activité professionnelle » (CNAF, 2014, p. 3). Plus encore, la circulaire relative à la PSU souligne que les règlements de fonctionnement des structures ne peuvent réclamer « de conditions d'activité professionnelle ou assimilée aux deux parents ou

[33] L'accueil régulier à temps complet ou temps partiel répond aux besoins de garde des familles connus à l'avance et récurrents. Dans la pratique, l'inscription de l'enfant sur des temps d'accueil fixés à l'avance sur un nombre de jours planifiés et sur une durée prévisionnelle détermine l'accueil régulier.

[34] L'accueil occasionnel répond aux besoins de garde ponctuels, connus à l'avance et non récurrents. Il s'adresse plus particulièrement aux enfants qui fréquentent l'établissement (inscrits ou l'ayant déjà fréquenté) et dont les parents souhaitent un accueil pour une durée limitée, qui ne se renouvelle pas à un rythme régulier.

[35] L'accueil d'urgence présente un caractère de dépannage sur une très courte durée en ce qu'il permet de répondre à un besoin d'accueil qui ne peut être différé, et, généralement, pour une famille qui n'est pas connue de la structure.

[36] À partir de 2014, la PSU finance l'ensemble des actes destinés à l'accueil des enfants de 0 à 5 ans révolus.

au parent unique, ni de condition de fréquentation minimale » (CNAF, 2014, p. 10) pour pouvoir prétendre à une place en crèche. Ainsi, si l'ensemble de ces exigences reflète un double souci d'équité sociale et d'uniformisation des services (Renaudat, 2006) et s'attache officiellement à mieux répondre aux besoins des familles (CNAF, 2014), la PSU implique, du côté des gestionnaires, de se familiariser à la logique comptable et aux modes de calcul complexes qui la caractérisent. Car le versement de cette subvention s'appuie sur la mesure de l'activité et l'évaluation du coût de fonctionnement des établissements et nécessite, dès lors, de calculer « le cout de fonctionnement global d'un établissement d'accueil des jeunes enfants, en prenant en compte l'ensemble de ses dépenses […] [et de] rapporte[r] le total des charges issu du compte de résultat de l'équipement à un nombre d'actes, les actes étant exprimés en heures d'accueil » (Raynaud, 2006, p. 83). En outre, pour bénéficier du droit à la prestation de service unique, désormais conditionnée par le nombre d'heures de fréquentation et non plus par la capacité d'accueil théorique, les structures doivent maintenir un taux d'occupation minimum de 70 % et s'assurer ainsi de l'optimisation des places d'accueil existantes. Reflets de cette « logique comptable qui caractérise les outils de pilotage mis en place par les CAF suite à la réforme de la PSU » (Biegel & Lhuillier, 2016, p. 59) sous couvert d'objectifs sociaux, la gestion du remplissage et l'augmentation du taux d'occupation « représente[nt] une tâche à part entière pour les responsables techniques qui doivent essayer de faire face aux imprévus comme les épidémies, ou quotidiennement, durant les heures creuses » (Biegel & Lhuillier, 2016, p. 60). Atteindre un tel taux d'occupation signifie alors, pour nombre de structures, accueillir davantage d'enfants différents si bien « que l'on compte aujourd'hui 2,5 enfants accueillis par place d'accueil collectif offerte » (Moisset, 2019, p. 71). Explicitement, les structures sont alors invitées à repenser leurs modalités d'accueil et à fonctionner en multi-accueil (CNAF, 2014) pour, certes, s'adapter aux contraintes personnelles et professionnelles des familles, mais aussi et surtout pour maximiser la rentabilité de la structure en comblant, par les besoins d'accueil occasionnel ou d'urgence, les heures non réservées par les enfants habituellement accueillis sur des temps plus longs et réguliers. De fait, détourné de sa fonction et réduit à une logique de remplissage (Hurtig, 2019), le caractère polyvalent et flexible du multi-accueil tend à « répondre aux objectifs quantitatifs des politiques publiques, dont la priorité est de créer davantage de places […] [ou] d'utiliser plus intensivement les places existantes […] [en] augment[ant] statistiquement le nombre d'enfants couverts par des places d'accueil, sans qu'il y ait réellement de création de places supplémentaires » (Biegel & Lhuillier, 2016, p. 62).

Successivement, afin d'harmoniser l'application de la PSU sur tout le territoire, la CNAF adopte plusieurs ajustements en 2011 puis en 2014 qui redéfinissent les règles d'attribution et consolident un mécanisme de financement à la performance qui vient moduler les montants accordés aux structures selon leur niveau de service rendu. En d'autres termes, la revalorisation du prix plafond de la PSU suppose un niveau de service rendu de qualité selon deux critères déterminés par la CNAF, à savoir la fourniture des couches et des repas par les EAJE et un faible écart entre les heures facturées aux familles et les heures de prise en charge effective des enfants. Aussi, et au-delà des dépenses engagées par nombre de structures pour la construction ou la mise aux normes d'une cuisine et/ou d'un espace de stockage des couches afin de répondre aux nouvelles exigences réglementaires de la PSU, la CNAF évalue le niveau de service rendu à travers des indicateurs quantitatifs et financiers qui semblent bien éloignés des préoccupations des professionnel.les de la petite enfance et d'une qualité du travail habitée par l'éthique du *care*. Sur fond d'objectifs sociaux et sociétaux, la réforme de la PSU se traduit par des impératifs de rentabilité objectivés par la mesure du taux d'occupation, et installe ainsi une pression au « remplissage » qui impacte les professionnel.les, pris dans cette « contradiction entre l'injonction gestionnaire d'optimisation des taux d'occupation et l'exigence professionnelle de stabilité et de disponibilité auprès des enfants accueillis » (Pas de bébés à la consigne, 2017, p. 39). Car dans la pratique, ce système de prestation à l'activité, qui pose la présence horaire comme unité de référence, complexifie non seulement la planification des temps d'accueil des enfants mais entrave également la mise en place d'activités pédagogiques et la dimension relationnelle des métiers. Aussi, dans un mode de fonctionnement morcelé où les enfants arrivent et repartent à chaque instant de la journée, s'observent couramment « des manques de repères pour les enfants et une grande discontinuité dans la vie du groupe » (Hurtig, 2019, p. 81). Par ailleurs, et alors que toute demi-heure commencée au-delà du contrat se comptabilise en présence réelle et fait l'objet d'une facturation – par exemple, si un enfant arrive à 08h07, la demi-heure entre 8h00 et 8h30 est comptabilisée et s'il repart à 18h09, la demi-heure entre 18h et 18h30 est facturée également – la PSU introduit un rapport de consommation et de négociation (Biegel & Lhuillier, 2016) qui altère simultanément la relation entre parents et professionnel.les. En dehors de « favoris[er] les équipements informatiques de type 'badgeuses, scannettes' » (Hurtig, 2019, p. 86), symboles suprêmes de l'immixtion de la gestion et de l'idéologie consumériste dans les EAJE, cette pression horaire interroge plus encore la nature des temps d'échanges et des transmissions avec les familles. En somme, la question de la comptabilisation et de la facturation de ces espaces

communicationnels, pourtant indissociables de l'accueil de l'enfant et du travail des professionnel.les, se pose désormais comme un véritable dilemme ; « dans un cas, le risque existe que la famille refuse la discussion ; dans l'autre, ce temps n'est pas reconnu par la CAF comme du temps de travail et d'activité de la structure » (Giampino, 2016, p. 128).

Ainsi, l'ensemble de ces questionnement et constats illustrent les effets paradoxaux et dérives de la rationalisation gestionnaire dans les accueils collectifs (Giampino, 2016) et « mettent en lumière les contradictions existant entre les conséquences de la mise en place de la circulaire et les objectifs énoncés par la CNAF » (Hurtig, 2019, p. 79). En effet, en instaurant de telles normes de fonctionnement régies par la performance et la rentabilité, cette réforme insuffle une nouvelle culture inspirée du modèle de l'entreprise et des valeurs marchandes qui pèsent manifestement sur les repères des enfants et les pratiques des professionnel.les. Emporté.es par cette vague gestionnaire, les auxiliaires de puériculture ou encore les éducateur.rices de jeunes enfants se trouvent, en effet, « confronté[.e]s à une contradiction très forte entre les valeurs qu'il[.elle]s ont intégrées pendant leur formation et leur expérience professionnelle et les contraintes qui sont imposées par les nouvelles politiques de la petite enfance » (Thollon-Behar, 2010, p. 120). Pour les EJE en particulier, les valeurs véhiculées par l'éthique du *care* marquent profondément les fondements et l'histoire de leur métier (cf. Chapitre 2.1) et participent à la construction d'une identité axiologique spécifique qui s'incarne dans leur agir professionnel. Intrinsèquement et simultanément porteuses et créatrices de sens, les valeurs guident, structurent et nourrissent l'activité professionnelle des EJE, et s'expriment notamment dans leur manière d'accueillir, d'accompagner, et de « prendre soin » du jeune enfant. Ce faisant, le repérage de la hiérarchisation et de la structuration des valeurs personnelles portées spécifiquement et collectivement par ces professionnel.les contribue dès lors à analyser ce qui d'une part, fait le sens de leur métier et à saisir, d'autre part, l'existence d'un rapport possiblement conflictuel entre les valeurs privilégiées par les EJE et les valeurs qui sous-tendent la logique de la PSU.

CHAPITRE 2

ÉCLAIRAGES CONCEPTUELS

I. DES VALEURS PERSONNELLES

Régulièrement au centre des débats philosophiques, économiques, politiques, sociaux, ou encore esthétiques, et bien que capable d' « unifier les intérêts apparemment divers de toutes les sciences concernées par le comportement humain » [37] (Rokeach, 1973, p. 3), le concept de « valeur » maintient une complexité polysémique, suscitée notamment par l'absence de consensus quant à sa conceptualisation au sein d'une même discipline. Si face à ce vertige sémantique, la valeur peut se définir globalement comme la « qualité des choses, des personnages, des conduites, que leur conformité à une norme ou leur proximité par rapport à un idéal rendent particulièrement dignes d'estime » (Clément, Demonque, Hansen-Love, & Kahn, 2004, p. 460), elle s'appréhende et s'utilise néanmoins sous différentes acceptions dans la langue contemporaine.

1.1 Synoptique d'un concept polysémique

« Vaillance » : tel est l'emploi originel assigné au mot valeur, dont l'étymologie issue du bas latin *valor* convoque pleinement l'idée de force, et traduit ainsi « cette disposition intérieure par laquelle nous nous engageons chaque fois tout entier en méprisant à la fois les sollicitations qui nous divisent et les obstacles qui nous sont opposés » (Lavelle, 1991, p. 7). Cette définition philosophique de la valeur, placée sous l'égide du courage et de l'engagement et d'ores et déjà perçue comme une entité intrapsychique, se distingue très nettement de la conception de la valeur sous sa dimension économique, qui « résulte d'un processus complexe d'objectivation basé sur le travail et l'échange » (Lopes, 1994, p. 68). Notion phare de l'économie politique, la valeur apparaît dès 1776 dans l'ouvrage *Recherches sur la nature et les causes de la richesse des nations* d'Adam Smith, qui l'entend simultanément comme « l'utilité d'un objet particulier [et] […] la faculté que donne la possession de cet objet d'en acheter d'autres marchandises » (Smith, 1843, p. 35). Ainsi respectivement dénommées « valeur en usage » et « valeur en échange », Smith s'inspire ici directement d'Aristote pour

[37] « More than any other concept, it is an intervening variable that shows promise of being able to unify the apparently diverse interests of all the sciences concerned with human behavior »

qui « chaque objet de propriété a deux usages […] ; une chaussure, par exemple, peut-être soit portée soit échangée sert à chausser et à être échangée » (Aristote, 1960, p. 27), dissociant par-là l'usage propre à l'objet – valeur d'usage – et la possibilité d'acquérir un autre objet par l'échange – valeur en échange –. En s'appuyant sur cette dichotomie, Smith (1843) posera notamment ici les bases de la valeur-travail en élaborant une théorie économique qui oppose le travail productif du travail improductif et exclue, à ce titre, les activités de *care* de la sphère de la productivité car considérées comme dénuées de valeur d'échange (voir Chapitre 1.). Subséquemment, le développement puis l'hégémonie du principe de marché conduiront les économistes à refouler la fonction d'utilité de la valeur – valeur d'usage – et la subjectivité qui l'accompagne pour s'attacher essentiellement à sa dimension objective, énonçant des théories de la valeur d'échange (Mouchot, 1994) focalisées sur le rapport et la confrontation de l'offre et de la demande. Aussi, et bien loin de l'étymologie louant la bravoure, le mérite et les qualités d'un individu, c'est sous son sens économique, marchand et financier que la valeur s'emploie et s'entend le plus fréquemment dans le langage courant pour rendre compte du « caractère mesurable d'un objet susceptible d'être échangé, d'être désiré » (Dubois, Mitterand, & Dauzat, 2001, p. 744). Mais si cette définition tente de prêter à la valeur économique une mesure objective, elle ne peut néanmoins s'envisager indépendamment de la subjectivité qui l'apprécie, et « implique [donc] toujours, dans le jugement que l'on porte sur elle, une considération d'ordre moral » (Lavelle, 1991, p. 15). Fort de ce constat, Lavelle (1991) rapproche ici les valeurs matérielles des valeurs spirituelles attestant que « la valeur est […] toujours un terme éthique : il n'y a que le prix qui soit un terme exclusivement économique ; […] le prix est un fait, mais la valeur un jugement » (Lavelle, 1991, p. 15).

Ainsi, l'usage du mot « valeur », bien qu'empreint d'un capitalisme triomphant, assoie également sa prééminence dans le langage et les questionnements philosophiques tant et si bien que « selon Windelband [1884] [,] toute philosophie n'est qu'une science des valeurs » (Stern, 1936, p. 137). Si la « valeur » marque les préoccupations philosophiques et éthiques de l'époque contemporaine, elle est, dès le début de la philosophie, implicitement reconnue et posée en pôle de référence dans la pensée grecque. Aussi chez les sophistes, la valeur s'appréhende et s'étudie dans le sens de ce qui est bon, ce qui est utile, pour se confondre, dans la doctrine scolastique, avec les concepts de l'*être* et de *vérité*, avec les réalités idéales et transcendantes du Vrai – valeur intellectuelle –, du Beau – valeur esthétique –, et enfin du Bien – valeur morale – que Platon pose comme valeur suprême. Mais les prolégomènes de la philosophie des valeurs sont véritablement issus du primat de la raison pratique kantienne

(1781 ; 1785), qui, sans toutefois évoquer cette notion en tant que telle, vient l'inscrire « dans le double rapport que le sujet entretient avec les finalités [– i.e. activités déterminées par –] et les fins qui les fondent [– i.e. but visé –] » (Resweber, 1992, p. 10). Avec la pensée kantienne plaçant le sujet au centre de la connaissance, le concept de valeur acquiert une importance capitale, matérialisant même la naissance de la philosophie moderne des valeurs en nous invitant « à subordonner le problème de l'être au problème de la valeur » (Lavelle, 1991, p. 80). Dans la filiation de Kant, puis de Fichte, « selon lesquels la valeur l'emporte sur la réalité » (Morchain, 2009, p. 8), l'axiologie, définie comme la science des valeurs ou « science de l'estimation ou de l'appréciation » (Lavelle, 1991, p. 24), se développe alors plus particulièrement en Allemagne à la fin du XIXème et au début du XXème siècle avec des penseurs comme Rickert (1892), Münsterberg (1908), Scheler (1916), Stern (1924) ou Hartmann (1926). Au sortir de la première guerre mondiale, dans un climat marqué par une morosité ambiante conjugué aux impératifs du marché et de l'offre et de la demande, l'essor de l'axiologie « témoigne [, en effet,] d'un changement d'orientation dans le regard que la conscience dirige le monde » (Lavelle, 1991, p. 24-25) qui vient nourrir les réflexions sur les fondements de la morale et de la science. À l'instar de Scheler (1916) qui instruit les valeurs comme des qualités pures, irréductibles à l'être et qui constituent des règnes a priori déterminés, les premiers axiologues allemands œuvraient pour une conception « absolutiste » des valeurs en prônant leur objectivité réelle, d'évidence immédiate, et à la base même des jugements de valeurs. En ce sens, et à titre d'exemple, « un homme peut nous être sympathique ou antipathique sans que nous puissions indiquer pourquoi il en est ainsi : cette valeur de sympathie (valeur positive) ou d'antipathie (négative) est donc indépendante de son support » (Langlois, 1954, p. 83). À l'inverse, et en référence à la pensée spinoziste pour qui « ce n'est pas parce que nous croyons une chose bonne qu'elle devient l'objet de nos recherches et de nos désirs ; mais qu'au contraire nous la croyons bonne parce que nous la voulons, la recherchons et la désirons » (Spinoza, 1907, p. 140-141), la conception « subjectiviste » appréhende la valeur au travers du sujet qui la désire si bien qu'« un être ou une chose […] possèdent de la valeur ou deviennent une valeur parce que le choix de l'homme se porte vers eux » (Langlois, 1954, p. 80). Aussi, si ces deux conceptions ne peuvent rendre compte de la complexité et de l'exhaustivité du concept de valeur tel que l'investit le champ de la philosophie, elles reflètent néanmoins le débat récurrent sur son objectivité et sa subjectivité qui confronte les « absolutistes », pour lesquels la valeur s'inscrit dans l'objet, aux « subjectivistes » qui la perçoivent dans l'individu qui la valorise. Mais outre cette dualité conceptuelle, un pluralisme axiologique traverse et singularise les

grands courants de pensées philosophiques – existentialistes, personnalistes, phénoménologiques… –, complexifiant simultanément la caractérisation du concept de valeur.

Ainsi, et tandis que cet essai de circonscription économique et philosophique de la valeur illustre que « chaque discipline interprète la valeur à l'intérieur de sa propre structure métathéorique, intensifiant les différences de sens »[38] (More, Averill, & Stevens, 1996, p. 399), la sociologie et la psychologie sociale ont également contribué à enrichir la compréhension et la conceptualisation de ce concept polysémique.

1.2 Vers une approche psychosociale de la valeur

1.2.1 Regard sur la sociologie axiologique

Outre l'utilisation plurivoque du terme « valeur » dans le langage courant, de son inscription comme l'un des concepts phares en économie et en philosophie jusqu'à la création du vocable « axiologie », la sociologie s'empare également de la notion de valeur et apparaît notamment chez certains auteurs classiques tels que Weber (1964) et Durkheim (1893 ; 1912). Fortement influencé par les apports philosophiques, méthodologiques et épistémologiques de Rickert (1896), partant du postulat que les hommes pensent et agissent conformément à des valeurs, Weber (1924 ; 1965) s'inscrit dans le « refus de faire croire qu'une valeur serait supérieure aux autres pour des raisons scientifiques ou objectives » (Freund, 1990, p. 166) et défend alors le principe de « neutralité axiologique ». Aussi, éminemment subjectives et empreintes d'une signification culturelle, les valeurs dans leur pluralité entretiennent entre elles un rapport conflictuel, « ne cess[a]nt de s'affronter parce que les croyances qui leur servent de fondement se combattent » (Freund, 1990, p. 170). À travers l'expression métaphorique de « guerre des dieux », Weber (1959) souligne ici l'intrinsèque antagonisme des valeurs, où, à l'image du combat éternel qui opposait les dieux de l'Olympe, « divers ordres de valeurs s'affrontent dans le monde en une lutte inexpiable » (Weber, 1959, p. 93). À ce titre, cet axiome fondamental de la pensée wébérienne décrit d'ores et déjà l'omniprésence de tensions voire d'incompatibilités entre certains types de valeurs, – comme cela semble être le cas entre valeurs de *care* et valeurs marchandes –, et la situation de conflit subséquente, qui vient « naître précisément de la volonté de chercher à les confondre, ou bien les réduire à un même étalon de

[38] « Each discipline interpreted value within its own metatheoretical structure, heightening differences in meaning ».

valeur » (Freund, 1990, p. 186). Autre figure fondatrice de la sociologie et de la science morale sociologique, Durkheim (1912) pense la morale de façon systémique et la conçoit comme un ensemble de valeurs qui émergent dans une effervescence collective pour devenir de véritables « forces réelles et agissantes » (Durkheim, 1911, p. 449), et non de simples idéaux abstraits ou de « froides représentations intellectuelles » (Durkheim, 1911, p. 449). Dès lors, en liant les valeurs à une forme d'« exaltation de la vie morale qui se traduit par un ensemble de conceptions idéales » (Durkheim, 1912, p. 603) notamment perceptibles dans un agir normatif (Piras, 2004), l'approche durkheimienne vient souligner le caractère fondamentalement sociétal de la production des valeurs et pointe simultanément leur puissance conative. Principalement perçues et appréhendées sous l'angle de la contrainte, les valeurs consistent en des manières d'agir, de penser et de sentir (Durkheim, 2009) qui s'imposent alors aux individus sous l'apparat de conventions sociales.

Ainsi, bien qu'il soit fréquemment question de valeurs chez Durkheim, voire constamment chez Weber, et si, plus largement, il « n'est […] guère de domaines de la sociologie qui n'aient à voir avec des 'valeurs' » (Heinich, 2006, p. 288), le règne des valeurs en sociologie semble pourtant s'être étendu en l'absence d'investigations et de conceptualisations spécifiques (Heinich, 2006). Cherchant alors à dépasser l'intuition (Boudon, 2006) et la logique intellectuelle (Moreau de Bellaing, 2010) qui sous-tendent ces réflexions sociologiques, les études menées en psychologie et psychologie sociale autour de la notion de valeur et sa typologie s'attacheront davantage à croiser ambition théorique et vérifications empiriques.

1.2.2 Première conceptualisation « psychosociale »…

Porté par un positionnement épistémologique attestant que « le but de la science est […] la description conceptuelle [39]» (Spranger, 1928, p. 114) et guidé par la pensée platonicienne « orientée dans le sens d'une détermination stable de la hiérarchie des valeurs morales » (Robin, 1944, p. 8), Spranger (1928) conjugue les approches introspective et compréhensive pour établir une théorie psychologique des valeurs. Aussi, posant comme principe que « les lois de la cognition sont différentes de celles qui sous-tendent le comportement économique, ou [,par

[39] « Only that is scientific which has been grasped in a generally valid sense, and therefore the aim of science is conceptual description but not the stimulation of an emotional attitude ».

exemple,] de celles sur lesquelles reposent la création et la jouissance artistiques »[40] (Spranger, 1928, p. 5), Spranger (1928) s'intéresse plus particulièrement à la nature motivationnelle des valeurs et au sens qu'elles recèlent et impulsent dans le comportement individuel. Dans une perspective structurale[41] et interactionniste, le philosophe et psychologue allemand développe alors une typologie différentielle des valeurs (Wach & Hammer, 2003a) et dégage six « types idéaux » en s'appuyant sur la description d'« espèces d'hommes, chacune d'elles étant déterminée par la dominance innée de l'une des six valeurs fondamentales »[42] (McGill, 1943, p. 431-432). Ainsi, premier type introduit par Spranger (1928), l'attitude dite « *théorique* » dépeint une personne intellectuelle, animée par la recherche de la vérité et du savoir, qui « ne peut avoir qu'une seule passion, celle de la connaissance objective, qu'un seul désir, résoudre un problème, expliquer une question ou formuler une théorie »[43] (Spranger, 1928, p. 111). S'ensuivent l'« *économique* » (2), qui poursuit « l'accumulation de richesses matérielles et […] s'intéresse principalement à l'utilité pratique des choses » (Chataigné, 2014, p. 17) jusqu'à regarder toutes les professions humaines sous l'angle du bénéfice, le type « *esthétique* » (3) qu'incarnent l'artiste ou l'amateur d'art, contemplatifs, à la recherche de la beauté et de l'harmonie ou de l'équilibre de la forme artistique, le « *social* » (4), qui porte une attention particulière au bien-être d'autrui, « valorise l'amour des gens, l'altruisme, l'intégrité et vise l'intérêt social » (Chataigné, 2014, p. 17), le « *politique* » (5), dont « les activités ne relèvent pas nécessairement du champ étroit de la politique »[44] (Vernon & Allport, 1931, p. 235) mais qui se caractérise par le désir de pouvoir, la domination des autres et l'esprit de compétition, et enfin le type « *religieux* » (6), qui décrit une personnalité mystique, dont l'expérience religieuse constitue l'attitude centrale. Par ailleurs, outre la description de ces profils-types paroxystiques qui révèlent les « directions de sens » des individus, Spranger (1928) s'est appliqué à préciser les relations d'affinités et de tensions perceptibles entre les différentes personnalités en regard de la valeur qui les gouverne. À titre d'exemples, tandis que l'expérience esthétique peut être

[40] « Thus the laws of cognition are different from those underlying economic behavior, or those upon which artistic creation and enjoyment are based »

[41] Reuchlin (1995) précise qu'il faut « prendre ici le mot *structure* comme synonyme de *totalité* ». En effet, en considérant qu'« une typologie peut être structurale si elle définit précisément les relations qui existent entre les types qu'elle distingue […] on ne trouve rien de semblable dans la typologie de Spranger » (Reuchlin, 1995, p. 31) dont les types s'apparentent davantage à des totalités juxtaposées.

[42] « They are species of men, each of which is determined by the innate dominance of one of the six basic value attitudes, or value preferences. »

[43] « He can have only one passion, that for objective knowledge, only one kind of longing, to solve a problem, explain a question or formulate a theory »

[44] « His activities are not necessarily within the narrow fields of politics »

étendue à une expérience religieuse (Spranger, 1928) et présager d'une certaine compatibilité entre valeurs esthétiques et valeurs religieuses, « l'instinct de préservation de soi et l'abnégation ont des significations opposées »[45] (Spranger, 1928, p. 175) et traduisent, à l'inverse, une antinomie entre valeurs économiques et valeurs sociales. Car intrinsèquement égoïste, l'homme économique ne s'intéresse aux autres individus que dans la mesure où ceux-ci peuvent lui être utile : « celui qui veut le monde pour lui-même ne peut pas vivre pour les autres » (Martinez Vallejo, 1964, p. 91) et le principe économique se heurte inévitablement au principe social. Ainsi, si Spranger (1928) élabore avec minutie une première typologie des valeurs et s'attache à détailler les formes de relations qu'elles entretiennent entre elles, sa description conceptuelle souffre pourtant de l'absence d'analyses empiriques, et ce, jusqu'à ce qu'Allport et Vernon (1931) s'emparent de ces fondements théoriques et s'engagent dans une démarche expérimentale.

1.2.3 … Et opérationnalisations empiriques

Prenant appui sur l'ouvrage de Spranger (1928) et sa conception typologique de la personnalité ancrée sur des critères axiologiques, Allport et Vernon (1931) imaginent un questionnaire susceptible d'apprécier « l'amour du vrai, l'amour de l'utile, l'amour du beau, l'amour des humains, l'amour du pouvoir et l'amour de la divinité » (Martinez Vallejo, 1964, p. 111) chez un individu donné. Plus concrètement, les données obtenues via l'instrument de mesure d'Allport et Vernon (1931) déterminent l'importance relative de chacune des six valeurs fondamentales dégagées par Spranger (1928), et « doivent être interprétées comme établissant ces valeurs (exception faite de la valeur sociale)[46] en tant que traits de personnalité cohérents, omniprésents, durables et surtout généralisés » (Cantril & Allport, 1933, p. 272)[47]. Auto-administré, divisé en deux parties et composé de 45 items mobilisant par 20 fois chacune des valeurs – théorique, économique, esthétique, sociale, politique et religieuse –, le *Study of Values* (SOV) place les sujets face à des scénarios inspirés de situations de la vie quotidienne, supposés reposer sur « ce qui compte vraiment dans l'existence d'un individu ; le travail qu'il choisit, la

[45] « Self-preservation and self-sacrifice have opposite meanings »

[46] Les mesures de qualité du test réalisées par Vernon et Allport (1931), Pintner (1933) ou encore Whitely (1933) rapportent des indices de validité et de fidélité peu satisfaisants pour la valeur sociale. Les auteurs (Vernon & Allport, 1931) attribuent ce résultat à la confusion de Spranger (1928) qui, « en désignant l'amour comme le bien suprême pour le type social, […] mentionne des expressions aussi diverses que l'affection familiale, la philanthropie et le désintéressement total » (p. 243) et élabore ainsi une conception de la valeur sociale trop diverse.

[47] « On the theoretical side, the evidence from recent applications of the Study of Values must be interpreted as establishing these values (with the exception of the social) as self consistent, pervasive, enduring, and above all, generalised traits of personality »

manière dont il passe son temps libre, les amis qu'il fréquente, ou encore les livres qu'il lit »[48] (Bruner, 1983, p. 280). Ainsi confronté à deux (Partie I) ou quatre (Partie II) réponses alternatives sur des questions d'attitudes et de choix comportementaux, le sujet indique sa préférence de valeur ou son classement (cf. Figure 3) et obtient un score ipsatif pour chacun des six types, expression chiffrée de l'importance accordée à chaque valeur.

Part I. Question 1 (a) (b)
The main object of scientific research should be the discovery of pure truth rather than its practical applications.
(a) Yes, (b) No. *3* *0*

Part II. Question 14. (Women have an alternative form of this question.)
If you should marry (or are married) do you prefer a wife who—
.4... a. can achieve social prestige, commanding admiration from others;
.1... b. likes to stay at home and keep house;
.2.. c. is fundamentally spiritual in her attitude toward life;
.3 d. is gifted along artistic lines.

Figure 3. Exemple de question de chaque partie du SOV, renseigné de manière arbitraire en guise d'illustration (Vernon et Allport, 1931, p. 236-237).

Outil plusieurs fois révisé[49] (Allport, Vernon, & Lindzey, 1951, 1960, 1970 ; Kopelman, Rovenpor, & Guan, 2003) et largement utilisé tant à des fins de conseil, d'orientation scolaire et professionnelle, de pédagogie, que de recherche, les données recueillies au fil des années témoignent de la prédominance de types de valeurs spécifiques et différenciées à l'aune de variables telles que le sexe, le domaine d'étude ou la profession. Aussi, les hommes apparaissent comme significativement plus *théoriques*, *économiques* et *politiques* que les femmes, qui se révèlent davantage à travers les valeurs *esthétiques*, *sociales* et *religieuses* (Vernon & Allport, 1931). Par ailleurs, exploitées et examinées à la lumière des domaines d'activités ou aspirations professionnelles des sujets, les données empiriques du SOV soutiennent que « les étudiants en art et en design obtiennent les meilleurs résultats en termes de valeur esthétique ; [que] les étudiants en théologie et les membres du clergé ont le score le

[48] « the things that really matter in human existence: the job you choose, the way you spend your free time, the friends you make, the stuff you read »
[49] Précisons cependant que les révisions apportées en 1960 et 1970 ne portaient respectivement que sur le manuel d'utilisation et la feuille de pointage.

plus élevé pour la valeur religieuse »[50] (Simon, 1970, p. 263) et que les psychologues valorisent la valeur *théorique* au détriment de la valeur *économique*, laquelle, en revanche, prévaut chez les ingénieurs ou les banquiers (Vernon & Allport, 1931). Ainsi, et alors que ces premiers résultats soulignent d'ores et déjà l'existence d'un lien entre valeurs et orientation professionnelle, les conclusions de nombre de recherches basées sur le SOV affirment plus globalement le caractère prédictif des scores de cette échelle pour « le type de formation professionnelle, le choix professionnel, les changements de valeurs, les différences entre les groupes (par exemple, le sexe), les mesures d'intérêts et les congruences de valeurs entre familles et amis »[51] (Kopelman, Rovenpor, & Guan, 2003, p. 204). Mais malgré l'engouement que suscite le questionnaire d'Allport, Vernon et Lindzey (1960), qui s'impose comme un véritable outil de mesure empirique des valeurs et comme « la troisième mesure de personnalité non projective la plus populaire (après le MMPI[52] et le EPPS[53])[54] » (Kopelman, Rovenpor, & Guan, 2003, p. 203) jusque dans les années 1970, il tombe progressivement en désuétude, parfois qualifié d'« obsolète », « biaisé » ou encore « sexiste » (Kopelman, Rovenpor, & Guan, 2003), et autrement distancé par les recherches théoriques et empiriques sur la structure des valeurs menées par Rokeach (1973) puis par Schwartz (1992).

1.3 Du modèle de Rokeach (1973)…

Dans ses travaux princeps sur le dogmatisme (1954), entendu comme une « organisation cognitive intégrale des idées et des croyances dans un système idéologique plus ou moins fermé » (Rokeach, 1971, p. 15), une « forme de résistance au changement » (p. 15) qui s'exprime concrètement par « la manière autoritaire et intolérante dont des idées ou des croyances sont communiquées à autrui » (p. 16), l'intérêt conceptuel de Rokeach pour cette notion s'oriente d'ores et déjà sur les propriétés de son mode d'organisation et s'inscrit ainsi « en faveur d'une étude des systèmes idéologiques indépendamment de leurs contenus »

[50] « For example, art and design students score highest on the aesthetic value; theological students and clergymen score highest on the religious value […] »

[51] « Moreover, over the years abundant evidence has accumulated demonstrating that SOV scores are predictive of type of professional education, occupational choice, value changes, group differences (e.g., gender), interest measures, and value agreements among family and friends ».

[52] Minnesota Multiphasic Personality Inventory

[53] Edwards Personal Preference Schedule

[54] « In terms of the metric of citation count, by 1970 the SOV was the third most popular non-projective personality measure (after the MMPI and the EPPS »

(Deconchy, 1970, p. 11-12). Depuis lors, cet angle d'approche spécifique, marqué par « l'idée que les contenus des énoncés idéologiques importent moins que la structure formelle qui les organise et qui les agence entre eux » (Deconchy, 1996, p. 140), sous-tend la majeure partie des recherches de Rokeach, et imprègne notamment ses réflexions théoriques sur les croyances, les attitudes et les valeurs.

1.3.1 Apport théorique de Rokeach : une approche systémique des valeurs

Rokeach (1973) conçoit la notion de valeur comme « une croyance durable selon laquelle un mode de conduite ou état final d'existence spécifique est personnellement ou socialement préférable à un mode de conduite ou à un état final d'existence opposé ou inverse » [55](Rokeach, 1973, p. 5), et rejoint alors fortement la définition proposée par Kluckhohn (1951) pour qui « une valeur est une conception, explicite ou implicite, distinctive d'un individu ou d'une caractéristique d'un groupe, qui est souhaitable et qui influence la sélection des modes, des moyens et des fins d'action disponibles »[56] (Kluckhohn, 1951, p. 395). Mais outre cette juxtaposition des sphères « sociale » et « individuelle », fidèle à son approche conceptuelle, Rokeach invoque également la notion de système pour conceptualiser le *système de valeurs*, à savoir l'« organisation stable des croyances concernant les modes de conduite préférables ou les états finaux d'existence sur un continuum d'importance relative »[57] (Rokeach, 1973, p. 5). Plus précisément encore, cette description introduit simultanément deux types de système de valeurs en ce que Rokeach distingue, à l'instar de quelques philosophes, anthropologues ou psychologues (English & English, 1958 ; Kluckhohn, 1951 ; Lovejoy, 1950), les valeurs qui se rapportent aux « modes de conduite » et celles qui visent un « état de fin » (Figure 4).

[55] « A value is an enduring belief that a specific mode of conduct or end-state of existence is personally or socially preferable to an opposite or converse mode of conduct or end-state of existence ».
[56] « A value is a conception, explicit or implicit, distinctive of an individual or characteristic of a group, of the desirable which influences the selection from available modes, means, and ends of action ».
[57] « A value system is an enduring organization of beliefs concerning preferable modes of conduct or end-states of existence along a continuum of relative importance ».

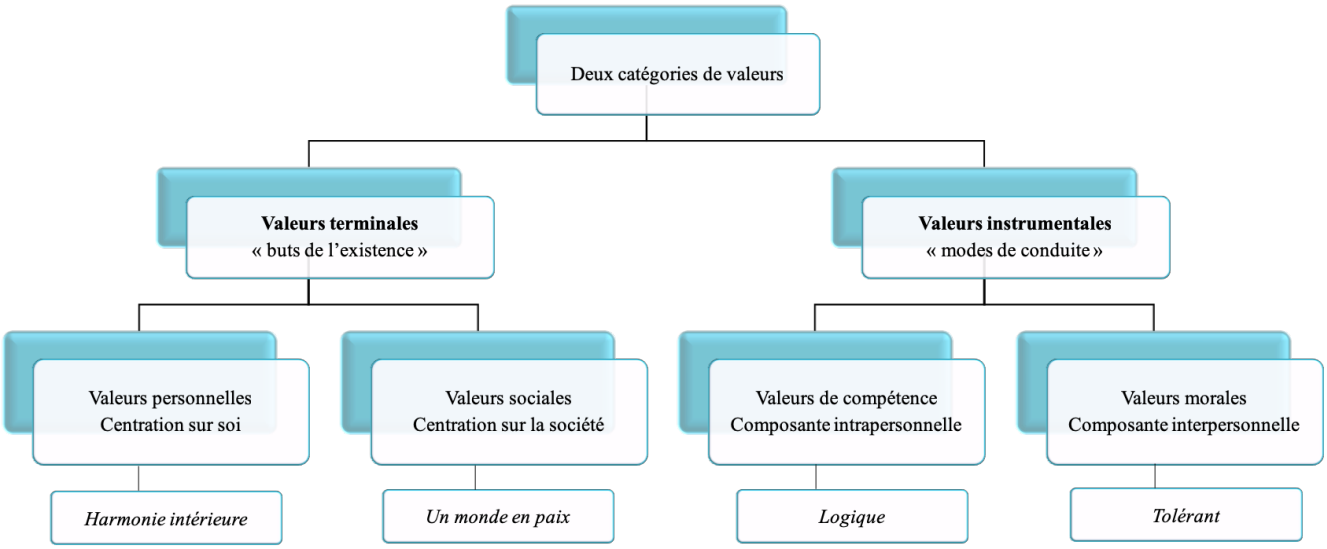


Figure 4. Structuration des deux catégories de valeurs chez Rokeach (1973).

Associées aux « états de fin », les valeurs terminales reflètent un but dans l'existence humaine et se dichotomisent selon qu'elles renvoient à une centration sur soi – intra-personnelles –, à l'exemple des valeurs de *salut* ou d'*harmonie intérieure*, ou qu'elles se centrent sur la société – interpersonnelles –, comme *un monde en paix* ou l'*égalité*. Dès lors, et considérant que les individus varient quant à l'importance qu'ils accordent aux valeurs sociales et personnelles, « leurs attitudes et comportement diffèrent [également] les uns des autres selon que leurs valeurs personnelles ou sociales sont prioritaires » (Rokeach, 1973, p. 8)[58]. En ce sens, la priorisation de valeurs sociales chez un individu pourrait ainsi influencer son orientation vers une profession telle que le métier d'EJE, qui, en tant que métier du secteur social, tend à cristalliser et défendre des valeurs « humanistes, démocratiques et républicaines » (Bouquet, 2012, p. 38).

Les valeurs instrumentales, quant à elles, correspondent à des « modes de conduite » que Rokeach (1973) subdivise à nouveau en valeurs dites « morales », telles qu'*honnête* ou *tolérant*, et en valeurs dites « de compétences », telles que *logique* ou *imaginatif*. Eu égard à l'empreinte systémique de sa conceptualisation théorique, Rokeach envisage une possible opposition entre l'ensemble de ces valeurs instrumentales, en ce « qu'une personne peut

[58] « that their attitudes and behavior differ from one another depending on whether their personal or their social values have priority ».

éprouver un conflit entre deux valeurs morales (se comporter honnêtement et avec amour), entre deux valeurs de compétence (imaginative et logique) et entre une valeur morale et une valeur de compétence (agir poliment et proposer une critique intellectuelle) »[59] (Rokeach, 1973, p. 8). D'autre part, alors que les valeurs de compétences, encore appelées valeurs « de réalisation de soi, ont une orientation personnelle » (Rokeach, 1973, p. 8) et génèrent surtout des sentiments de honte et d'insuffisance personnelle lorsqu'elles font défaut, les valeurs morales telles que la *tolérance* recèlent généralement une composante interpersonnelle, suscitant conflits internes et sentiments de culpabilité lorsqu'elles sont transgressées.

Ainsi, valeurs instrumentales et valeurs terminales renvoient à deux types de valeurs distinctes, portées par chaque individu en un nombre relativement restreint, – environ dix-huit pour les valeurs terminales et soixante ou soixante-dix pour les valeurs instrumentales –, et organisées hiérarchiquement les unes par rapport aux autres. Car si tous les individus possèdent les mêmes valeurs, – signe de l'universalité qui se lit à travers la théorie de Rokeach –, ils se distinguent pourtant dans la priorité qu'ils accordent à chacune d'elles. Dès lors, « cette conception de la relativité des valeurs différencie l'approche de Rokeach de la plupart des autres travaux portant sur les valeurs » (Wach & Hammer, 2003a, p. 20) et constitue un aspect central de sa théorie, jusqu'à pénétrer l'instrument de mesure qu'il propose pour analyser la structure des valeurs humaines.

1.3.2 Apport méthodologique de Rokeach : Le Rokeach Value Survey (1967)

Au-delà d'un apport théorique considérable quant à la manière de conceptualiser les valeurs, de les approcher et de les analyser en tant que système (Rokeach 1973), Rokeach (1967) travaille parallèlement à l'élaboration d'un instrument de mesure des valeurs « raisonnablement fiable ; […] simple et économique à administrer ; […] et facilement adaptable culturellement »[60] (Rokeach, 1968, p. 553). Renonçant à la fois « à tirer des conclusions sur les valeurs d'une personne à partir de son comportement »[61] (Rokeach, 1973, p. 26) et à les interviewer, en regard des biais méthodologiques émanant de l'une et l'autre de

[59]« A person may experience conflict between two moral values (behaving honestly and lovingly), between two competence values (imaginatively and logically) and between a moral and a competence value (to act politely and to offer intellectual criticism) ».
[60] « we tried to keep in mind the following ideal characteristics in developing our method: it should be reasonably reliable; […] simple and economical to administer; […] readily adaptable to cross-cultural settings ».
[61] « One concerns the drawing of inferences about a person's values from his behavior ».

ces approches, Rokeach choisit d'utiliser le questionnaire pour interroger et établir la structure des valeurs des individus. Durant deux ans, Rokeach étudie, évalue et sélectionne les valeurs importantes à intégrer dans son questionnaire pour retenir, *in fine,* 18 valeurs terminales et 18 valeurs instrumentales (Tableau 2) qui forment l'assise matérielle du RVS.

Tableau 2

Liste des 18 valeurs terminales et 18 valeurs instrumentales retenues par Rokeach (traduit de Rokeach, 1968, p. 554)

Valeurs Terminales	**Valeurs Instrumentales**
UNE VIE CONFORTABLE (une vie prospère)	AMBITIEUX (travailleur, volontaire)
UNE VIE PASSIONNANTE (une vie stimulante et active)	TOLÉRANT (ouvert d'esprit)
UN SENTIMENT D'ACCOMPLISSEMENT (contribution durable)	CAPABLE (compétent, efficace)
UN MONDE EN PAIX (un monde sans guerre ni conflit)	JOYEUX (léger, enjoué)
UN MONDE DE BEAUTÉ (beauté de la nature et des arts)	PROPRE (ordonné, soigné)
ÉGALITÉ (fraternité, chances égales pour tous)	COURAGEUX (prêt à défendre ses valeurs)
SÉCURITÉ FAMILIALE (prendre soin de ceux qui sont chers)	INDULGENT (prêt à pardonner aux autres)
LIBERTÉ (indépendance, libre choix)	SERVIABLE (travaillant pour le bien-être des autres)
BONHEUR (satisfaction)	HONNÊTE (sincère, franc)
HARMONIE INTÉRIEURE (absence de confits intérieurs)	IMAGINATIF (audacieux, créatif)
AMOUR MATURE (intimités sexuelle et spirituelle)	INDÉPENDANT (autonome, auto-suffisant)
SECURITÉ NATIONALE (protection contre les attaques)	INTELLECTUEL (intelligent, réfléchi)
PLAISIR (une vie agréable et tranquille)	LOGIQUE (cohérent, rationnel)

SALUT (vie éternelle)	AIMANT (affectueux, tendre)
RESPECT DE SOI (estime de soi)	OBÉISSANT (dévoué, respectueux)
RECONNAISSANCE SOCIALE (respect, admiration)	POLI (courtois, bien-élevé)
AMITIÉ VÉRITABLE (amis proches)	RESPONSABLE (sérieux, fiable)
SAGESSE (une compréhension mature de la vie)	MAÎTRISE DE SOI (mesuré, auto-discipliné)

Ces deux listes indépendantes, illustrées par des substantifs pour les valeurs terminales et par des adjectifs pour les valeurs instrumentales, expressément formulées ni « en termes négatifs (e.g., lâche, irresponsable) ni en des termes trop positifs qui puissent donner une impression d'immodestie ou de vantardise »[62] (Rokeach, 1973, p. 27), sont ainsi disposées par ordre alphabétique et proposées aux participants sur deux pages différentes. En amont, une consigne générale invite directement le sujet à organiser chaque liste de valeurs « en fonction de leur importance pour [LUI], en tant que principes directeurs dans [SA] vie »[63] (Rokeach, 1973, p. 358) et ce, à l'aide d'étiquettes pouvant être retirées, déplacées et réarrangées jusqu'à ce que le résultat final traduise ce qu'il pense et ressente véritablement. Aussi, bien que cette technique d'ordination impose de limiter le nombre de valeurs terminales et instrumentales à dix-huit, notamment « parce qu'il était jugé trop laborieux pour les répondants de classer plus de 18 valeurs »[64] (Rokeach, 1973, p. 29), elle présente toutefois l'intérêt « de situer les valeurs les unes par rapport aux autres sans leur donner de valeur absolue » (Wach & Hammer, 2003a, p. 24-25). En effet, le RVS ne vise pas à déceler le sens – sémantiquement parlant – qu'un individu confère à une valeur telle que l'*égalité* par exemple, mais cherche davantage à percevoir la « signification psychologique » (Rokeach, 1973, p. 50) que le sujet attribue à l'*égalité* en regard de sa manière de classer les autres valeurs. Outre cette hiérarchisation, l'exploitation des résultats par l'analyse des plus petits espaces (Guttman, 1968 ; Lingoes,

[62] « That it could neither be couched in negative terms (e.g., cowardly, irresponsible) nor in terms so positive as to give the impression of immodesty or boastfulness ».
[63] « Your task is to arrange them in order of their importance to YOU, as guiding principles in YOUR life ».
[64] « A ceiling of 18 was imposed because it was felt to be too burdensome for respondents to rank-order more than 18 values ».

1966) révèlent que les valeurs s'organisent selon un continuum et forment une structure circulaire appelée « circomplexe », manifestation mathématique de la structuration des valeurs en système.

Ainsi, la théorie de Rokeach (1973) constitue une avancée majeure qui enrichit profondément la compréhension des valeurs humaines et inspirera nombre de recherches consacrées à ce concept. Par ailleurs, la rigueur scientifique et méthodologique dont fait preuve Rokeach lors de la construction du RVS reflète une posture épistémologique « qui trouve ses racines dans un extrême respect de la personne humaine » (Wach & Hammer, 2003a, p. 177) et qui influencera particulièrement les travaux et préoccupations éthiques de Schwartz (1992).

1.4 …Au modèle des valeurs universelles de Schwartz (1992)

Au carrefour des différentes sciences humaines et sociales, la notion de valeur rapproche nombre de courants de recherche et disciplines (Kluckhohn, 1951) si bien qu'il en résulte une diversité de théories et d'explications mais sans avoir « l'impression que théorie et empirie […] parviennent […] à se rejoindre » (Boudon, 1999, p. 8). Dès lors, fondamentalement inscrite dans la lignée des écrits de Kluckhohn (1951) et Williams (1968), directement nourrie des principales caractéristiques définitoires et théoriques que Rokeach (1973) assigne au concept de valeur, la théorie proposée par Schwartz (1992) entend dépasser l'« absence de consensus concernant la conception des valeurs de base, leur contenu et la structure des relations qu'elles entretiennent les unes avec les autres […] [de même] que l'absence de méthodes empiriques fiables permettant de [les] mesurer » (Schwartz, 2006, p. 929-930). Expérimentalement, « en partant de l'inventaire des 36 valeurs de Rokeach » (Wach & Hammer, 2003a, p. 148) tout en abandonnant la distinction entre valeurs instrumentales et valeurs terminales, Schwartz et Bilsky (1987 ; 1990) puis Schwartz (1992) élaborent une approche structurale et universelle des valeurs individuelles qui conjugue réflexions théoriques et mesures empiriques.

1.4.1 Quelques caractéristiques consensuelles à propos des valeurs

À travers un examen de la littérature des conceptualisations des valeurs humaines (e.g., Allport, 1961 ; Levy & Guttman, 1974 ; Maslow, 1959 ; Morris 1956 ; Pepper, 1958 ; Rokeach, 1973 ; Scott, 1965 ; Smith, 1963, William, 1968), Schwartz et Bilsky (1987 ; 1990) et Schwartz (2006) repèrent cinq puis six caractéristiques explicitement ou implicitement mentionnées pour les définir.

(1) S'emparant de l'un des axiomes omniprésents dans la pensée axiologique, Schwartz (1992) appréhende les valeurs comme des croyances, laissant transparaitre une proximité conceptuelle naturelle, qui se traduit parfois par une confusion ou une indifférenciation dans les écrits théoriques de plusieurs auteurs (Kluckohn, 1951 ; Rokeach, 1968 ; Feather, 1992). Ainsi, « les valeurs sont des croyances associées de manière indissociable aux affects » (Schwartz, 2006, p. 931), au sens où elles animent et s'animent au travers de sentiments, notamment lorsqu'elles sont défendues, maintenues, favorisées, ou, à l'inverse, opprimées et empêchées. À titre d'exemple, les personnes ou groupes « pour qui [l'universalisme] est une valeur importante sont en état d'alerte si [elle] est menacée, désespéré[…]s quand [ils] ne parviennent pas à la préserver, et heureu[…][x] quand [ils] peuvent l'exercer » (Schwartz, 2006, p. 931). Contextualisée au monde du travail, cette caractéristique souligne d'ores et déjà la nécessité, pour un individu, d'exercer un métier compatible avec ses valeurs, d'incarner professionnellement les valeurs qu'il valorise, et ce, afin de se maintenir dans un état affectif positif.

(2) Deuxième postulat sur lequel Schwartz (1992) fonde sa théorie, les valeurs se rapportent à des objectifs désirables et spécifiques pour l'individu et induisent, dès lors, des valences d'actions possibles. En effet, et plus concrètement, « les personnes pour qui l'ordre social, la justice et la bienfaisance sont des valeurs importantes [par exemple,] sont motivées pour poursuivre ces objectifs » (Schwartz, 2006, p. 931). Véritable source motivationnelle, « la force des valeurs d'une personne tend à influer sur l'effort qu'elle déploie dans une activité, la durée pendant laquelle elle persiste dans une activité, ou encore sur le choix effectué entre différentes activités »[65] (Feather, 1995, p. 1135) et ce, en congruence avec ses valeurs. De fait, de la même manière que « les personnes qui valorisent la stimulation seront probablement attirées par une offre d'emploi qui comporte des défis et amène à prendre des risques » (Schwartz, 2006, p. 954), une personne attachée à la bienveillance et au prendre soin des enfants pourra alors chercher à s'engager dans une formation d'éducateur.rice de jeunes enfants ou, plus largement, dans une formation en lien avec la petite enfance.

(3) Grands principes directeurs, les valeurs transcendent les actions et les situations spécifiques et s'expriment alors invariablement dans la sphère privée et professionnelle, « au travail ou à l'école, dans la pratique d'un sport, dans les affaires, en politique, au sein de la famille, avec les amis ou les étrangers » (Schwartz, 2006, p. 931). En cela, elles se différencient,

[65] « The strength of a person's values may affect how much effort a person puts into an activity, how long a person persists at an activity, the choices that are made between alternative activities »

d'une part, des normes, qui prescrivent ou proscrivent des comportements ou réactions spécifiques dans une situation donnée et, d'autre part, des attitudes qui s'entendent davantage comme des prédispositions à agir favorablement ou défavorablement à l'égard d'un objet, d'un groupe, d'un individu, d'un événement ou encore d'une activité. Au-delà de cette distinction conceptuelle essentielle, valeurs, normes et attitudes restent néanmoins étroitement liées, en ce que les valeurs reflètent certes, des objectifs abstraits – le respect de la vie humaine –, mais susceptibles de se matérialiser dans des normes sociales – l'interdit de l'homicide –, ou encore de se dessiner dans les attitudes des individus envers des objets mettant en jeu les valeurs – le rejet de l'avortement – (Ogay, 2004).

(4) Subséquemment, ce caractère transituationnel confère aux valeurs une fonction de guide générique et supérieur pour la sélection et l'évaluation des situations ou objets, qu'il s'agisse d'actions, de politiques, de personnes ou d'événements. Ainsi « les valeurs servent d'étalon ou de critères […] [pour] décide[r] de ce qui est bon ou mauvais, justifié ou illégitime, de ce qui vaut la peine d'être fait ou de ce qui doit être évité [, et ce,] en fonction des conséquences possibles pour les valeurs que l'on affectionne » (Schwartz, 2006, p. 931). Ce faisant, l'instauration de la PSU tendrait donc à être évaluée non seulement en regard du discours institutionnel soutenu par la CNAF, mais surtout en regard des valeurs qu'elle véhicule comparativement aux valeurs privilégiées par les professionnel.le.s concerné.e.s par cette réforme.

(5) Cinquième caractéristique d'ores et déjà prégnante dans le modèle de Rokeach (1973) jusqu'à inspirer son outil de mesure, « les valeurs sont classées par ordre d'importance les unes par rapport aux autres » (Schwartz, 2006, p. 931) et s'instituent dès lors comme des références propres à chaque individu ou partagées par un même groupe social (Hofstede, 1980 ; Schwartz, 2009). À titre d'exemple, une étude menée sur 66 étudiant.e.s d'une université américaine et 65 étudiant.es d'une université chinoise les invitant à classer par ordre d'importance 18 valeurs imprégnées soit d'individualisme, soit de collectivisme, démontre que sur les six valeurs qui apparaissaient comme « plus importantes parmi les participants américains que parmi les participants de Hong Kong, cinq d'entre elles renvoient à des valeurs individualistes » (Wan et al., 2007, p. 340) alors que les étudiant.es chinois.es tendent davantage à valoriser les valeurs collectivistes. En outre, tandis que les valeurs considérées comme durables (Rokeach, 1973) conservent une certaine stabilité, loin d'être immuable, la structuration hiérarchisée du système de valeurs se module et s'adapte selon les situations et les sujets convoqués, si bien que les valeurs d'un même individu « peuvent être organisées

différemment sur les questions de l'avortement et de la peine capitale » (Seligman & Katz, 1996, p. 54).

(6) Enfin, lié au principe précédent et principalement « en raison […] d'un besoin de cohérence entre convictions (valeurs) et actions (voir Rokeach, 1973) » (Bardi & Schwartz, 2003, p. 1209), l'importance relative des valeurs oriente et guide l'attitude et le comportement des individus. Aussi, une étude réalisée sur un échantillon de plus de 3 000 italien.nes rapprochant notamment priorités de valeurs et comportements de vote, illustre que les valeurs de sécurité, de pouvoir et de réussite présentent une corrélation significative avec le vote des sujets pour le parti de centre-droit tandis que les valeurs d'universalisme et de bienveillance sont significativement corrélées au vote pour le parti de centre-gauche (Caprara et al., 2006). À l'avenant, d'autres recherches témoignent d'un lien de corrélation positif et prédominant entre valeurs de bienveillance et comportements de coopération (Schwartz, 1996), ou décèlent, plus globalement encore, « des corrélations substantielles entre la plupart des valeurs et les comportements qui leur correspondent » (Bardi & Schwartz, 2003, p. 1216).

Au-delà de ces caractéristiques générales et du constat simultané d'« un nombre presque infini de valeurs spécifiques que l'on pourrait étudier »[66] (Schwartz, 1994, p. 20), Schwartz (1994) envisage chacune des valeurs comme nécessairement soutenue par un objectif motivationnel particulier et cherche plus particulièrement à les appréhender, les distinguer et les classer selon leur contenu substantif. Par ajustements et recoupements successifs, en confrontant ses réflexions et avancées théoriques à la mesure empirique[67], il détermine alors une partition de l'ensemble des valeurs en dix valeurs de base admises par toutes les cultures et leur confère ainsi l'ambition d'une essence universelle.

1.4.2 Une structuration universelle des dix types de valeurs

L'hypothèse de l'universalité du contenu et de la structure des valeurs (Schwartz & Bilsky, 1987 ; 1993) se fonde sur le postulat qu'il existe « trois exigences humaines universelles auxquelles tous les individus et toutes les sociétés sont sensibles » (Schwartz & Bilsky, 1993, p. 78) ; (1) la satisfaction des besoins biologiques et physiologiques de base, (2) la facilitation et coordination des interactions sociales et (3) un mode de fonctionnement du groupe qui assure sa pérennité et sa survie. Aussi, défendant l'idée que ces exigences inhérentes à l'espèce

[66] « There is an almost infinite number of specific values one could study »
[67] Pour une description des outils de mesure, voir Étude 3.

humaine se matérialisent sous la forme de types de valeurs « reconnus dans divers groupes humains et utilisés pour former des priorités »[68] (Schwartz, 1994, p. 20), Schwartz (1992) construit progressivement un modèle universel des valeurs subdivisées en dix groupes « selon la motivation qui sous-tend chacune d'entre elles » (Schwartz, 2006, p. 932) (Tableau 3).

Tableau 3

Types de valeurs, exemples et sources motivationnelles associées (Schwartz, 1994, p. 22)

Types de valeurs	Exemples de valeurs	Sources Motivationnelles
Pouvoir : Statut social et prestige, contrôle et domination des personnes et des ressources	Pouvoir social, richesse	Interaction Groupe
Accomplissement : Succès personnel par la manifestation et démonstration de compétences socialement reconnues	Succès, ambition	Interaction Groupe
Hédonisme : Plaisir ou gratification sensuelle personnelle	Plaisir, profiter de la vie	Organisme
Stimulation : Excitation, nouveauté et défis à relever dans la vie	Audace, vie variée, vie passionnante	Organisme
Autonomie : Indépendance de la pensée et de l'action : choisir, créer, explorer	Créativité, liberté, curiosité	Organisme Interaction
Universalisme : Compréhension, estime, tolérance et protection du bien-être de *tous* et de la nature	Ouverture d'esprit, justice sociale, égalité, protection de l'environnement	Groupe * Organisme
Bienveillance : Préservation et amélioration du bien-être des personnes avec lesquelles on est fréquemment en contact (l'« endo-groupe »)	Être serviable, honnêteté, pardon	Organisme Interaction Groupe
Tradition : Respect, engagement et acceptation des coutumes et des idées fournies par la culture ou la religion traditionnelle	Humilité, dévotion, accepter son sort dans la vie	Groupe

[68] « There are […] a limited set of value types that are recognized in various human groups and used to form priorities »

Conformité : Restriction des actions, penchants et impulsions susceptibles de contrarier ou de blesser les autres ou de transgresser les attentes ou les normes sociales	Politesse, obéissance, respect des parents et aînés	Interaction Groupe
Sécurité : Sûreté, harmonie et stabilité de la société, des relations et de soi	Sécurité nationale, ordre social, propreté	Organisme Interaction Groupe

Note. Organisme : besoins universels des individus en tant qu'organismes biologiques ; Interaction : exigences universelles d'interaction sociale ; Groupe : exigences universelles pour le bon fonctionnement et la survie des groupes
* Émerge lorsque les personnes entrent en contact avec des personnes extérieures au groupe primaire élargi, reconnaissent l'interdépendance intergroupe et prennent conscience de la rareté des ressources naturelles.

Ainsi, et plus précisément, ces dix grands types de valeurs présentent les caractéristiques suivantes :

- **Autonomie** : Expression d'un besoin de contrôle et de maîtrise et « d'exigences interactionnelles d'autonomie et d'indépendance (Kluckhohn, 1951 ; Kohn & Schooler, 1983 ; Morris, 1956) » (Schwartz, 1992, p. 5-6), la valeur d'autonomie poursuit l'indépendance de pensée et d'action : choisir, créer, explorer. À l'avenant, parce qu'elles « encouragent la créativité, motivent l'innovation et favorisent la résolution de problème » (Schwartz, 2012, p. 15), les valeurs utilisées par Schwartz (1992) pour approcher cet objectif d'autonomie engagent simultanément la liberté, la créativité, l'indépendance, le choix de ses propres buts ou encore la curiosité.

- **Stimulation** : Conceptuellement caractérisées par l'excitation, la nouveauté et le défi (Schwartz et al. 2012) et probablement reliées aux besoins qui sous-tendent également la valeur d'autonomie, « les valeurs de stimulation découlent du besoin vital de variété et de stimulation [et] permettent de maintenir un niveau d'activité optimal et positif » (Schwartz, 2006, p. 932). Opérationnalisé par Schwartz (1992) à travers la recherche d'une vie variée, d'expériences stimulantes, de risques et d'aventures, ce besoin de stimulation, d'excitation et de sensations fortes se présenterait également comme une variable de personnalité (Farley, 1986).

- **Hédonisme** : Émanant « des besoins vitaux de l'être humain et du plaisir associé à leur satisfaction » (Schwartz, 2006, p. 933), l'hédonisme incarne un type motivationnel fondamentalement dirigé vers l'auto-centration et la gratification personnelle. Assouvir ses

désirs, profiter de la vie (la nourriture le sexe, les loisirs) et se faire plaisir constituent ainsi des sources de motivation première chez un individu priorisant la valeur d'hédonisme.

- Accomplissement : Autrement placé sous le signe de la réussite (Schwartz, 2006) et jalon conceptuel de la théorie de Maslow (1965) ou Rokeach (1973), l'accomplissement social valorise ici « le succès personnel obtenu grâce à la manifestation de compétences socialement reconnues » (Schwartz, 2006, p. 933). Culturellement marquées (Nelson & Shavitt, 2002) et particulièrement prégnantes dans le contexte sportif par exemple (Bardi & Schwartz, 2013), les valeurs attachées à l'accomplissement telles que le succès et l'ambition « concernent principalement le fait d'être performant au regard des normes culturelles dominantes » (Schwartz, 2006, p. 933) et visent essentiellement l'approbation sociale.

- Pouvoir : Autre type motivationnel recensé par Schwartz et d'ores et déjà exploré dans les travaux d'Allport (1961) ou encore Gordon (1960), *le pouvoir* « correspond à la recherche d'un statut social prestigieux ainsi qu'au besoin de contrôle et à la domination des personnes et des ressources » (Wach & Hammer, 2003a, p. 39). Reflet de l'omniprésence d'un rapport de domination/soumission dans les relations interpersonnelles intraculturelles comme interculturelles, le pouvoir s'appréhende et s'accepte alors en tant que valeur précisément pour « justifier cet aspect de la vie sociale » (Schwartz, 2006, p. 933). Aussi, s'il relève également « d'aspirations personnelles au contrôle et à la domination (Korman, 1974) » (Schwartz, 2006, p. 933) cet objectif de pouvoir se traduit par la priorisation de valeurs telles que l'autorité, la richesse, le pouvoir social, la préservation de son image publique et la reconnaissance sociale.

- **Sécurité** : Domaine motivationnel dyadique, la sécurité se distingue selon que les valeurs qui lui sont associées supportent des intérêts individuels[69] – être en bonne santé, la propreté – ou servent des intérêts collectifs – la sécurité nationale, l'ordre social –. Néanmoins, en dépit de cette distinction entre sécurité individuelle et sécurité du groupe, l'ensemble de ces valeurs invitent à l'harmonie et à la stabilité (Kluckohn, 1951 ; Maslow, 1959 ; Williams, 1968) et se révèlent alors « liées, de manière non négligeable, à un objectif de sécurité pour soi-même (ou pour ceux auxquels on s'identifie) » (Schwartz, 2006, p. 934).

- **Conformité** : Précédemment qualifiée de « conformité restrictive » (Schwartz & Bilsky, 1987), la valeur de conformité s'exprime dans un objectif de « modération des actions, des goûts, des préférences et des impulsions susceptibles de déstabiliser ou de blesser les autres, ou encore de transgresser les attentes ou les normes sociales » (Schwartz, 2006, p. 934). Ainsi,

[69]Absentes des recherches antérieures, les valeurs de sécurité individuelle intègrent le modèle de Schwartz en 1992.

et plus globalement, la conformité exerce une fonction de régulation en motivant l'inhibition des désirs individuels susceptibles de contrarier les interactions avec les proches et le bon fonctionnement du groupe social. Dans cette perspective, la politesse, la courtoisie, l'autodiscipline, l'obéissance, le respect des parents et des anciens illustrent quelques-unes des valeurs qui guident l'individu vers cet idéal de conformité.

- **Tradition** : Si dans toutes sociétés, les symboles, croyances et pratiques sociales et religieuses s'érigent en traditions et coutumes intégrées, partagées et valorisées par les membres du groupe (Sumner, 1906), ces « comportements traditionnels deviennent l'expression de la solidarité du groupe, de sa valeur spécifique et semblent ainsi garantir sa survie (Durkheim, 1912 ; Parsons, 1951) » (Wach & Hammer, 2003a, p. 40). Aussi, lorsqu'elle se pose comme valeur privilégiée par un individu, la tradition appelle le respect, l'engagement et l'acceptation des coutumes et des idées – rites religieux, croyances, normes de comportement –prégnantes dans la culture ou la religion à laquelle il appartient et/ou se réfère.

- **Bienveillance** : Évolution conceptuelle du domaine prosocial (Schwartz & Bilsky, 1987) pour se concentrer exclusivement sur l'endogroupe, la bienveillance s'appréhende à travers « la préservation et l'amélioration du bien-être des personnes avec lesquelles on se trouve fréquemment en contact » (Schwartz, 2006, p. 935). En conjuguant plus précisément la volonté d'être fiable, digne de confiance et la dévotion au bien-être d'autrui, les valeurs associées à la bienveillance dépeignent une personne loyale, honnête, secourable, indulgente, intime, sur qui on peut compter et qui privilégie un fonctionnement harmonieux du groupe. Aussi, si cette personne pose effectivement les valeurs de bienveillance en tant que principes directeurs de sa vie, elle sera alors « susceptible d'aider une amie dans le besoin […] et éventuellement de choisir un métier dans lequel elle peut aider les autres (par exemple, le travail social) » (Sagiv, 2002, p. 237). Par ailleurs, et tandis que le bien-être des proches constitue ici l'objet de préoccupation et provient notamment du besoin d'affiliation de l'individu (Korman, 1974 ; Maslow, 1959), la valeur universalisme vient s'étendre à des préoccupations sociales et sociétales et offre une portée plus générale et abstraite que la bienveillance.

- **Universalisme** : Valeur centrée sur « la compréhension, l'estime, la tolérance et la protection du bien-être de tous et de la nature » (Schwartz, 1992, p. 12), l'universalisme intègre des dimensions sociales, sociétales et biosphériques et s'éloigne à ce titre de la valeur de bienveillance, essentiellement attachée au bien-être de l'endogroupe. Conceptuellement définies et réparties sous deux catégories selon qu'elles se rapportent à la nature ou concernent les êtres humains, les valeurs d'universalisme investissent et défendent des principes d'égalité,

de monde en paix, d'unité avec la nature, d'harmonie personnelle, de beauté de la nature et des arts, de sagesse, de justice sociale, de tolérance, ou encore de protection de la nature. Aussi, et parmi ces valeurs empreintes d'universalisme, l'égalité, la tolérance, la justice sociale et un monde en paix ont été identifiés comme davantage « associés aux préoccupations et aux actions visant à promouvoir le bien-être des personnes extérieures à notre propre groupe que les autres éléments de l'universalisme » (Schwartz, 2007, p. 713). En outre, si selon Schwartz (1992) cette valeur émerge notamment lorsque les individus « entrent en contact avec des personnes extérieures au groupe primaire élargi » (Schwartz, 1992, p. 12), cette condition implique la rencontre d'autres cultures et suggère alors parallèlement que l'universalisme puisse être absent de communautés isolées et relativement homogènes.

Investies d'un contenu spécifique et universel, les dix valeurs de base[70] présentées ci-dessus « englobent le champ des différentes valeurs reconnues par toutes les cultures » (Schwartz, 2006, p. 932) et ce, bien que « les individus et les groupes se distinguent nettement les uns des autres quant à l'importance relative qu'ils [leurs] attribuent » (Schwartz, 2006, p. 930). Le modèle proposé par Schwartz (1992 ; 1994) mêle ainsi particularisme et universalisme, au sens où « l'incommensurabilité réside[…] dans la diversité des hiérarchies de valeurs rencontrées, tandis que l'universalité se retrouvera dans l'unicité de la structure de ces valeurs » (Wach & Hammer, 2003a, p. 158-159). En effet, les descriptions conceptuelles de ces types motivationnels laissent successivement entrevoir une distribution de l'ensemble des valeurs autour de deux grands pôles (Schwartz et al. 2012) avec d'une part des valeurs imprégnées d'une dimension sociale, qui « concernent toutes la promotion ou la protection de relation positives entre soi et les autres » (Schwartz, 2007, p. 713) et, d'autre part, des valeurs gouvernées par « la promotion ou l'expression d'intérêts personnels sans considération pour les autres (autonomie, stimulation, hédonisme) ou en compétition avec eux (pouvoir, accomplissement) » (Schwartz, 2007, p. 713). De cette première distinction se dégage la structure universelle des valeurs, fondée et marquée par une dynamique relationnelle où coexistent rapports de compatibilités et de conflits.

[70] En 1992, la revue de littérature conduit Schwartz à intégrer la Spiritualité comme potentielle valeur de base. Caractérisée par la recherche de « sens, [de] cohérence et [d]'harmonie intérieure, obtenus en transcendant la réalité quotidienne » (Schwartz, 2006, p. 935), cette valeur ne répondait pas à l'exigence de constance de signification transculturelle et fut donc retirée du modèle universel.

1.4.3 Dynamique relationnelle des valeurs : entre compatibilités et conflits

Au-delà de l'identification et la conceptualisation de ces dix grands types universels, les travaux de Schwartz (1992 ; 1994) démontrent que les valeurs humaines se répartissent et s'articulent sur un continuum motivationnel circulaire en regard des relations qu'elles entretiennent entre elles. En effet, l'approche structurale des valeurs développée et défendue par Schwartz (1992 ; 1994) repose sur le postulat que « les comportements qui expriment des valeurs différentes ont des conséquences psychologiques et sociales qui peuvent soit s'opposer, soit se compléter » (Helkama, 1999, p. 63) et que ces alliances et oppositions constituent une sorte de dénominateur commun à toutes les cultures. Dès lors, le repérage de « conflits consistants et compatibilités entre les valeurs […] peuvent mettre à jour des structures significatives qui sous-tendent les relations entre valeurs » (Schwartz, 1992, p. 3) et contribuer à dessiner le système universel des valeurs humaines. Ainsi, en considérant qu'au « plus deux valeurs sont proches l'une de l'autre […], plus les motivations correspondantes sont similaires ; plus deux valeurs sont au contraire distantes, plus les motivations qui les sous-tendent sont antagonistes » (Schwartz, 2006, p. 938), l'agencement des valeurs sous la forme d'un « circumplex » décrit et modélise visuellement leur dynamique relationnelle (cf. Figure 5). Outre la partition de l'ensemble des valeurs en deux catégories selon l'expression de préoccupations sociales ou autocentrées, deux grandes oppositions caractérisent ce modèle :

- Tandis que l'*ouverture au changement* rapproche les valeurs d'*autonomie* et de *stimulation* en regard de leur intérêt conjoint pour la nouveauté et la maitrise personnelle, cette dimension vient s'opposer à la *continuité*, qui conjugue les valeurs de *sécurité*, de *conformité* et de *tradition*. Cette polarisation axiologique témoigne d'une tension palpable « entre les valeurs qui mettent en avant l'indépendance de la pensée, de l'action et des sensations ainsi que la disposition au changement […] et celles qui mettent l'accent sur l'ordre, l'autolimitation, la préservation du passé et la résistance au changement » (Schwartz, 2006, p. 937).

- Le *dépassement de soi*, qui transparait à travers les valeurs de *bienveillance* et d'*universalisme* et s'inscrit dans le souci du bien-être d'autrui, se confronte à l'*affirmation de soi* que véhiculent les valeurs de *pouvoir* et d'*accomplissement*, orientées vers la poursuite d'intérêts personnels. Aussi, cette opposition illustre notamment que « l'acceptation des autres comme égaux et un souci pour leur bien-être interfère [inévitablement] avec la poursuite du succès propre et la domination sur les autres » (Doise, 1999, p. 60).

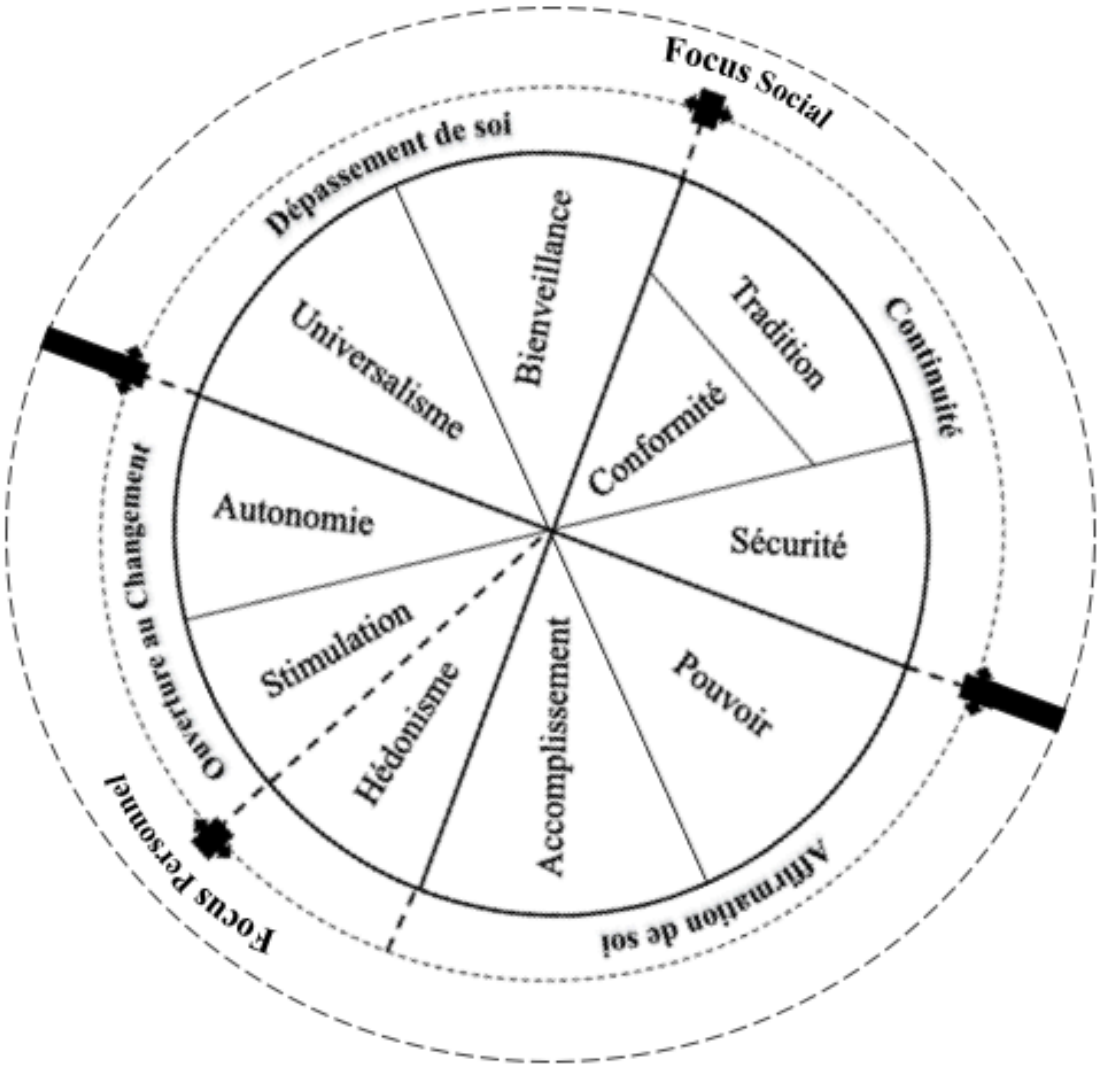


Figure 5. Le circumplex : un aperçu des relations de compatibilités et de conflits entre types de valeurs (adapté de Schwartz et al. 2012).

Par ailleurs, simultanément corrélé aux valeurs de stimulation et d'accomplissement social (Schwartz & Boehnke, 2004), l'hédonisme partage des éléments d'ouverture au changement et d'affirmation de soi[71] mais se heurte aux valeurs de conformité et de tradition en ce que « l'indulgence pour ses propres désirs contrecarre la limitation de ses propres impulsions et l'acceptation de contraintes extérieures » (Schwartz, 1992, p. 15). Ainsi, à

[71] Une étude de Schwartz et Boehnke (2004), réalisée sur deux échantillons de 5551 et 5306 sujets, dégage des corrélations de l'hédonisme de 0,39 et 0,42 avec la valeur réalisation, et de 0,63 et 0,64 avec la valeur stimulation, indiquant, de fait, « que l'hédonisme est plus proche de l'ouverture, bien qu'il soit également lié à l'affirmation de soi » (Schwartz & Boehnke, 2004, p. 247)

l'image de la « guerre de dieux » wébérienne (cf. Chapitre 2. I.1.2.1), les types de valeurs recensés par Schwartz (1992 ; 1994) s'expriment et se structurent sous le prisme de l'antagonisme et soulignent l'existence de tensions et conflits entre certains buts motivationnels. De surcroit, cette modélisation circulaire symbolise, plus encore, l'impossibilité de poursuivre certaines valeurs simultanément ; à titre d'exemple, il semble difficile de rechercher l'accomplissement en même temps que la bienveillance dans la mesure où « la quête du succès personnel a tendance à entraver les actions visant à améliorer le bien-être de ceux qui auraient besoin de notre aide » (Schwartz, 2006, p. 936). De la même manière, le désir de pouvoir et la priorisation de valeurs telles que l'autorité et la richesse s'avèrent difficilement compatibles avec l'exercice d'un métier du *care* tels qu'infirmier.e ou éducateur.rice de jeunes enfants, fondés et guidés par des valeurs de bienveillance et d'universalisme. De fait, en liant ainsi les types motivationnels sur le principe de la compatibilité et de l'antagonisme, le modèle de Schwartz (1992 ; 1994) révèle que « la poursuite simultanée de valeurs ressortissant des groupes typiques [opposés] […] donnent lieu à un fort conflit psychologique et /ou social » (Schwartz, 1992, p. 15). Par conséquent, les individus « ne cherchent pas à […] atteindre [des valeurs antagonistes] dans un seul et même acte » (Schwartz, 2006, p. 936) et évitent alors les situations susceptibles d'engager deux valeurs opposées, inéluctablement sources d'inconfort et de dissonance (pour une revue, voir Cooper, 2019). Et si cette recherche permanente de congruence entre valeurs et actions se manifeste assurément dans le domaine privé, elle accompagne également le parcours et les choix professionnels des individus.

1.5 De valeurs et métiers en valeurs de métier : quête de congruence et indices représentationnels

Grands principes directeurs, véritables critères pour les comportements tant intellectuels que pratiques, « les valeurs servent à régir diverses activités de la vie humaine […] [et] leur organisation sous forme de système les rend utiles à la solution de conflits et à la prise de décision » (Perron, 1981, p. 13). En effet, l'importance relative attribuée à chacune des valeurs oriente et détermine les choix qui confrontent notamment plusieurs valeurs, si bien qu'« entre un emploi très bien rémunéré mais à haut risque et un emploi plus modeste, avec moins de

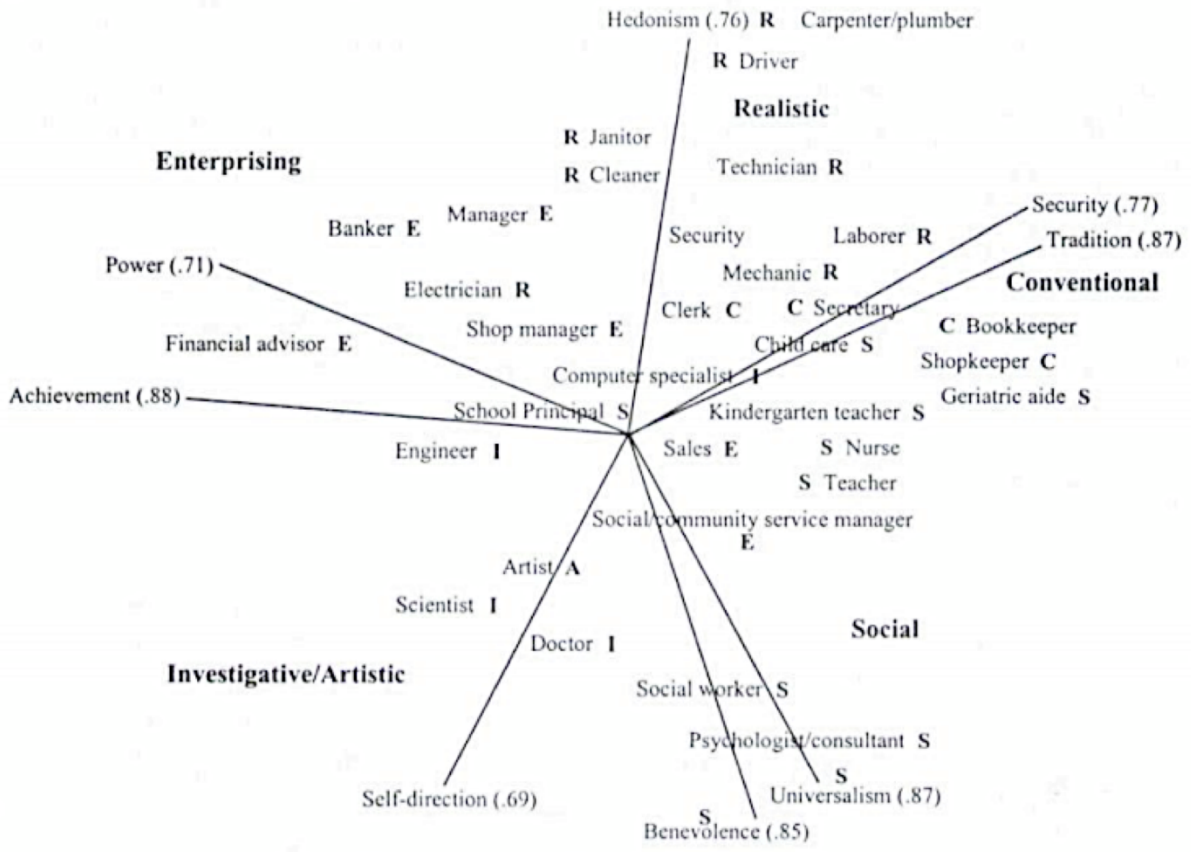
responsabilités, un salaire moindre mais la sécurité de l'emploi »[72] (Wach, 2005, p. 124), la priorisation de la stimulation ou de la sécurité conditionnera la décision finalement engagée. Mais au-delà de cette influence manifeste lors de la résolution d'un dilemme ou d'un conflit impliquant deux valeurs proches ou opposées (Feather, 1995), le système de valeurs sensibilise plus largement l'individu « à percevoir certains événements et activités potentiels comme souhaitables et méritant d'être abordés ou poursuivis, et d'autres aspects comme indésirables, à éviter ou à supprimer » (Feather, 1982, p. 277). Aussi, en tant que standards et guides quotidiens pour la sélection et l'évaluation des situations, les valeurs accompagnent l'action individuelle indistinctement dans la sphère privée et la sphère professionnelle et tendent alors à orienter les individus vers un métier (Ros, Schwartz, & Surkiss, 1999) ou un parcours scolaire (Feather, 1988). Plusieurs recherches témoignent effectivement de la prédominance de valeurs spécifiques et différenciées en regard des cursus universitaires et professionnels, à l'instar de l'étude de Rosenberg (1957), qui souligne que les étudiants qui se destinent aux métiers de l'immobilier, des finances, de la vente, de la gestion hôtelière, du droit ou encore de la publicité insistent plus particulièrement sur des valeurs relatives au désir d'argent et de prestige. En outre, les valeurs centrées vers autrui – désir de travailler avec des personnes et d'aider les autres – apparaissent comme significativement plus importantes chez des étudiants qui envisagent leur carrière dans le travail social, la médecine, ou l'enseignement, comparativement aux étudiants qui souhaitent s'engager dans l'ingénierie, l'agriculture, l'art ou l'architecture. Plus récemment, la mise à l'épreuve des outils de mesure élaborés à partir du modèle théorique de Schwartz (Schwartz et al., 2001) révèle que l'orientation des étudiant.es en sciences économiques – économie, comptabilité, administration des affaires – ou en sciences humaines – langue et littérature, histoire, philosophie, études juives – diffère de façon significative par une plus forte valorisation de l'accomplissement et du pouvoir pour la filière économique et une plus forte valorisation de la tradition en sciences humaines. Enfin, Knafo et Sagiv (2004) interrogent les profils de valeurs au sein de 32 professions classées selon la typologie de Holland (1985) et observent une corrélation positive entre les environnements de travail de type « entreprenants »[73] et les valeurs de pouvoir (.36) et d'accomplissement (.36), et une corrélation

[72] Cet exemple s'inspire de scénarios développés par Kogan & Wallach (1964) dans leur Questionnaire de Choix Dilemme pour étudier la prise de décision collective et le déplacement vers le risque.

[73] Selon la typologie de Holland (1985), les professions associées au type « entreprenant » – gestion, banque, vente et publicité par exemple – se caractérisent par des « activités destinées à convaincre, diriger et manipuler les personnes pour qu'elles agissent de manière à permettre la réalisation d'objectifs organisationnels ou financiers » (Knafo & Sagiv, 2004, p. 258).

négative avec les valeurs d'universalisme (-.35). À l'inverse, les analyses statistiques corrélationnelles entre les professions associées au type « social »[74] et les dix valeurs du modèle de Schwartz (1992) indiquent des corrélations positives avec la bienveillance (.55) et l'universalisme (.36) et une corrélation négative avec l'accomplissement (-.35). Subséquemment, la réalisation d'une analyse des plus petits espaces (Guttman, 1968 ; Lingoes, 1973) vient positionner les 32 professions selon leurs priorités de valeurs et laisse apparaître que « les professions similaires en termes d'environnements de travail sont également similaires dans leurs valeurs » (Knafo & Sagiv, 2004, p. 263) (cf. Figure 6). Promues et partagées par les membres d'un groupe professionnel, la bienveillance et l'universalisme par exemple, s'instituent désormais comme des « valeurs professionnelles » qui guident et motivent les choix, attitudes et pratiques des travailleurs.ses sociaux.les (Fortin, 2003 ; Bouquet, 2012) et s'expriment sur le terrain concret de leur activité. Par ailleurs, la projection bidimensionnelle de l'espace généré par les corrélations entre toutes les valeurs traduit parallèlement la structure et la dynamique relationnelle des métiers dans leurs rapports d'oppositions et de contiguïtés (cf. Figure 6). À ce titre, et alors que le profil des assistant.es sociaux.les ou des psychologues relève d'une professionnalité caractérisée par le type « social », animé par des valeurs de bienveillance et d'universalisme et à distance des valeurs de pouvoir et d'accomplissement, les métiers de type « entreprenant » tels que banquier, conseiller financier ou manager, se situent graphiquement sur des valeurs diamétralement opposées aux métiers du « social ».

[74] Les professions répertoriées sous le type « social » – travailleurs sociaux, psychologues, enseignants et conseillers par exemple – cherchent à aider, développer, guider, guérir et prendre soin d'autres personnes (Knafo & Sagiv, 2004).



Note. Les lettres en gras indiquent le type d'environnement de travail prédominant pour chaque profession selon la classification de Holland (Gottfredson, Holland, & Ogawa, 1982) (A = Artistique ; C = Conventionnel ; E = Entreprenant ; I = Investigateur ; R = Réaliste ; S = Social).

Figure 6. Représentation spatiale bidimensionnelle des similitudes et différences de profils de valeurs entre 32 professions (Knafo & Sagiv, 2004, p. 263).

Ces études illustrent simultanément que les étudiant.es et professionnel.les s'inscrivent dans un registre axiologique distinctif selon leur filière et métier et que, réciproquement, « l'agrégation des valeurs des individus au sein d'une profession reflète les valeurs dominantes de cette profession » (Knafo & Sagiv, 2004, p. 257). Porteuses de sens, les valeurs « orientent les préférences, les choix et les actes individuels dans tout ce qui touche les grands domaines de l'existence comme la famille […] [ou] le travail » (Bréchon & Tchernia, 2002, p. 6) de telle sorte que les individus aspirent naturellement à évoluer dans des environnements professionnels

compatibles avec leur système de valeurs. En mobilisant tout particulièrement cette dimension axiologique, les théories de l'adéquation personne-environnement (Chatman, 1989 ; Kristof-Brown, Zimmerman, & Johnson, 2005) supposent ainsi que « si un aspect du travail est hautement valorisé [– contribuer à améliorer la société, bénéficier d'un statut social prestigieux –], les individus recherchent un emploi qui appuie cette valeur » (Kroeger, 1995, p. 546). Face à cette quête perpétuelle de congruence et de sens, chacun s'attache expressément à choisir et exercer un métier, une activité de travail qui favorise et encourage l'atteinte et l'expression de valeurs jugées prioritaires (Katz, 1973). Dans une démarche empirique, et consécutivement à la caractérisation du système de valeurs de 67 étudiant.es, Judge et Bretz (1992) remarquent que les sujets dont la principale préoccupation est le souci d'autrui sont plus enclins que les autres à accepter un emploi dans une organisation qui met l'accent sur l'intérêt d'autrui, et que cette congruence de valeurs a « tendance à exercer plus d'influence sur le processus de prise de décision que les opportunités de rémunération et de promotion » (Judge & Bretz, 1992, p. 269). Aussi, si dans cette étude, les valeurs individuelles imprègnent et prédisent les choix professionnels des sujets en regard des valeurs explicitement prônées par les organisations présentées, les aspirations et orientations professionnelles se nourrissent également des images et représentations des secteurs et métiers (Huteau & Vouillot, 1989 ; Labbé & Gachassin, 2012 ; Brillet & Gavoille, 2016). Plus précisément encore, « le choix de métier d'un individu est […] en partie dépendant des représentations partagées et véhiculées par les groupes sociaux » (Gavoille, Lebègue, & Parnaudeau, 2014, p. 113), qui reposent et s'étayent intrinsèquement sur des types de valeurs. Par exemple, en considérant deux représentations socialement élaborées, à savoir « que le poste de chef de direction […] donne l'occasion de contrôler les personnes et ressources […] [et] qu'une assistante sociale se voit offrir la possibilité de se préoccuper et de s'occuper des autres » (Knafo & Sagiv, 2004, p. 256), la priorité accordée aux valeurs de pouvoir ou de bienveillance chez un individu présage alors de l'intérêt porté à l'une ou l'autre de ces professions. En outre, et plus encore qu'une fonction orientationnelle, les représentations sociales des métiers articulent des savoirs conceptuels et procéduraux, guident et affectent les pratiques professionnelles (Boulanger, Larose, & Couturier, 2010), jusqu'à porter les traces de ce qui constitue et définit un travail de qualité (Boutanquoi, 2008 ; Caublot & Blicharski, 2014). Dès lors, les représentations sociales se posent comme un concept central pour saisir, d'une part, les valeurs qui sous-tendent un métier tel que celui d'EJE, et éclairer, d'autre part, le sens que ces professionnel.les de la petite enfance attribuent à leur métier et à la PSU.

II. DES REPRÉSENTATIONS SOCIALES AUX REPRÉSENTATIONS PROFESSIONNELLES

De par ses multiples définitions et en l'absence d'une détermination scientifique consensuelle, le concept de « représentation » revêt la particularité d'être polysémique en se distinguant par des acceptions singulières et fonctions des disciplines, voire des sous-disciplines qui l'investissent. Notion phare en psychologie, la représentation traduit une « forme de l'activité humaine qui consiste à produire des symboles ayant pour caractéristique de tenir lieu d'autres entités » (Denis, 1989, p. 9) dans le cadre de la psychologie cognitive, « la résultante de l'intériorisation des schèmes sensori-moteurs » (Chombart de Lauwe & Feuerhahn, 1991, p. 322) dans une perspective piagétienne, ou « conduit à interroger la question du *non-savoir* du sujet de l'ici et du maintenant dans ses rapports à l'originaire » (Leroy-Viémon, Trouillet, & Bruère-Dawson, 2006, p. 43) en psychologie clinique.

En psychologie sociale, c'est en combinant l'adjectif « social » au substantif « représentation » qu'émerge, sous la collocation « représentation sociale » un cadre théorique particulièrement fécond. La paternité du concept revient néanmoins au sociologue E. Durkheim (1898), « dans la mesure où il en fixe les contours » (Moscovici, 1991, p. 64) en abordant les « représentations collectives », qui, « extérieures aux consciences individuelles […] ne dérivent pas des individus pris isolément mais de leur concours » (Durkheim, 1898, p. 295), et se définissent alors comme des formes de pensées communes aux individus d'une société, mais intrinsèquement distinctes de la somme des représentations de ces mêmes individus. En 1961, Moscovici reformule et introduit véritablement la notion de « représentation sociale » dans son ouvrage *La psychanalyse, son image et son public*, fondement théorique d'étude et d'analyse des « processus afférents à [l'] enracinement [de la psychanalyse] dans la conscience des individus et des groupes » (Moscovici, 1961, p. 1). Se détachant des intuitions durkheimiennes où les représentations collectives s'imposent comme des combinaisons logiques et invariantes de l'esprit humain, Moscovici considère « que les représentations ne sont pas les produits d'une société dans son ensemble, mais qu'elles constituent plutôt les produits de groupes sociaux qui constituent cette société » (Moliner & Guimelli, 2015, p. 15).

De la conceptualisation de Moscovici fleuriront nombre de travaux et débats, et si la notion de représentations sociales subira bien des évolutions et métamorphoses, « sa position 'mixte', au carrefour d'une série de concepts sociologiques et d'une série de concepts psychologiques » (Moscovici, 1976, p. 39), l'érige, depuis plus de vingt ans, en pierre angulaire de la psychologie sociale et des sciences humaines.

2.1 Des représentations collectives aux représentations sociales

Plus de cinquante ans après la théorisation princeps de Moscovici (1961), le développement de la notion de représentation sociale est tel que « la pluralité d'approches de la notion et la pluralité des significations qu'elle véhicule en font un instrument de travail difficile à manipuler » (Doise, 1985, p. 245). Si elle constitue un univers d'opinions à propos d'objets représentationnels aussi divers et variés que la psychanalyse (Moscovici, 1961), le SIDA (Markova & Wilkie, 1987), le travail (Salmaso & Pombeni, 1986), la santé et la maladie (Herzlich, 1969) ou encore la chasse et la nature (Guimelli, 1989), la représentation sociale ne saurait cependant se restreindre à un simple agencement cognitif de connaissances sur l'objet. En effet, « forme de connaissance courante, dite de 'sens commun' » (Jodelet, 1991a, p. 668) dans son acception la plus générale, tantôt opinion, image, croyance, stéréotype ou encore attitude organisés autour d'une signification centrale, la manière d'aborder le phénomène de représentation sociale et sa définition même diffèrent selon l'orientation et l'articulation théoriques retenues.

Dans son approche fondatrice, Moscovici l'envisage « comme un ensemble ordonné d'assertions évaluatives portant sur des points spécifiques » (Moscovici, 1961, p. 283) sous-tendu par trois dimensions : l'information, à savoir la somme et le contenu des connaissances sur l'objet représentationnel ; le champ de représentation, qui « désigne l'organisation et la hiérarchisation de l'information contenue dans la représentation » (Moliner & Guimelli, 2015, p. 24) ; et l'attitude qui « finit par dégager l'orientation globale de la représentation » (Moscovici, 1961, p. 287), expression d'un positionnement positif ou négatif du groupe envers l'objet. Par cette structure tridimensionnelle, Moscovici révèle le contenu et le sens des représentations sociales, réelles entités sociales et complexes qui ne se résument ni à « des 'opinions *sur*' des 'images *de*' ou des attitudes '*envers*' mais des 'théories', des 'sciences' *sui generis*, destinées à la découverte du réel et à son ordination » (Moscovici, 1969, p. 10). À cet effet, son étude « La psychanalyse, son image et son public » inscrit et instruit la notion de

représentation sociale dans une perspective dynamique et processuelle, permettant de saisir dans son ensemble « comment une nouvelle théorie scientifique ou politique est diffusée dans une culture donnée, comment elle est transformée au cours de ce processus et comment elle change à son tour la vision que les gens ont d'eux-mêmes et du monde dans lequel ils vivent » (Farr, 1984, p. 387). À travers ces propos se perçoit l'une des conditions *sine qua non* à la création d'une représentation sociale, en ce sens où « qualifier une représentation de sociale revient à opter pour l'hypothèse qu'elle est produite, engendrée, collectivement » (Moscovici, 1976, p. 74). Quel que soit l'objet, le processus représentationnel émerge et se dessine en situation d'interactions sociales entre individus porteurs d'idées, de valeurs, de normes et de modèles issus de leur groupe d'appartenance et/ou d'idéologies véhiculées par la société, témoignant ici même de la nécessité d'appréhender la genèse, la structure et l'évolution de ce phénomène à l'aune du fonctionnement du système social, des groupes et des interactions en présence. Car, aux confins de l'individuel et du collectif, les représentations sociales expriment certes, le sens qu'un individu attribue à un objet, mais son identité sociale, son genre, sa position sociale et plus largement « son système de valeurs dépendant de son histoire et du contexte social et idéologique qui l'environne » (Abric, 1994a, p. 12) viennent directement affecter les contenus représentationnels et leur organisation. À titre d'exemple, Moscovici (1976) établit l'existence de « deux sous-groupes ayant une représentation distincte de la psychanalyse » (Moscovici, 1976, p.73) au sein de l'échantillon « professions libérales », reflet d'un clivage idéologique et politique entre intellectuels de « gauche » et intellectuels de « centre-droite » et de la disparité des positions face à un objet socialement significatif. Éminemment diacritiques, les représentations sociales d'un même objet « s'étayent sur des valeurs variables selon les groupes sociaux » (Jodelet, 1991b, p. 35), diffèrent et se singularisent selon la position du groupe dans la société et son univers normatif, pour révéler, *in fine*, la construction et la constitution « d'une vision consensuelle de la réalité » (Jodelet, 1991b, p. 35) propre à chacun des groupes. Par ailleurs, et si le processus dynamique de création d'une représentation sociale se supporte naturellement de l'existence d'un groupe social, c'est non seulement à travers « des échanges réguliers entre des individus partageant des préoccupations et des pratiques semblables vis-à-vis d'un objet social donné » (Moliner, 1996, p. 37) que la représentation sociale s'élabore, mais qu'elle se transforme. Empreinte cognitive d'un système doublement contextualisé, la signification de la représentation se voit en effet déterminée et modulée tant par le contexte social que par le contexte discursif, émanant des « rapports concrets qui se déroulent le temps d'une interaction » (Abric, 1994a, p.15). Ainsi, et tandis que Durkheim

(1898) envisageait la représentation collective comme une entité invariante saisissable dans la conscience collective, la représentation sociale, quant à elle, « n'est pas un objet stable ou un système clos, mais une configuration absorbante, essentiellement dynamique capable d'intégrer des informations nouvelles en les reliant de manière spécifique à des informations mémorisées [...] [et] joue ainsi le rôle d'un appareil adaptatif, gestionnaire de sens » (Rouquette, 1994, p. 173-174). Dès 1961 et sa conceptualisation originelle, Moscovici examine « la transformation de la psychanalyse [...] en système composite d'opinions et d'interprétation du réel » (Kalampalikis, 2013, p. 8) et éprouve alors la question de l'élaboration et du fonctionnement d'une représentation sociale à travers la théorisation de deux phases majeures ; l'objectivation et l'ancrage. En tant que processus de construction symbolique de la réalité, la représentation, « par une mise en images des notions abstraites, donne une texture matérielle aux idées, fait correspondre des choses aux mots, donne corps à des schémas conceptuels » (Jodelet, 1984, p. 367), et se supporte ainsi d'une phase d'objectivation. Aussi, et dans une logique d'économie cognitive, l'objectivation consiste précisément à rendre l'abstrait concret et le polysémique monosémique en sélectionnant les informations sur l'objet représentationnel selon des critères culturels et normatifs pour le simplifier, l'imager et le schématiser. De cette schématisation se dégage alors un *noyau figuratif*, « structure imageante qui va reproduire de manière visible une structure conceptuelle » (Jodelet, 1984, p. 374) en objectivant des notions abstraites ou non familières et garantit ainsi la compréhension de l'objet représentationnel. En d'autres termes, le noyau figuratif agence un condensé d'informations tout en omettant des aspects plus conflictuels de l'objet pour matérialiser une entité abstraite en une élaboration saisissable, imagée et cohérente, et agit tel un filtre cognitif qui oriente les perceptions, jugements et conduites des individus. En secondant cette « opération imageante et structurante » (Jodelet, 1984, p. 367), l'ancrage vise à enraciner harmonieusement l'objet représentationnel dans un ensemble de connaissances préexistantes, le situer au regard du système de valeurs et de pensée des individus et des groupes, et marque subséquemment l'interprétation et l'appropriation de la représentation par le groupe social. Ainsi, si l'ancrage intègre « un objet nouveau dans un cadre de références bien connu pour pouvoir l'interpréter » (Palmonari & Doise, 1986, p. 22) et assure simultanément la pérennisation du système de valeurs des individus et des groupes, la signification des représentations sociales se doit d'être appréhendée et analysée comme nécessairement « imbriquée ou ancrée dans des significations plus générales intervenant dans les rapports symboliques propres à un champ social donné » (Doise, 1992, p. 190).

Au regard de la construction et de la cristallisation d'un « modèle figuratif » (Moscovici, 1976, p. 122) par le processus d'objectivation, puis de « son insertion organique dans une pensée constituée » (Jodelet, 1984, p. 371) par le processus d'ancrage, se perçoivent d'ores et déjà la visée pratique d'une représentation sociale et plus précisément les fonctions sociales qui lui sont assignées. En effet, « produit et [...] processus d'une activité mentale par laquelle un individu ou un groupe reconstitue le réel auquel il est confronté, et lui attribue une signification spécifique » (Abric, 1987, p. 64), la représentation sociale remplit plusieurs fonctions, principalement orientées vers la compréhension fonctionnelle du monde et les interactions sociales des individus.

2.2 Fonctions des Représentations Sociales

Plus qu'un simple « système symbolique organisé et structuré » (Abric, 1987, p. 64) ou qu'une « forme de connaissance, socialement élaborée et partagée » (Jodelet, 1991b, p. 36), la représentation sociale est un processus dynamique et complexe, construit à travers les interactions sociales quotidiennes et régi par quatre fonctions caractéristiques.

2.2.1 Fonction de savoir

Tout d'abord, en ce qu'elle permet d'expliquer et de comprendre le monde et la réalité, de structurer l'environnement physique et social par « le processus d'une activité d'appropriation de la réalité extérieure à la pensée et d'élaboration psychologique et sociale de cette réalité » (Jodelet, 1991b, p. 37), la représentation sociale implique, par essence, une fonction de savoir. S'il convient de la situer en dehors du savoir scientifique et de la considérer davantage comme un savoir naïf, la représentation sociale s'impose néanmoins comme une grille de lecture pertinente pour les groupes sociaux, qui, à travers elle, comprennent et interprètent le réel « en cohérence avec leur fonctionnement cognitif et les valeurs auxquelles ils adhérent » (Abric, 1994a, p. 16). Présentée comme un travail de « sociologie de la connaissance » (Lagache, 1976, p. 9), la recherche fondatrice de Moscovici sur la psychanalyse (1961) témoigne parfaitement de l'appropriation d'une nouvelle théorie scientifique par le sens commun, décrivant « quelles définitions le public donne de la psychanalyse, quel but il lui assigne, quelles images il se fait des groupes qui y ont recours et de celui qui la pratique » (Moscovici, 1976, p. 170). Aussi, cette fonction de savoir, résulte de la manière dont l'individu symbolise l'objet représentationnel, l'interprète et lui confère un sens, et, plus largement,

configure le réel pour le penser, mais également le communiquer. En effet, si par les représentations collectives, « les hommes se comprennent, les intelligences se pénètrent les unes les autres » (Durkheim, 1912, p. 623), et se supportent conséquemment d'une propriété communicationnelle, les représentations sociales assurent pleinement cette fonction de « communication entre les membres d'une communauté en leur proposant un code pour nommer et classer de manière univoque les parties de leur monde, de leur histoire individuelle ou collective » (Moscovici, 1961, p. 11). Ainsi, les représentations sociales présentent une fonction de savoir en fixant un « cadre de référence commun qui permet l'échange social, la transmission et la diffusion de ce savoir 'naïf' » (Abric, 1994a, p. 16) et laissent simultanément transparaitre la dimension identitaire du groupe à travers la manière dont il investit l'objet représentationnel.

2.2.2 Fonction identitaire

L'enracinement et l'appropriation des représentations sociales dans la vie des groupes contribuent tant à la compréhension fonctionnelle du monde qu'à traduire « l'appartenance et la participation sociales ou culturelles du sujet » (Jodelet, 1991b, p. 43), laissant poindre, au-delà d'une fonction de savoir, l'existence d'une **fonction identitaire** inhérente à la nature même des représentations sociales. Cette trace de logiques constructive et compréhensive différenciatrices des groupes sociaux se perçoit dès l'émergence des premières réflexions durkheimiennes autour des représentations collectives, entendues par l'auteur comme de véritables traductions « de la façon dont le groupe se pense dans ses rapports avec les objets qui l'affectent » (Durkheim, 2009, p. 48). De même, forme cognitive et expressive des sujets qui les construisent, les représentations sociales concourent à « reconstruire la réalité sociale sous une forme compatible avec ses valeurs et ses intérêts » (Moliner, 2001, p. 34), à l'élaboration et la transmission d'un langage commun, et plus largement, au partage d'« une vision consensuelle de la réalité » (Jodelet, 1991b, p. 35). Ainsi, si le sens attribué à un même objet représentationnel varie et se spécifie d'un groupe à l'autre, ce sens confère aux individus une singularité, une particularité qui signe et marque leur appartenance groupale. À titre d'exemple, les travaux de Bellelli (1987) sur la représentation de la maladie mentale, menés notamment au sein de quatre groupes d'étudiants en médecine, sciences, psychologie et soins infirmiers, soulignent « que les étudiants en psychologie privilégient une conception 'relationnelle' de la maladie mentale, s'opposant ainsi aux autres étudiants qui adhèrent davantage à une conception 'médicale' » (Deschamps & Moliner, 2008, p. 132). Ce faisant, « chacun privilégie la représentation la plus congruente avec ses attentes professionnelles […] [,] développe une

représentation qui justifie la nécessité de sa future pratique professionnelle et disqualifie des pratiques différentes » (Deschamps & Moliner, 2008, p. 133), dans le dessein d'affirmer son identité sociale, de justifier son existence professionnelle, et de « sauvegarder une image positive de son groupe d'appartenance » (Abric, 1994a, p. 16). Par ce rôle de maintien et d'expression de la spécificité du groupe, les représentations sociales concourent donc à « l'élaboration d'une identité sociale et personnelle gratifiante, c'est-à-dire compatible avec des systèmes de normes et de valeurs socialement et historiquement déterminés » (Mugny & Carugati, 1985, p. 183), et affectent corollairement les pratiques sociales et comportements des individus et des groupes.

2.2.3 Fonction d'orientation

En effet, si les représentations sociales s'organisent et s'ancrent dans un système de valeurs et de croyances, symbole de l'idéologie du groupe et tendent simultanément à exprimer et renforcer son identité sociale, elles se posent également comme **vecteurs essentiels des conduites, interactions, des comportements et des pratiques des individus**. « Système[s] de précodage de la réalité » (Abric, 1994a, p. 16), les représentations sociales définissent le réel, médiatisent notre relation au monde et s'instituent *in fine* comme de véritables dogmes du quotidien, qui, réciproquement, produisent « un système d'anticipations et d'attentes » (Abric, 1994a, p. 17) puisque l'individu « aborde et évolue dans les situations qui lui sont proposées avec tout un ensemble d'a priori, de système de pensées préétablis, [et] de schèmes interprétatifs » (Abric, 1991, p. 189). Aussi, dans une recherche expérimentale initiée sous forme de jeu, Flament (1987) perçoit la convocation et le recours à deux représentations distinctes de cette situation analogue – une représentation sociale centrée sur le gain, l'affrontement et la victoire, apanage des sujets de culture anglo-saxonne, et une représentation structurée autour du plaisir de la rencontre et des interactions chez des sujets de culture latine – interférant simultanément et directement dans la définition de la finalité de la situation. Corrélativement, la représentation sociale de la situation inspire « a priori le type de relations pertinentes pour le sujet » (Abric, 1994a, p. 17), de même que la représentation de la nature d'une tâche à effectuer instigue le type de démarche cognitive, la structure du groupe et la communication à adopter (Abric, 1971), pointant doublement que « les comportements des sujets ou des groupes ne sont pas déterminés par les caractéristiques objectives de la situation mais par la représentation de cette situation » (Abric, 1991, p. 189). À l'avenant, dans un effort de cohérence et de comptabilité avec sa représentation initiale, l'individu filtre, sélectionne et

interprète les informations dans un sens qui se réclame conforme à celle-ci, de sorte qu'au cours d'une situation conflictuelle par exemple, « le même comportement effectif d'un partenaire [peut] être interprété de façon radicalement différente (coopératif ou compétitif) selon la nature de la représentation élaborée par le sujet » (Abric, 1994a, p. 17). Par ailleurs, parce qu'elle « définit ce qui est licite, tolérable ou inacceptable dans un contexte social donné » (Abric, 1994a, p. 17), parce qu'elle suscite des obligations, des prohibitions ou des permissions, la représentation sociale s'inscrit dans une logique déontique, prescriptive de comportements ou de pratiques obligés, et corrobore à nouveau l'existence d'une subordination des représentations vis-à-vis des pratiques. Enfin, alors que le système social et idéologique des individus et des groupes concoure « à la création d'un système 'représentations-valeurs' ayant sa propre logique, et dans tous les cas, cohérent avec les pratiques développées par ailleurs » (Mardellat, 1994, p. 172-173), les représentations sociales interviennent également et finalement en aval de l'action, et s'interposent comme instances de justifications des conduites.

2.2.4 Fonction justificatrice

La représentation sociale précède et détermine le déroulement d'une interaction ou d'action, et poursuit, postérieurement, une **fonction orientée vers la justification des prises de positions et comportements des individus et des groupes**. Si d'une manière générale, elle permet donc « aux acteurs d'expliquer et de justifier leurs conduites dans une situation » (Abric, 1994a, p. 17-18) ou encore de légitimer ses actes et prises de positions à l'égard d'un autre groupe, dans le cadre spécifique des relations intergroupes asymétriques, elle peut constituer un véritable outil cognitif venant « soutenir et renforcer, sur le plan symbolique, la conduite de discrimination à l'égard de l'autre groupe » (Herzlich, 1972, p. 322). Ce corollaire, perceptible au niveau macrosocial dans le cas de ségrégation raciale aux Etats-Unis par exemple (Doise, 1973), émerge également dans des situations de compétition où « vont être progressivement élaborées des représentations du groupe adverse, visant à lui attribuer des caractéristiques justifiant un comportement hostile à son égard » (Abric, 1994a, p. 18). Ainsi, et alors que « la représentation faite de l'autre sert à justifier l'action qu'on entreprend à son égard » (Palmonari & Doise, 1986, p. 24), elle vient, par ailleurs, maintenir et renforcer l'affiliation du sujet à son propre groupe.

Double mouvement d'intériorisation de l'extériorité et d'extériorisation de l'intériorité, les représentations sociales jouent un rôle capital dans la compréhension du monde, les

interactions et pratiques des individus et des groupes. Aussi, et comme évoqué précédemment, si la manière d'investir et d'organiser un objet représentationnel diffère d'un groupe à l'autre en cohérence avec le système idéologique et social du sujet, il semble alors opportun de s'intéresser davantage à la structure de la représentation d'un objet afin d'appréhender non seulement sa signification mais d'entrevoir également les déterminants des attitudes, comportements et pratiques sociales qui lui sont associés.

2.3 Saisir le sens d'un objet par l'approche structurale des représentations sociales

Témoignage de « l'intérêt porté aux phénomènes collectifs et plus précisément aux règles qui régissent la pensée sociale » (Abric, 1994a, p. 11) conjugué à la volonté de concrétiser et d'affirmer la légitimité scientifique de l'étude du « sens commun », l'approche fondatrice des représentations sociales de Moscovici (1961) n'a eu de cesse d'être enrichie, éclaircie et précisée au gré des considérations et orientations épistémologiques des chercheurs (Abric, 1976 ; Doise, 1990 ; Jodelet, 1989 ; Markova, 2007). Si le modèle sociogénétique élaboré par Moscovici tend principalement à décrire les conditions et les processus impliqués dans l'émergence des représentations, il a néanmoins largement animé et orienté tout un ensemble de perspectives conceptuelles et méthodologiques, à l'instar du structuralisme aixois et de la théorie du noyau central développée par Abric (1976 ; 1987). En effet, alors que pour Moscovici, et en analogie au signe linguistique Saussurien (1916), chaque représentation « fait comprendre à toute figure un sens et à tout sens une figure » (Moscovici, 1976, p. 63) et organise conséquemment un certain nombre d'éléments informatifs de l'objet représentationnel en un « noyau figuratif », cette contribution moscovicienne n'est pas sans suggérer une certaine « équivalence entre les notions de 'noyau figuratif' et de 'noyau central' » (Moliner, 2008, p. 21) initié par Abric (1976 ; 1987). Pourtant, et tandis que Moscovici aborde le noyau figuratif comme le produit du processus d'objectivation et dans l'intention première d'appréhender et de comprendre l'élaboration d'une représentation, Abric (1994) dépasse cette perspective génétique pour concevoir la représentation comme un système organisé et structuré dont l'analyse et « la compréhension de son fonctionnement nécessitent […] obligatoirement un double repérage : celui de son contenu et celui de sa structure » (Abric, 1994a, p. 19). Ainsi, basée sur le postulat que « toute réalité est représentée, c'est-à-dire appropriée par l'individu ou le groupe, reconstruite dans son système cognitif, intégrée dans son système de valeurs

dépendant de son histoire et du contexte social et idéologique qui l'environne » (Abric, 1994a, p. 12), l'approche structurale pénètre la signification et l'organisation de cette réalité à travers deux éléments interdépendants et complémentaires : le noyau central et le système périphérique.

2.3.1 Le noyau central : lieu de cohérence et de sens de la représentation

Directement inspiré par Heider (1958), pour qui l'existence d'un « noyau causal de l'environnement » confère une signification cohérente, un sens à l'ensemble des événements qui surviennent, et par Moscovici dont le « noyau figuratif » d'une représentation se fond dans le « système de valeurs auquel se réfère l'individu » (Abric, 1994a, p. 21) pour dépeindre une réalité du sens commun, Abric (1976 ; 1987) soutient que « toute représentation est organisée autour d'un noyau central » (Abric, 1994a, p. 21) qui, réciproquement, s'institue comme le « fondement même de la structure et de la nature de la représentation » (Abric, 1987, p. 68).

Éminemment qualitatif, **le noyau central** d'une représentation sociale se structure autour de « tout élément – ou ensemble d'éléments – qui donne à cette représentation sa signification et sa cohérence » (Abric, 1987, p. 68), empreinte tridimensionnelle de la nature de l'objet représentationnel, de la relation, de l'implication et des attentes que le sujet ou le groupe entretient avec cet objet, et des systèmes différenciés de normes et valeurs auxquels sont soumis les groupes sociaux. Ainsi structuré par quelques éléments cognitifs porteurs de sens et de valeurs, le noyau central d'une représentation assume deux fonctions fondamentales dans la structure et la dynamique représentationnelles ; une fonction dite « génératrice » en créant ou transformant la signification des autres éléments du champ représentationnel, et une fonction dite « organisatrice » en « détermin[ant] la nature des liens qui unissent entre eux les éléments de la représentation » (Abric, 1994a, p. 22). Par ailleurs, ces fonctions assignent au noyau central une tierce fonction, mais non moins essentielle, dite « stabilisatrice » qui préserve l'identité et la permanence de la représentation indépendamment du contexte social et matériel, incarne la résistance au changement tant et si bien que « toute modification du noyau central entraine[rait] une transformation complète de la représentation » (Abric, 1994a, p. 22). Véritables normes auxquelles un groupe se réfère, les éléments centraux de la représentation ne peuvent donc être supprimés ou transformés sans que cela n'influe directement sur l'intégralité de la représentation de l'objet, de même qu'un objet qui présente « une contradiction avec un élément central de sa [représentation] ne pourra pas être reconnu comme l'objet de représentation » (Moliner & Martos, 2005, p. 89).

Aussi, si « l'essentiel du noyau central d'une représentation sociale est bien constitué par les valeurs associées à l'objet concerné » et s'institue comme l'élément le plus stable d'une représentation sociale, il contribue parallèlement à l'homogénéisation de la vision portée sur l'objet par les membres d'un groupe qui, dès lors, « partage[nt] […] les valeurs centrales associées à l'objet » (Abric, 2001, p. 84). Mais bien plus qu'une simple expression d'un consensus social ou d'une base commune collectivement admise et partagée, le noyau central d'une représentation se compose d'éléments normatifs et d'éléments fonctionnels (Abric & Tafani, 1995) qui se structurent et s'activent différemment selon la nature de l'objet, le groupe social concerné et la finalité de la situation. En premier lieu, « les éléments normatifs sont directement issus du système de valeur des individus [et] constituent la dimension fondamentalement sociale du noyau […] liée à l'histoire du groupe et à son idéologie » (Abric, 2001, p. 85-86). Par conséquent, et parce qu'ils imprègnent et marquent le noyau central de normes, de valeurs, d'attitudes ou de stéréotypes propres au fonctionnement et à l'environnement idéologique du groupe, ces éléments orientent et justifient les jugements et prises de position relatifs à l'objet représentationnel. À ces éléments normatifs coexistent voire s'imbriquent des éléments fonctionnels « associés aux caractéristiques descriptives et à l'inscription de l'objet dans des pratiques sociales ou opératoires » (Abric, 2001, p. 86), qui jouent un rôle déterminant pour la réalisation d'une tâche car « ils définissent notamment les pratiques qu'il est légitime de mettre en œuvre lorsque les individus ou les groupes sont confrontés à l'objet de représentation » (Abric & Tafani, 1995, p. 23). Au sein du noyau central d'une représentation d'un objet, un même élément peut alors s'activer sous un caractère normatif ou fonctionnel selon la nature des relations que le groupe entretient avec l'objet représentationnel. À titre d'exemple, l'étude d'Abric et Tafani (1995) sur la représentation sociale de l'entreprise démontre que la confrontation directe au monde de l'entreprise d'un groupe de « technico-commerciaux » favorise l'activation de la dimension fonctionnelle du noyau de la représentation, tandis que l'absence de contacts et de pratiques « génère une représentation davantage saturée par des normes, voire des positions plus idéologiques » (Abric & Tafani, 1995, p. 29) chez les « professeurs des écoles ».

Ainsi, le repérage du noyau central semble indispensable pour appréhender l'objet même de la représentation car, d'une part, il traduit la signification de la représentation et la relation que le groupe entretient avec l'objet et, d'autre part, les autres éléments dits « périphériques » « en dépendent directement car c'est par rapport à lui que se définissent leur poids et leur valeur pour le sujet » (Abric, 1987, p. 65).

2.3.2 Le système périphérique : lieu de concrétisation, de régulation et de défense

Garant des valeurs et des normes du groupe, « lieu de cohérence de la représentation », le noyau central s'impose comme un système stable « qui organise les éléments de la représentation […] [,] leur donne sens » (Flament, 1991, p. 206) et articule simultanément **les éléments périphériques** de l'objet représentationnel. En d'autres termes, qu'il s'agisse d'informations retenues, sélectionnées et interprétées, de jugements formulés à propos de l'objet et de son environnement ou encore de croyances, la présence, la pondération, la valeur et la fonction des éléments périphériques de la représentation résultent directement de la structure et de la dynamique du système central. Hétérogènes, sensibles au contexte immédiat, flexibles et adaptatifs, les éléments périphériques s'inscrivent dans un rapport plus concret et fonctionnel avec la réalité et imprègnent la représentation de « variations individuelles déterminées par des expériences spécifiques » (Guimelli, 1994, p. 17). Ainsi, parce qu'ils « constituent l'essentiel du contenu de la représentation, sa partie la plus accessible, mais aussi la plus vivante et la plus concrète » (Abric, 1994a, p. 25), parce qu'ils supportent des modulations individualistes liées aux expériences personnelles et/ou aux pratiques spécifiques sans toutefois attenter à la signification centrale, les éléments périphériques assument trois rôles essentiels explicités par les fonctions de concrétisation, de régulation et de défense.

« Interface entre la réalité concrète et le système central » (Abric, 1994b, p. 79), le système périphérique entoure la représentation d'éléments opérationnels, immédiatement compréhensibles et transmissibles pour les individus, et investit, à cet effet, une **fonction de concrétisation** des éléments centraux. Alors que le noyau central s'entend comme la partie abstraite de la représentation, le système périphérique vient intégrer des éléments déterminés par les caractéristiques du contexte immédiat qui traduisent « le présent et le vécu des sujets » (Abric, 1994a, p. 25) notamment en termes de jugements et de conduites. Par ailleurs, et de la même façon qu'ils concrétisent le système central et ancrent la représentation dans la réalité, les éléments périphériques assurent également « l'adaptation de la représentation aux évolutions du contexte » (Abric, 1994a, p. 25) de même que la régulation d'informations potentiellement contradictoires avec le fondement même de cette représentation. Aussi, et conformément à cette **fonction de régulation et d'adaptation**, transparaissent au sein du système périphérique des variations individuelles liées tant à l'histoire de l'individu ou du groupe qu'aux « contraintes et […] caractéristiques de la situation concrète à laquelle le groupe est confronté » (Abric, 1994b, p. 79). Flexible et évolutif en ce qu'il permet l'intégration d'informations, de pratiques différenciées et de transformations de l'environnement social, le

système périphérique peut jusqu'à inclure des « éléments susceptibles de remettre en cause les fondements de la représentation », alors intégrés « soit en leur donnant un statut mineur, soit en les réinterprétant dans le sens de la signification centrale, soit […] en leur donnant un caractère d'exception, de conditionnalité » (Abric, 1994a, p. 25-26). Car, et intrinsèquement liée à cette fonction d'adaptation et de régulation, les éléments périphériques se supportent enfin d'une **fonction de défense** du noyau central dans le sens où ils garantissent sa stabilité et protègent subséquemment la signification symbolique de la représentation. Aussi, et lorsque le groupe est confronté à des informations nouvelles qui contredisent le système central ou « lorsque des éléments du contexte immédiat remettent en cause des valeurs essentielles incluses dans le noyau central » (Abric & Guimelli, 1998, p. 25), le système périphérique fonctionne comme un véritable « pare-choc » (Flament, 1987, p. 146) du système central, capable, pour un temps, d'absorber les contraintes externes et de protéger simultanément les valeurs centrales.

Ainsi, au-delà du caractère consensuel et stable du système central résolument marqué par les déterminants historiques et idéologiques du groupe social, l'ensemble des fonctions associées au système périphérique souligne sa capacité à intégrer, dans le champ représentationnel de l'objet, des alternatives individuelles, situationnelles, ou encore liées à « l'évolution des relations et des pratiques sociales dans lesquelles s'insèrent les individus ou les groupes » (Abric, 1994a, p. 29).

Tableau 4

Caractéristiques du système central et du système périphérique d'une représentation sociale (Abric, 1994b, p. 80)

Système central	Système périphérique
Lié à la mémoire collective et à l'histoire du groupe	Permet l'intégration des expériences et histoires individuelles
Consensuel définit l'homogénéité du groupe	Supporte l'hétérogénéité du Groupe
Stable Cohérent Rigide	Souple Supporte des contradictions
Résiste au changement	Évolutif
Peu sensible au contexte immédiat	Sensible au contexte immédiat
Fonctions : Génère la signification de la représentation Détermine son organisation	Fonctions : Permet l'adaptation à la réalité concrète Permet la différenciation du contenu Protège le système central

Au regard des caractéristiques et des fonctions assignées à ces deux systèmes distincts mais néanmoins complémentaires (voir Tableau 4), la compréhension d'une représentation sociale dans toute sa complexité et ses contradictions s'inscrit nécessairement dans un rapport dialectique entre noyau central et périphérie. Par exemple, lorsqu'un discours idéologique ou une pratique sociale entre en désaccord avec une représentation (Flament, 1991), cette contradiction est d'abord absorbée par la périphérie qui protège pour un temps les éléments centraux, mais, « si le phénomène s'amplifie, le noyau central peut être atteint » (Flament, 1991, p. 211) et engager alors la représentation dans un processus de transformation voire de désintégration.

2.4 Pratiques, contradictions et transformations des représentations

En s'attachant davantage à l'étude et à la description de l'organisation interne des représentations sociales, la théorie du Noyau Central (Abric, 1976) les dépeint comme des structures sociocognitives hiérarchisées régulées par deux sous-systèmes en interaction : un système central, permanent et résistant aux changements, et un système périphérique qui, bien que nourri des variations individuelles et situationnelles, exerce un rôle défensif des éléments centraux garants de la cohérence et du sens de la représentation. Dans cette perspective paradigmatique, Flament (1994) éprouve la dynamique représentationnelle à travers la nature et le fonctionnement des éléments périphériques qu'il conçoit comme des *schèmes,* à savoir des séquences d'informations à visées descriptive et prescriptive de comportements, qui non seulement « assurent le fonctionnement quasi instantané de la représentation comme grille de décryptage d'une situation », mais indiquent également « de façon parfois très spécifique, ce qui est *normal* (et par contraste, ce qui ne l'est pas), et donc, ce qu'il faut faire comprendre, mémoriser… » (Flament, 1991, p. 209). Respectivement et conformément aux fonctions d'adaptation et de défense, les schèmes périphériques sont « conditionnels » en ce sens où « ce qui est prescrit ou décrit par le schème varie en fonction des conditions dans lesquelles le sujet se trouve » (Moliner, 1992, p. 325), et assurent parallèlement l'organisation et « la stabilité (relative) de la représentation » (Flament, 1991, p. 209) en absorbant les éléments contradictoires. En d'autres termes, alors que les cognitions centrales s'envisagent comme des prescriptions absolues qui légitiment les pratiques relatives à l'objet représentationnel indépendamment des variations individuelles et contextuelles, les cognitions périphériques s'instituent davantage comme des prescriptions conditionnelles « qui renvoient aux conduites qu'il est fréquent ou souhaitable de mettre en œuvre dans une situation donnée […] compte tenu de sa spécificité, ce qui autorise de possibles transgressions pour autant que la situation le justifie » (Souchet & Tafani, 2004, p. 81). Ainsi, et au-delà du caractère inertiel du noyau central, la « stabilité relative » des représentations sociales sous-entend l'existence de processus d'évolutions et de transformations dont la compréhension et l'analyse se situent en premier lieu au niveau des schèmes périphériques.

Si selon Flament (1987 ; 1991) la transformation d'une représentation sociale s'amorce d'abord par la modification des éléments périphériques, ce mécanisme s'observe plus particulièrement lorsque « certaines *circonstances*, indépendantes d'une représentation, […] amène[t] une population à avoir des pratiques en désaccord, plus ou moins violent, avec la représentation » (Flament, 1991, p. 211). En effet, alors que de manière générale « les pratiques

développées par les sujets ne peuvent […] être indépendantes des normes et des valeurs auxquelles ils se réfèrent » (Abric, 1991, p. 220) et suppose donc une compatibilité entre pratiques et représentations, il arrive que de nouvelles pratiques contiennent une voire plusieurs contradictions avec la représentation existante et l'engagent subséquemment dans un processus de transformation. À l'avenant, selon que ces pratiques sont perçues comme réversibles, à savoir que « les sujets pensent que la transformation à laquelle ils assistent et qui met en cause leur représentation n'est pas définitive » (Abric, 2001, p. 91), ou qu'elles présentent à l'inverse un caractère d'irréversibilité et impliquent la mise en cause du système central, le processus de transformation de la représentation s'appréhende de manières radicalement différentes. En effet, alors que « la réversibilité perçue […] interdira tout changement au niveau du noyau central » (Flament, 1994, p. 52) et circonscrit strictement l'évolution au système périphérique, l'irréversibilité perçue de la situation constitue une condition *sine qua non* à la transformation structurale de la représentation.

Dans un premier cas de figure, si l'irréversibilité relève davantage de pratiques conformes à des prescriptions initialement conditionnelles et non fondamentalement opposées aux éléments centraux de la représentation, « les schèmes activés par les pratiques nouvelles vont progressivement s'intégrer à ceux du noyau central et fusionner avec eux pour constituer un nouveau noyau, donc une nouvelle représentation » (Abric, 1994b, p. 83). Cette première dynamique représentationnelle témoigne d'une **transformation dite « progressive »** de la représentation, qui s'opère sans rupture du noyau central et s'observe notamment lorsque certains événements ou circonstances rendent fréquentes des pratiques auparavant rares. À ce titre, analysant la représentation sociale de la chasse et observant, chez les chasseurs, l'émergence progressive de pratiques écologiques ayant pour objectif de garantir des conditions maximales d'implantation et de prospérité du gibier, Guimelli (1989) démontre que si « les schèmes écologiques semblent avoir toujours été présents dans le champ représentationnel […] [,] les pratiques nouvelles sont venues activer les schèmes écologiques, en ont augmenté l'importance et, de ce fait, ont contribué à modifier la structure de la représentation » (Guimelli, 1989, p. 135-136).

En revanche, si le caractère irréversible de la situation se conjugue à la contradiction de prescriptions absolues, une modification profonde du champ représentationnel s'opère et s'observe sous la forme soit d'une transformation « résistante », soit d'une transformation « brutale ». Deuxième dynamique, la **transformation résistante** se caractérise par l'émergence de *schèmes étranges* dans le système périphérique, qui, tels des mécanismes de défense du

système central de la représentation, adoptent un rôle adaptatif et supportent les incohérences pour un temps par la formulation de rationalisations. Véritables constructions cognitives, les schèmes étranges fournissent ainsi de « bonnes raisons » de s'accommoder des nouvelles pratiques et comprennent « quatre composantes étroitement imbriquées : (1) le rappel du normal, (2) la désignation de l'élément étranger, (3) l'affirmation d'une contradiction entre ces deux termes [et enfin] (4) la proposition d'une rationalisation permettant de supporter (pour un temps) la contradiction » (Flament, 1991, p. 212). À titre d'exemple, et envisageant la sédentarisation des Gitans comme un événement suscitant l'introduction de pratiques nouvelles plus ou moins contradictoires avec les pratiques sociales traditionnelles, Mamontoff (1996) repère, dans les discours des Gitans, un schème étrange sur la solidarité prenant la forme suivante : (1) normalement, le Gitan est solidaire, (2) mais, maintenant il arrive qu'il ne le soit pas, (3) on a toujours été solidaires, c'est dans la nature du Gitan, mais maintenant le Gitan ne l'est pas toujours, (4) la sédentarisation oblige à une vie dans des logements individuels et amène le contact avec les blancs. Néanmoins, si ces mécanismes cognitifs de rationalisations permettent de contenir les contradictions au niveau du système périphérique et de maintenir parallèlement la structure de la représentation, la récurrence et/ou l'accumulation de pratiques contradictoires provoquent inévitablement « la multiplication des schèmes étranges [et] ne peut qu'aboutir [,] à terme [,] à la transformation du noyau central […] [et] de la représentation dans son ensemble » (Abric, 1994b, p. 83).

Enfin, et à l'instar de la transformation résistante, la **transformation dite « brutale »** s'active au regard d'une incohérence entre éléments centraux de la représentation et nouvelles pratiques, mais se double d'une incapacité à rationaliser la pratique contre-représentationnelle. Ainsi, et « lorsque les nouvelles pratiques mettent en cause directement la signification centrale de la représentation, sans recours possible aux mécanismes défensifs mis en œuvre dans le système périphérique » (Abric, 1994b, p. 83) en raison de l'importance de ces pratiques, de leur permanence et de leur caractère irréversible, le noyau central est directement modifié et fracturé, impliquant, par là-même, la transformation de la représentation dans son ensemble.

Alors que la fonction d'orientation (cf. 3.2.2.3) témoignait d'ores et déjà de l'existence d'une subordination des représentations vis-à-vis des pratiques, ce lien de causalité se pose désormais dans une bilatéralité en ce sens où certes, « les représentations guident et déterminent les pratiques […] [mais] ces dernières agissent en créant ou en transformant des représentations » (Abric, 1996, p. 12). En effet, faces aux variations et aux évolutions de

l'environnement social dans lequel les individus évoluent et consécutivement, à l'adoption de nouvelles pratiques présentant des tensions voire des contradictions avec les structures représentationnelles préexistantes, les représentations sociales s'engagent dans un processus de transformation résistante et / puis brutale modifiant directement et profondément leur système central. Aussi, en se plaçant dans un cadre professionnel et au regard de l'évolution conjoncturelle des métiers du *care*, les attentes institutionnelles, prescriptives de pratiques et de comportements, peuvent, ici aussi, venir impacter le lieu de cohérence et de sens des représentations sociales. Plus encore, l'apparition de schèmes étranges liés à l'émergence de préoccupations gestionnaires et aux pratiques qui y sont associées pourraient alors s'instituer comme les prémisses de conflits éthiques chez les professionnels du *care*. Ainsi, et dans cette perspective, l'étude des représentations dites « professionnelles » fournit un cadre théorique spécifique et particulièrement adapté à la compréhension et l'analyse des évolutions contextuelles du *care* et des changements de pratiques professionnelles.

2.5 Des représentations sociales aux représentations professionnelles

Si le concept de représentation sociale traduit l'« ensemble des connaissances, des croyances, et des opinions partagées par un groupe à l'égard d'un objet social donné » (Guimelli, 1994, p. 12), la fonction identitaire précise, par ailleurs, que la manière de percevoir cet objet diffère d'un groupe à l'autre et structure la représentation sous une forme congruente avec le système idéologique et les valeurs des sujets. À ce titre, et à l'instar de tout groupe social, les membres d'un groupe professionnel partagent des représentations sociales singulières qui appellent alors à l'émergence et à l'usage d'un « outil conceptuel plus opérant » (Piaser, 1999, p. 96) pour appréhender et étudier leurs spécificités : les représentations professionnelles.

La conceptualisation de la notion de représentation professionnelle revient à Piaser (1993) et l'équipe Représentations et Engagements Professionnels, leurs Évolutions : Recherches, Expertise (R.E.P.E.R.E) dirigée par M. Bataille, qui, au fil de leurs recherches, explorent et étudient plus particulièrement les représentations sociales de groupes qui appartiennent à des domaines professionnels particuliers (enseignants, infirmiers, travailleurs sociaux…). Théorisées et définies comme une catégorie particulière de représentations sociales, les représentations professionnelles « sont élaborées dans l'action et l'interaction professionnelles, qui les contextualisent, par des acteurs dont elles fondent les identités

professionnelles correspondant à des groupes du champ professionnel considéré, en rapport avec des objets saillants pour eux dans ce champ » (Bataille, Blin, Jacquet-Mias, & Piaser, 1997, p. 63). En d'autres termes, les représentations professionnelles sont portées par des membres d'un même groupe professionnel et concernent nécessairement des objets « appartenant à un milieu professionnel spécifique » (Piaser, 1999, p. 101) ; tandis que la « fonction infirmière » constitue un objet de représentation professionnelle pour les infirmiers (Lheureux, 2010), qu' « Internet » forme également une représentation professionnelle chez les conservateurs en bibliothèques universitaires (Marie, 2002) ou encore chez des enseignants du secondaire qui en ont une pratique (Ratinaud, 2004), à l'inverse, la représentation des transports en commun chez les professeurs des écoles ne produit pas de représentation professionnelle dans la mesure où leurs enseignements ne relèvent pas de cette activité (Mias & Piaser, 2016). Au regard de ces exemples, et considérant que « beaucoup d'objets professionnels sont étrangers au reste de la population tandis qu'ils sont parlants pour les professionnels » (Talbot, 1997, p. 248), les représentations professionnelles articulent alors strictement des savoirs conceptuels et procéduraux, intrinsèquement liés à la formation et / ou l'exercice du métier. À cet effet, en tant que mode de financement spécifique aux établissements d'accueil du jeune enfant, la prestation de service unique s'envisage et renvoie expressément ici à un objet de représentation professionnelle pour les professionnelles de la petite enfance, et plus spécifiquement pour les éducateur.rices de jeunes enfants.

Entendues comme des « ensembles de cognitions descriptives, prescriptives, évaluatives portant sur des objets significatifs et utiles à l'activité professionnelle et organisées en un champ structuré présentant une signification globale » (Bataille et al., 1997, p. 75), les représentations professionnelles possèdent des caractéristiques et fonctions similaires aux représentations sociales.

En premier lieu, les contenus représentationnels présentent un **caractère descriptif**, qui, en renseignant les professionnels sur la nature des objets de leur environnement inhérents à leur activité professionnelle, permet simultanément la communication dans le groupe et les prises de positons. Ce caractère descriptif confère donc à la représentation professionnelle une **fonction de communication,** une propriété communicationnelle soutenue par l'emploi de termes ou de tournures qui renvoient à des significations identiques pour tous. Ainsi, à travers ce cadre de référence commun, et en apportant « aux membres d'un même groupe professionnel les connaissances d'ordre professionnel nécessaires à leur activité » (Piaser, 1999, p. 107), les

représentations professionnelles remplissent également une **fonction cognitive**. Au-delà d'un simple partage de savoirs conceptuels et procéduraux en rapport avec la formation et l'exercice du métier, le **caractère conditionnel** de la représentation professionnelle stipule que « les prises de position, le recours à telle ou telle connaissance s'opère en fonction du contexte d'exercice dans lequel se situe l'opérateur » (Piaser, 1999, p. 105), double empreinte de son appartenance à un groupe professionnel particulier et de ses conditions réelles d'activité. À titre d'exemple, Piaser (1999) étudie la représentation professionnelle de « l'élève de l'école primaire » chez des enseignants de l'école élémentaire et des inspecteurs de l'éducation nationale et illustre la manière dont la représentation diffère, tant dans l'agencement des contenus de la représentation que dans la structure du champ représentationnel. Alors que l'appartenance à la même institution implique l'existence d'objets représentationnels communs aux deux professions, ces deux catégories de l'enseignement élémentaire public occupent néanmoins une place spécifique avec des rôles propres, une identité forte, si bien que le statut s'institue comme le premier critère différentiateur des prises de position relatives à l'objet professionnel évoqué (Piaser, 2000). Aussi, ces divergences et différences structurales entre ces deux sphères représentationnelles constituent autant indices d'une « pensée professionnelle » (Piaser & Ratinaud, 2010 ; Ratinaud, 2003) particulière et irréductible à chaque groupe professionnel car inscrite et régulée par une réalité institutionnelle et organisationnelle propre à chacun des groupes identitaires. Par ailleurs, si la dimension identitaire d'un groupe professionnel peut se voir perturbée et déséquilibrée au gré des évolutions économiques, sociales, sociétales ou encore théoriques, la **fonction de protection de l'identité du groupe** d'une représentation professionnelle « permet[…] de faire perdurer des éléments constants, générant ainsi un socle de stabilité sur lequel peut advenir tout changement » (Piaser, 1999, p. 107).

Outre cette fonction de protection identitaire, et à l'image de Flament qui soulignait que « l'aspect prescripteur d'une cognition est le lien fondamental entre la cognition et les conduites censées y correspondre » (Flament, 1994, p. 38), les éléments des représentations professionnelles déterminent les conduites et les pratiques relatives à l'objet professionnel. Ce **caractère prescriptif** de la représentation professionnelle, indique ce qui est licite, tolérable, ou inacceptable, non plus ici dans un contexte social (Abric, 1994a), mais en regard de l'activité et du contexte professionnel, et se conjugue alors à la **fonction d'orientation des conduites.** En effet, parce qu'elle suscite des obligations, des prohibitions ou des permissions, la représentation professionnelle se pose comme vecteur essentiel des comportements, conduites

et pratiques des professionnels.les, et ce, quelle que soit la nature des situations professionnelles. Les représentations professionnelles orientent ainsi l'ensemble des conduites des professionnel.le.s produites dans le cadre de leurs fonctions, car si d'une part « les professionnels doivent pouvoir agir rapidement en tant que tels dans les situations habituelles, […] ils doivent également trouver des réponses appropriées dans les situations nouvelles » (Piaser, 1999, p. 107). Aussi, face à ces situations nouvelles, à de nouvelles pratiques ou gestes professionnels, le **caractère évaluatif** de la représentation questionne et détermine leur pertinence ou leur caractère inadéquat avant de les intégrer aux représentations existantes, et, *in fine*, apporter aux sujets une meilleure performance et connaissance de leur environnement de travail. Enfin, de même que les représentations professionnelles précèdent et orientent les actions, elles poursuivent parallèlement une **fonction de justification anticipée ou rétrospective des pratiques** et « peuvent être invoquées pour expliquer une action ou pour la valider » (Piaser, 1999, p. 108).

Alors que la représentation sociale désigne une « vision fonctionnelle du monde, qui permet à l'individu ou au groupe de donner un sens à ses conduites, et de comprendre la réalité, à travers son propre système de références » (Abric, 1994a, p. 13), la représentation professionnelle ne renvoie ni à un savoir scientifique ni à un savoir de sens commun, mais traduit une forme de connaissance spécifique à un contexte professionnel et mobilisée par les membres d'une profession particulière. Par ailleurs, et bien que ce contexte professionnel « recouvre à la fois le cadre des activités (les structures spatiales et temporelles dans lesquelles s'inscrivent les actions et les interactions) pourvu d'une certaine autonomie, l'organisation qui régule une communauté réunissant un ensemble de personnes et de groupes en interactions et l'institution qui la fonde symboliquement » (Bataille et al., 1997, p. 77), le caractère conditionnel de la représentation professionnelle admet la possibilité de saisir, au sein d'un groupe professionnel et à l'égard d'un même objet représentationnel, des variations dans les prises de positions selon les contextes d'observation (Piaser, 1999). Dans ce cadre, si la prestation de service unique constitue vraisemblablement un objet de représentation professionnelle pour les éducateur.rices de jeunes enfants, le contenu et la structure de cette représentation pourrait alors différer selon les conditions d'exercice du métier, à savoir le type – crèche ou multi-accueil municipal, associatif, d'entreprise, privé – et la taille de la structure – de moins de vingt places à 60 places et plus –. Parallèlement, de même que l'adoption d'une nouvelle pratique présentant des tensions voire des contradictions avec la structure

représentationnelle préexistante porte atteinte à la signification d'une représentation sociale et l'engage dans un processus de transformation (Abric, 1994b), face à un changement durable de pratiques professionnelles, les cognitions élaborées et partagées par le groupe professionnel peuvent également être affectées. En ce sens, parce qu'elle métamorphose les fondements de l'organisation des modes d'accueil du jeune enfant en crèche, la prestation de service unique pourrait alors impacter les situations et pratiques professionnelles des éducateur.rices de jeunes enfants, et, subséquemment, engager leurs représentations professionnelles dans un processus de transformation.

CHAPITRE 3

TRIPTYQUE
DU SENS DU MÉTIER :
UN ESSAI DE PROBLÉMATISATION

1. Mise en dialogue des aspects contextuels et conceptuels de la thèse : vers la problématisation d'un « sens du métier »

Plus qu'une simple « occupation habituelle dont on peut tirer ses moyens d'existence » (Latreille, 1980, p. 15), qu'une pratique ou une activité (Clot, 2007), un métier s'identifie et se qualifie en tant que tel lorsqu'il parvient notamment, au cours d'un processus historique et culturel, à stabiliser une spécificité sur le plan des activités professionnelles. En articulant ainsi des savoir-faire et connaissances différenciés, cette spécificité professionnelle s'impose et se déploie au cœur d'un dispositif de formation *sui generis* et participe simultanément à la constitution de l'identité du métier. Aussi, penser l'identité de métier sous une perspective psychosociologique (De Gaulejac, 2002) suppose qu'elle présente une certaine stabilité structurée autour d'un héritage identitaire propre, mais qu'elle s'envisage parallèlement comme un système dialectique et évolutif, c'est-à-dire qu'elle se transforme, se fragilise et se recompose sous l'influence de l'environnement social et politique. À ce titre, produit des mutations historiques, sociétales, culturelles et économiques, le métier d'éducateur.rice de jeunes enfants s'est peu à peu professionnalisé et institutionnalisé pour se positionner dans le champ du travail social, tout en restant généalogiquement et intrinsèquement construit autour d'une relation pédagogique et du « prendre soin » du jeune enfant. L'analyse du discours des référentiels de formation des EJE de 1973 à 2017 (cf. Chapitre 1, II.2.1.2) a ainsi décelé l'existence de variations, continuités et ruptures idéologiques pour dépeindre la construction socio-professionnelle et identitaire de ce métier qui, progressivement, se détache de l'approche médicale et sanitaire pour intégrer des réalités économiques et gestionnaires. À l'avenant, les gènes du métier se découvrent transversalement au sein des différents référentiels de formation où, immuables et saillants, l'éducation, l'accueil et l'accompagnement se posent comme de véritables marqueurs de l'identité du métier d'EJE.

Au-delà de dégager les mondes lexicaux qui traduisent l'orientation socio-idéologique et les spécificités professionnelles qui accompagnent les mutations du métier, l'exploration du vocabulaire mobilisé pour décrire la formation a également dévoilé le système de valeurs qui sous-tend la construction identitaire du métier d'EJE. Articulés autour des valeurs de prévenance, de responsabilité, d'écoute et d'attention aux besoins des enfants, les fondements axiologiques du métier investissent clairement le registre du *care* (Hibold, 2016 ; Verba, 2006) et dessinent plus précisément les contours d'une éthique du *care* qui guide les pratiques et le sens même de l'activité professionnelle. Aussi, en tant que « travail de 'care' […] [,] largement marqué par la relation de service faite d'attention, [et] de souci des autres » (Letablier, 2001,

p. 22), le métier d'EJE impliquerait un certain *dépassement de soi*, qui conjugue, selon le modèle de Schwartz (1992), les valeurs de *bienveillance* et d'*universalisme* (cf. Chapitre 2.I). Alors qu'elles se placent toutes deux sous le signe du dévouement et de l'altruisme, la bienveillance se centre sur la préservation des « relations au sein de la famille ou des autres groupes de proches » (Schwartz, 2006, p. 935) quand la valeur d'universalisme, plus générale et abstraite, défend des principes d'égalité, de justice sociale ou encore de tolérance à l'égard de tous et de la nature. Ainsi, si ces valeurs associées au *care* reflètent probablement les valeurs dominantes de cette profession et contribuent donc à définir l'identité du métier d'EJE, les individus qui s'orientent vers ce métier tendraient alors à s'y référer individuellement et collectivement (Knafo & Sagiv, 2004), et à devenir les supports et détenteurs de ces valeurs. En effet, « intériorisées et vécues sous la forme d'aspirations ou d'idéaux à atteindre » (Dione, 2015, p. 169) dans la vie des individus et des groupes, les valeurs s'expriment dans la sphère privée et s'instituent, dans la sphère professionnelle, comme des principes éthiques sur lesquels s'adossent les pratiques éducatives, les gestes, attitudes et réflexions des EJE dans le cadre de leurs missions. Ce faisant, et alors que d'une part, les valeurs de *care* façonnent l'identité du métier d'EJE et déterminent subséquemment son sens, d'autre part, la possibilité pour les professionnel.les d'investir ces valeurs au travail participerait réciproquement à donner du sens à leur activité et leur métier. Sous une approche existentielle, le sens se comprend, s'appréhende avant tout comme un état de cohérence, d'harmonie ou d'équilibre, et se traduit donc, dans un contexte professionnel, par une adéquation entre les exigences d'un rôle professionnel et les croyances et valeurs des individus (Brief & Nord, 1990 ; Hackman & Oldham, 1980 ; Spreitzer, 1995). Dès lors, emporté dans cette quête de congruence, chacun aspire alors à exercer un métier qui favorise l'atteinte et l'expression de ses valeurs prioritaires (Katz, 1973) et s'appuie conséquemment sur les représentations sociales des secteurs et métiers pour marquer et justifier des préférences et trajectoires professionnelles (Guichard & Huteau, 2001) (cf. Chapitre 2, I.1.5).

Utiles à la compréhension du monde, grilles de lecture de la réalité socialement élaborées et partagées, les représentations sociales, et plus spécifiquement ici, les représentations sociales des métiers, aiguillent en effet l'orientation professionnelle des individus en regard des valeurs et du sens qu'elles véhiculent. En retour, parce qu'elles constituent des formes cognitive et expressive des sujets qui les construisent, les représentations sociales s'imprègnent de la spécificité du groupe et incarnent l'identité de ce groupe, qu'il soit social ou professionnel. Transportée sur le terrain concret de l'activité, la représentation sociale d'un métier, tel que

celui d'EJE, s'envisage alors davantage comme une représentation professionnelle (cf. Chapitre 2, II.2.5), c'est-à-dire comme une représentation du métier produite dans l'action et l'interaction professionnelle qui se veut compatible avec le système de valeurs historiquement déterminé et collectivement porté par ces professionnel.les de la petite enfance. Aussi, mobiliser plus spécifiquement la théorie structurale des représentations sociales (Abric, 1987, 1994a) permet de dégager la signification et l'organisation d'un objet représentationnel et d'accéder, à travers le repérage des éléments les plus structurants, à la vision portée sur l'objet partagée par les membres de ce groupe professionnel (cf. Chapitre 2, II.2.3.1). Ainsi, en tant que garant de la stabilité, de la cohérence et du sens de la représentation, la dimension centrale de la représentation du métier d'EJE se conçoit ici comme une sorte de mise en mots de l'identité de ce métier, de son sens et de ses valeurs centrales, vraisemblablement associées aux valeurs de *care* et de dépassement de soi. En d'autres termes, de cette dimension centrale pourrait se lire comme l'identité de métier telle qu'instituée par les EJE, les éléments de sens du métier, tout en laissant simultanément apparaître les valeurs auxquelles ces professionnel.les se réfèrent et qui transparaissent dans l'agir professionnel. En définitive, à travers l'étude empirique des valeurs des EJE et de la représentation de leur métier viendrait se dessiner une zone de convergence entre valeurs et représentation, ou plus exactement, une congruence valorielle entre d'une part, les valeurs personnelles des EJE qui, collectivement, concentrent et résument le profil axiologique représentatif de ce groupe professionnel et, d'autre part, les valeurs qui émanent et supportent la représentation du métier d'EJE, constitutives de l'identité et du sens du métier.

Ainsi, si dans ce travail de recherche les valeurs et les représentations sociales se posent respectivement comme des composantes du métier d'EJE, elles se caractérisent conjointement par une fonction orientationnelle en ce qu'elles guident, sous-tendent et soutiennent les pratiques et missions des EJE. Mais dans les établissements d'accueil du jeune enfant où se rencontre la majorité des EJE, l'espace et l'exercice professionnels sont également régis par différents textes législatifs et réglementaires produits par les pouvoirs publics et appliqués par la CNAF (cf. Chapitre 1, II.2.2), qui impactent directement l'activité des professionnel.les de la petite enfance. Aussi, institutionnellement subordonnés aux enjeux politiques historiquement focalisés sur le développement quantitatif de l'accueil collectif, les EAJE se confrontent aujourd'hui à « des évolutions gestionnaires qui questionnent l'accueil, modifient son sens, mettent à mal les professionnels et les parents, et interrogent le bien-être des enfants » (Moisset, 2019, p. 67). En effet, en 2002, la CNAF réforme le financement des structures d'accueil et

introduit la Prestation de Service Unique, une aide au fonctionnement qui, officiellement, se traduit par une volonté d'optimiser les capacités d'accueil et de proposer des amplitudes d'ouverture mieux adaptées aux besoins des familles. Pourtant, sous couvert de logique sociale, les règles de versement de la PSU imposent aux EAJE de se conformer à un mode de gestion gouverné par des objectifs de rentabilité et à un niveau de service rendu standardisé et formalisé par des indicateurs quantitatifs et financiers. En somme, la CNAF exige des structures de maintenir un taux d'occupation minimal à 70 % pour contrôler l'optimisation des places d'accueil existantes et instaure parallèlement un système de prestation à l'activité, où la comptabilisation horaire des temps de présence réelle des enfants conditionne désormais le montant de la subvention allouée. Avec les dernières révisions apportées par ce mode de financement (2014), les dispositions réglementaires de la PSU installent un ordre de fonctionnement nouveau, réorganisent l'accueil collectif et transforment les pratiques des « professionnels […] [,] de plus en plus confrontés à devoir gérer, pour une même place, plusieurs accueils et départs, parfois sur une même journée » (Moisset & Devenir d'Enfance, 2019, p. 105). Tandis que le secteur de la petite enfance semblait jusqu'alors préservé de l'« esprit gestionnaire » (Ogien, 1995), la PSU insuffle dans les EAJE une conception de l'efficacité et de la qualité principalement dominée par des critères de rentabilité et véhicule « des logiques d'action susceptibles d'aller à l'encontre des valeurs fondamentales du travail social, construites à la base de principes humanistes » (Chénard & Grenier, 2012, p. 18). Tributaire du financement de la CNAF, les structures d'accueil s'efforcent alors d'articuler deux mondes aux logiques d'actions hétérogènes, aux enjeux, attentes et intérêts difficilement conciliables, qui induisent des pratiques professionnelles sources de tensions et de contradictions. En effet, la mise en place de la PSU, souvent relevée comme synonyme de contraintes dans le discours des professionnel.les, questionne d'ores et déjà les chercheur.es et acteur.rices de terrain (Biegel & Lhuillier, 2016 ; Hurtig, 2019) qui énumèrent les « effets paradoxaux de la rationalisation gestionnaire dans les accueils collectifs » (Giampino, 2016, p. 127) ; morcellement de l'accueil des enfants, fragmentation et discontinuité relationnelle, intensification du rythme de travail, fatigue des professionnel.les, charge administrative alourdie, disparation des temps creux… Dans ce contexte de travail, et plus globalement dans cette « période que l'on peut qualifier en termes de régression pour les préoccupations du care au profit des préoccupations gestionnaires » (Molinier, 2010, p. 158), les EJE, comme d'autres professionnel.les du travail social et médico-social (Beagan & Ells, 2007 ; Modak 2012 ; Molinier, 2009), se voient contraints de « mener une action en décalage, voire en contradiction

avec leurs propres valeurs » (Melchior, 2008, p. 175). Et outre le changement de référentiel axiologique que semblent introduire les directives de la CNAF et l'incorporation de préoccupations utilitaristes (De Gaulejac, 2010) au cœur de l'activité viennent proposer aux EJE une représentation de leur métier vraisemblablement éloignée de la représentation partagée par ces professionnel.les (Melchior, 2008).

Aussi, alors que la littérature mobilise fréquemment et pertinemment la question des valeurs ou des représentations afin d'instruire l'existence d'un conflit entre logique de *care* et logique gestionnaire, les valeurs et les représentations des professionnel.les en tant que telles font pourtant rarement l'objet d'une investigation empirique spécifique et approfondie. De même, si nombre de « travaux mett[ent] […] en avant une bipolarité marquant les cultures et les identités au sein du service public aujourd'hui (culture bureaucratique classique versus culture inspirée par l'entreprise privée) » (Emery & Martin, 2008, p. 562) et s'attachent à décrire les conflits de valeurs qui émergent chez les professionnel.les, peu développent pourtant un cadre théorique expressément centré sur les valeurs et les représentations des acteurs. De ces constats réside notamment l'originalité de ce travail de recherche qui vise à explorer les intersections entre (1) les valeurs des EJE et leurs représentations (2) du métier et (3) de la PSU pour tenter, *in fine*, de percevoir les (dé)constructions d'un possible « sens du métier ».

2. Un triptyque à interroger pour appréhender le « sens du métier »

À partir de l'exploration et l'articulation de ces éléments contextuels et conceptuels s'initie ainsi une réflexion autour des congruences et incongruences qui traversent le « sens du métier » d'EJE. Ce sens du métier, bien qu'historiquement et idéologiquement ancré, ne peut se saisir qu'à travers les individus qui l'exercent et appelle à interroger trois dimensions :

- Les valeurs personnelles des EJE : croyances durables, sources motivationnelles, repères normatifs et idéologiques, les valeurs guident la vie personnelle et s'érigent dans la vie professionnelle comme de véritables principes directeurs que chacun cherche à investir, défendre et préserver pour donner du sens à la pratique. Dès lors, se référer à la théorie des valeurs universelles de Schwartz (1992 ; 2006) pour caractériser, mesurer et hiérarchiser les valeurs des EJE contribue d'une part à dessiner le profil axiologique de ce groupe professionnel et à approcher, d'autre part, sa structure et sa dynamique relationnelle dans des rapports de compatibilités et conflits. Aussi, inscrit dans le champ du travail social, le métier d'EJE réclame la mise en œuvre

d'une éthique de *care* (Paperman, 2010) fondée sur le prendre soin et le souci d'autrui et s'appuierait, *a priori*, sur les valeurs de *dépassement de soi* au détriment des valeurs d'*affirmation de soi* (Schwartz, 1992). De fait, cette structuration et ce rapport d'opposition devraient donc être dominants chez les sujets engagés dans cette voie professionnelle.

- La représentation du métier d'EJE : considérées comme des représentations sociales spécifiques, les représentations professionnelles articulent des savoirs spécialistes liés à la formation et / ou l'exercice du métier qui s'élaborent dans l'action et l'interaction professionnelle (Mias & Piaser, 2016). Ce faisant, explorer la représentation professionnelle des EJE à l'égard de leur propre métier sous une perspective structurale (Abric, 1987) permet d'identifier les éléments porteurs de sens et constitutifs du cœur du métier, qui d'une part, témoignent de ses ancrages historiques et idéologiques et s'instituent, d'autre part, comme de véritables marqueurs identitaires des EJE. En outre, parce qu'elles façonnent les représentations, les valeurs associées au métier d'EJE viendraient structurer un univers représentationnel probablement centré sur l'accueil et l'accompagnement du jeune enfant et investi, tel que souligné précédemment, de l'éthique de *care*. De fait, se discerne ici un premier rapport potentiellement congruent entre les valeurs personnelles priorisées par les EJE et les éléments de sens qui composent et organisent la représentation de leur propre métier.

- La représentation de la PSU : alors que la PSU, animée par des intentions sociales et gestionnaires, cherche ainsi à conjuguer deux logiques hétérogènes et impose un mode de fonctionnement inévitablement source de controverses, il s'agit enfin de saisir la manière dont les EJE symbolisent cet objet représentationnel, l'interprète et lui confère un sens. Ce faisant, révéler les éléments constitutifs de la représentation professionnelle de la PSU permettra d'interroger les dimensions congruentes et incongruentes de cette nouvelle prescription institutionnelle avec d'une part les valeurs personnelles des EJE, et d'autre part, la représentation professionnelle qu'ils se font de leur métier. Par ailleurs, inscrite et régulée par une réalité institutionnelle et organisationnelle, marquée par les contextes dans lesquels elle s'élabore et se transforme, la représentation de la PSU serait susceptible d'articuler un cadre de référence commun à l'ensemble des EJE mais également des éléments distincts. À cet

effet, ces divergences représentationnelles peuvent s'interpréter et se lire au regard de quatre niveaux d'analyse (Doise, 1986b) : (1) un niveau institutionnel, qui convoque « le sens, le projet-visée, les finalités politiques qui sous-tendent les pratiques et les représentations professionnelles » (Fraysse, 2000, p. 654), (2) un niveau positionnel, qui questionne les statuts, les rôles, les positions hiérarchiques des EJE, (3) un niveau interindividuel, centré sur les rapports interpersonnels qui interviennent lors des processus de communication et de décision et (4), un niveau intra-individuel qui « se rapporte aux intérêts et aux motivations personnelles […] à l'origine de stratégies et d'interprétations des contraintes institutionnelles » (Fraysse, 2000, p. 654).

Ainsi, l'exploration et l'analyse des rapports de congruences et incongruences entre ces trois composantes contribuent à conceptualiser l'idée d'un « sens du métier », entendu ici, et plus spécifiquement pour un.e EJE, comme un état de congruence entre ses valeurs personnelles, la représentation de son métier, et la manière dont il se représente la PSU (cf. Figure 7).

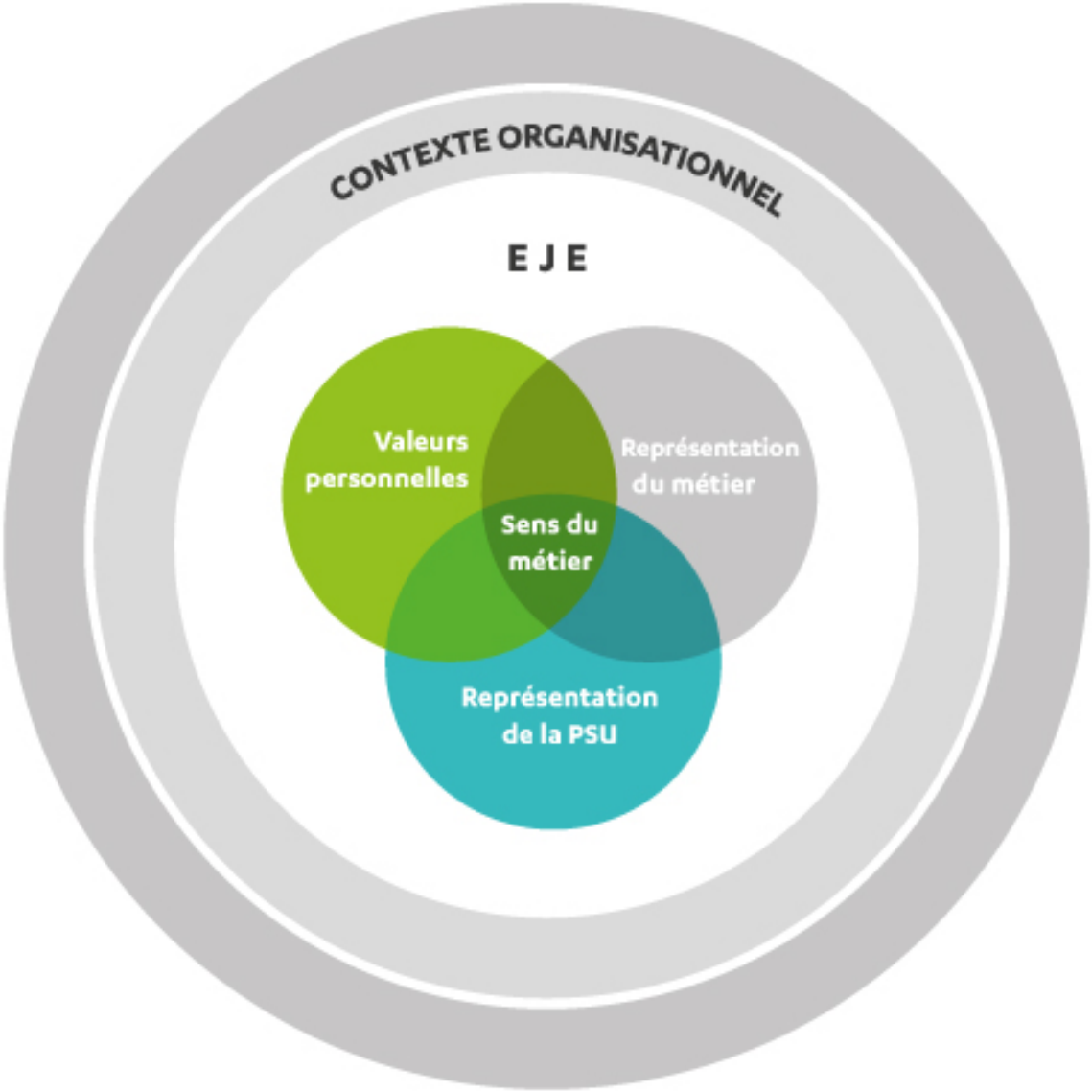


Figure 7. Conceptualisation du sens du métier d'EJE.

Alors que la mise en dialogue de ce triptyque témoigne de l'intention générale de la thèse, soulève et structure les questionnements autour d'un possible « sens du métier », il s'agit désormais de développer une approche empirique à même d'investiguer ce projet de recherche. À ce titre, profondément contextualisée, la problématique précédemment dégagée se doit d'être analysée et portée par un processus empirique capable de l'objectiver tout en situant le sujet au cœur même de la recherche. En effet, dans une perspective constructiviste et humaniste, ce

travail « accorde une importance première à la perception qu'ont les acteurs de leur « réalité » et au sens qu'ils y donnent » (Emery & Martin, 2008, p. 563) et considère le phénomène étudié au croisement de réalités à la fois objectivables et profondément subjectives. Quant au postulat d'objectivité qui caractérise toute démarche scientifique, il « ne consiste […] pas [ici] à neutraliser l'appréhension subjective » (De Gaulejac, 2009, p. 112), mais plutôt à expliciter les choix subjectifs qui interviennent dans la production de connaissance.

3. Présentations épistémologique et méthodologique de la démarche de recherche

Pleinement inscrite dans un paradigme épistémologique constructiviste, l'articulation théorique adoptée dans cette thèse contribue à circonscrire et construire l'objet de recherche de façon à définir un projet de recherche (Le Moigne, 2012) qui intègre les enjeux et réalités d'un contexte économique, social et politique particulier. Aussi, multidimensionnel et imbriqué, à la croisée de plusieurs approches théoriques, l'objet exposé et étudié ici implique de concevoir et d'appuyer notre démarche de recherche sur un pluralisme méthodologique pour tenter d'approcher sa complexité. Plus que de viser la convergence de résultats issus de différentes méthodes pour renforcer la validité interne de l'étude (Greene, Caracelli, & Graham, 1989), chacune des recherches déployées dans le cadre de cette thèse sera « considérée comme une source supplémentaire de connaissances, comme un point de vue particulier sur l'objet » (Caillaud & Flick, 2016, p. 230). Ce faisant, en multipliant les sources d'information, telle une « vitrine des multiples réalités réfléchies simultanément » (Denzin & Lincoln, 2000, p. 6) la logique de triangulation (Apostolidis, 2003 ; Flick, 1992) permet d'asseoir une compréhension générale et généralisante de l'objet et sert parallèlement la rigueur scientifique. Dans cette recherche, la triangulation s'opère tant sous un niveau conceptuel que méthodologique (Denzin, 1978) avec (1) une triangulation théorique, qui consiste, sous une perspective psychosociale générale, à mobiliser et conjuguer des théories alternatives issues de plusieurs disciplines – éthique, philosophie, économie, sciences politiques – pour interpréter les congruences et incongruences de sens du métier d'EJE, (2) une triangulation des données, dans la mesure où les études réunissent des données récoltées auprès de sources différentes et présentent une variabilité spatiale et temporelle, et (3) une triangulation méthodologique, qui réclame la mise en œuvre d'un processus de recherche pluri-méthodologique afin de recueillir plusieurs types d'informations.

Ainsi, conformément au positionnement épistémologique de cette recherche et en regard de l'intérêt d'une triangulation des méthodes pour appréhender la problématique posée dans toute sa complexité, trois contributions empiriques viennent explorer et analyser de possibles incohérences de sens au sein du métier d'EJE.

Étude 1 ~ Recherche Préparatoire. Analyse de contenu des discours de la prestation de service unique.

Si la nature même de l'objet de recherche retenu peut témoigner d'un certain « engagement »[75], sous-tendu par un positionnement épistémologique qui s'émancipe du principe de neutralité axiologique (Weber, 1959), cette phase préparatoire relève d'un effort de distanciation et vise à neutraliser quelques présupposés. Ainsi, questionner l'existence d'une incompatibilité entre la logique portée par la PSU d'une part, et les valeurs des EJE et la représentation professionnelle de leur propre métier d'autre part, appelle dans un premier temps, à examiner et objectiver le discours porté par cette nouvelle prescription institutionnelle. À cet effet, en explorant l'ensemble du contenu de la dernière circulaire CNAF (2014) qui présente et détaille le champ d'application de la PSU, l'analyse de contenu et plus précisément ici, l'analyse lexicométrique, identifie les patterns langagiers qui prédominent au sein de ce discours institutionnel. Centrée sur une approche descriptive et interprétative, cette première recherche s'attache à relever les spécificités lexicales de la circulaire pour saisir les enjeux et objectifs explicites et implicites de la PSU et dévoiler les valeurs et positionnements idéologiques qui la caractérisent. Par ailleurs, au-delà de rendre perceptibles les intentions et préoccupations qui sous-tendent la PSU, il s'agit également d'interroger les communications et échanges sociaux des éducateur.rices de jeunes enfants postés sur deux forums spécialisés pour discerner la manière dont ces professionnel.les perçoivent et interprètent cette réforme. Aussi, parce que « le discours est le milieu naturel par excellence des représentations sociales » (Py, 2004, p. 6) où elles émergent, se transforment et se partagent, l'étude du discours des éducateur.rices de jeunes enfants permet d'ores et déjà d'entrevoir la représentation de la PSU. *In fine*, confronter le discours des professionnel.les au discours officiel de la réforme tend à mettre en exergue leurs dimensions complémentaires et surtout contradictoires, jusqu'à appuyer l'hypothèse d'incongruences entre la logique véhiculée par la PSU et le sens que les EJE attribuent à leur métier.

[75] Cette question de l'engagement sera discutée plus en détail dans la discussion générale.

Étude 2 ~ Recherche Exploratoire. Explorations des (in)congruences entre représentations du « métier d'éducateur.rice de jeunes enfants » et de la « prestation de service unique »

Dans le prolongement direct de l'étude préparatoire, cette recherche exploratoire emprunte le cadre théorique et méthodologique des représentations sociales et représentations professionnelles pour interroger plus spécifiquement le sens que les EJE attribuent à leur métier d'une part, et à la PSU d'autre part. Aussi, et afin de dégager les caractéristiques saillantes et porteuses d'une signification particulière pour les EJE pour définir respectivement ces deux objets, cette recherche adopte une perspective structurale (Abric, 1987) qui appréhende le sens d'une représentation à travers deux éléments interdépendants et complémentaires : le noyau central et le système périphérique. Pour répondre à cet objectif empirique, les contenus de deux tâches d'évocations hiérarchisées recueillis auprès d'EJE ($N = 54$) feront l'objet d'une analyse prototypique suivie d'une analyse de similitude pour entrevoir et présager de la structure de ces objets représentationnels. Ainsi, en référence à cette approche conceptuelle, le système potentiellement central du métier d'EJE, reflet de l'identité et de la permanence de la représentation, viendrait se structurer autour d'éléments centrés sur le *care* du métier et aux valeurs qui lui sont associées, tandis que le système périphérique, inscrit dans un rapport plus concret et fonctionnel avec la réalité, renverrait davantage aux dimensions pratiques et contextuelles de ce métier. L'étude de la représentation de la PSU, objet nouveau et vraisemblablement controversé, s'inscrit ici dans une perspective résolument exploratoire mais néanmoins susceptible de révéler un univers représentationnel conjuguant les objectifs officiels de cette réforme à la logique gestionnaire qui la sous-tend. Enfin, si cette deuxième recherche tend à faire émerger de potentielles incohérences de sens entre le métier d'EJE et la PSU et à appuyer l'hypothèse d'une incompatibilité entre un métier enraciné dans le *care* et l'introduction d'une réforme qui se cristallise autour de principes économiques, ces résultats seront remobilisés dans une troisième et dernière étude et articulés au profil axiologique des EJE.

Étude 3 ~ Recherche Confirmatoire. Valeurs, représentation du métier et prescription institutionnelle : Quelles articulations ?

Après avoir dégagé les spécificités lexicales de la PSU et dessiné la première impression des EJE à l'égard de cette réforme, après avoir investigué les champs représentationnels du métier d'EJE et de la PSU, cette troisième étude intègre la dimension axiologique pour éprouver l'entièreté du sens du métier tel que conceptualisé. Dans une perspective quantitative, il s'agira

tout d'abord d'interroger la hiérarchie et la structure des valeurs des EJE à l'aide du Portrait Values Questionnaire (Schwartz et al., 2001) afin de discerner le profil axiologique de ce groupe professionnel et d'identifier les valeurs qui guident leur pratique. Puis, en s'appuyant directement sur les catégorisations des évocations associées au métier d'EJE et à la PSU issues de l'étude précédente, cette recherche vise à faire émerger les dimensions constitutives de ces deux objets représentationnels. Ainsi, cette partie qualifiée de « préliminaire » au sein de cette troisième étude vient décrire les trois composantes du sens du métier d'EJE (1) en déterminant les valeurs personnelles priorisées et rejetées par ces professionnel.les, (2) en hiérarchisant les dimensions considérées comme essentielles par les EJE pour caractériser leur métier et (3) en appréhendant la structuration du contenu représentationnel de la PSU. Dans un second temps, et à l'aune de ces analyses préliminaires, plusieurs hypothèses et analyses vérifieront l'existence de rapports de congruences et d'incongruences entre ces trois dimensions, à savoir entre les valeurs personnelles des EJE, la représentation de leur métier et la représentation de la PSU. Aussi, alors que cette étude présage d'un rapport possiblement congruent entre des valeurs fondées sur le prendre soin et le souci d'autrui – *dépassement de soi* – et une représentation du métier d'EJE centrée sur la dimension relationnelle, la manière dont ces professionnel.les perçoivent la PSU contribue précisément ici à déconstruire ou construire le sens du métier. En somme, si les EJE perçoivent la PSU comme empreinte de caractéristiques gestionnaires et contraires à l'éthique de *care*, cette prescription institutionnelle entrerait alors en conflit avec leurs valeurs et la représentation de leur métier et viendrait déconstruire le sens du métier. En revanche, si pour ces professionnel.les, la PSU leur apparaît comme compatible avec leurs valeurs et la représentation de leur métier, cette prescription ne constitue pas une entrave au sens du métier, voire même, contribue à le construire.

.

ARCHITECTURE DE LA RECHERCHE

ÉTUDE 1 : Préparatoire

- Buts :
- 1. PSU : dégager les intentions sous-jacentes à la PSU
- 2. EJE : discerner la manière dont la réforme est perçue et (ré)interprétée par les EJE
- Corpus : circulaire PSU et messages des EJE sur 2 forums spécialisés
- Méthodologies lexicométriques : Classification Hiérarchique Descendante, Analyse Factorielle des Correspondances

Analyse de contenu des discours de la PSU

Explorations des (in)congruences entre représentations du métier d'EJE et de la PSU

ÉTUDE 2 : Exploratoire

- But : dégager le sens que les EJE attribuent à leur métier et à la PSU (représentations professionnelles)
- Population : 54 EJE
- Méthodologies : Tâches d'évocations hiérarchisées, Analyses Prototypiques, Analyses de similitudes

ÉTUDE 3 : Confirmatoire

- But : explorer les liens entre valeurs des EJE, la représentation de leur métier et la représentation de la PSU
- Population : 941 EJE
- Méthodologies : EVA* de la représentation professionnelle du métier d'EJE, Portrait Values Questionnaire (Schwartz et al., 2011), EVA sur la représentation professionnelle de la PSU, échelles d'attitudes à l'égard de la PSU

Valeurs, représentation du métier, et prescription institutionnelle : quelles articulations ?

*Échelles Visuelles Analogiques

DEUXIÈME PARTIE :

CONTRIBUTIONS EMPIRIQUES

ÉTUDE 1
~
Analyse de contenu des discours de la prestation de service unique

« Dis-moi quel est ton corpus, je te dirai quelle est ta problématique »
Charaudeau, P. (2009)

1. Introduction : Ce que l'analyse de contenu peut révéler

Dès le début du XXème siècle, l'analyse de contenu s'institue comme une méthode en plein essor dans la société états-unienne, imprégnée et portée, dans un contexte de guerre, par l'étude de la propagande et des discours politiques. Dans son ouvrage *Propaganda technique in the World War*, Lasswell (1927) marque ainsi l'histoire de l'analyse de contenu et lui insuffle une rigueur scientifique en détectant d'une part « un certain nombre de thèmes communs aux propagandes de tous les pays belligérants » (Lasswell, 1952, p. 509), puis en dévoilant, d'autre part, « la forme prise par ces différents thèmes selon qu'ils étaient destinés à des public nationaux, alliés ou ennemis » (p. 510). Subséquemment, nombre de recherches empiriques sur les effets de la communication et la symbolique politique vont alors alimenter l'intuition pragmatique du langage, centrée sur le contexte d'énonciation et les pratiques discursives des locuteurs (Latraverse, 1987), et participer au développement de l'analyse de contenu dont l'application s'étend aujourd'hui à des disciplines aussi diversifiées que l'ethnologie, l'histoire, la linguistique, la sociologie, ou encore la psychologie. Si elle éveille l'intérêt de chercheurs et patriciens de différents champs, c'est que, non réductible à « un ensemble de techniques d'analyse des communications utilisant des procédures systématiques et objectives de description du contenu du message » (Bardin, 2001, p. 42), l'analyse de contenu s'inscrit dans une tradition fondamentalement herméneutique, tentant d'établir « une correspondance entre les structures sémantiques ou linguistiques et les structures psychologiques ou sociologiques (ex. conduites, idéologies, attitudes) des énoncés » (Bardin, 2001, p. 45). Cette propension à l'inférence, au fondement de la compréhension des énoncés en contexte et propre à l'analyse de contenu, consiste ainsi à dépasser le cadre formel d'un texte

pour en questionner sa dimension latente et ses significations implicites, et construire une « interprétation à base de preuves vérifiables, tendant vers l'objectivité » (Robert & Bouillaguet, 1997, p. 6). À titre d'exemple, en conjuguant l'analyse thématique, relative au « comptage d'un ou de plusieurs thèmes ou items de signification dans une unité de codage préalablement déterminée » (Bardin, 2001, p. 77), à l'analyse lexicale et syntaxique, Bardin (1977) révèle le système de valeurs et les procédés à l'œuvre dans l'horoscope du magazine « Elle », qui insuffle aux lectrices « une vie gérée, organisée, contrôlée par la prudence et la maitrise de soi, où les rapports sociaux […] doivent être soignés avec diplomatie […], où le travail et le succès sont en bonne place » (Bardin, 1977, p. 90-92). À travers une description compréhensive de l'objet d'étude qui intègre les conditions d'énonciation du locuteur, l'analyse de contenu repère les soubassements idéologiques, les valeurs, les croyances et représentations en présence, et constitue, dès lors, un outil pertinent pour « tous ceux qui cherchent à détecter la saillance relative de certains enjeux chez des acteurs politiques et sociaux » (Coman et al., 2016, p. 136).

Si le langage de la politique a occupé et occupe toujours aujourd'hui une position prépondérante dans la pratique de l'analyse de contenu, les discours institutionnels tels que les réformes, les lois ou encore les décrets s'appréhendent inévitablement comme des espaces discursifs où se composent, s'inscrivent, voire évoluent les idéologies et les valeurs. Dans le champ de la médecine libérale par exemple, l'analyse des conventions médicales nationales de 1971 à 2005 réalisée par Abecassis et Domin (2009) met en évidence trois mondes lexicaux qui s'agencent différemment selon ces conventions ; un espace discursif dit « libéral », qui se structure autour des thèmes historiquement porteurs de la profession et ses évolutions, un « espace discursif gestionnaire, [qui] relève de la tutelle et des pouvoirs publics et invoque principalement des préoccupations d'ordre comptable [;] […] [et enfin, un] discours marchand prov[enant] d'une fraction du corps médical qui entend légitimer la marchandisation de pratiques qui autrefois étaient gratuites » (Abecassis & Domin, 2009, p. 72). Par ailleurs, et au-delà de cette catégorisation, l'étude de ces trois univers linguistiques entre 1971 et 2005 illustre que « le 'discours marchand' s'impose progressivement comme l'un des principaux discours qui sous-tendent les conventions médicales » (Abecassis & Domin, 2009, p. 80). De fait, l'analyse de contenu s'affirme ici comme un outil méthodologique capable de saisir la dimension latente du discours des conventions médicales, de repérer ses transformations, pour traduire, en substance, la croissance de la logique de marchandisation de la santé.

Dans une perspective voisine, cette recherche préliminaire tend tout d'abord à relever les spécificités lexicales des productions discursives officielles de la PSU pour dévoiler les valeurs et positionnements idéologiques qui la sous-tendent. D'autre part, en associant à l'analyse de contenu les messages postés par les éducateur.rice.s de jeunes enfants au sujet de la PSU sur des forums spécialisés, il s'agira alors d'en souligner les aspects complémentaires et contradictoires en regard du discours officiel, pour, *in fine*, discerner les congruences et incongruences entre les représentations de ces deux acteurs sociaux.

2. Problématiques du corpus et corpus de la problématique

Si l'acception première et classique du terme « corpus » renvoie sommairement au « recueil de pièces ou de documents qui concernent une même matière, discipline ou doctrine » (Dalbera, 2002, p. 1), la linguistique appelle néanmoins à la réflexion quant à son mode de constitution et d'exploitation lors d'une recherche (Mellet, 2002). Fondamentalement, et bien qu'il ait « désigné pendant des siècles des sources documentaires caractérisées par leur exhaustivité » (Blanche-Benveniste, 2000, p. 11), un corpus ne peut et ne doit s'envisager comme un espace clos et exhaustif (Mellet, 2002). Il s'entend davantage comme un « objet construit », construit et déconstruit simultanément par les opérations de sélection, de découpage, et de catégorisation des données retenues, mais aussi par « l'effacement symbolique de tout ce qu'il ne contient pas » (Mellet, 2002, p. 3). Cependant, comme en témoigne la pratique de l'analyse de contenu, « il peut se faire [...] que la clôture du corpus soit revendiquée » (Charandeau, 2009, p. 38), alors constitué par des ensembles stabilisés intrinsèquement liés aux objectifs de la recherche et « chargé[s] de répondre aux questions que se pose le chercheur » (Tournier, 2002, p. 343). Mais si le corpus ne peut alors prétendre à l'exhaustivité, il doit cependant tendre à la représentativité pour révéler les mécanismes et spécificités des énoncés, arrêtés selon une ou plusieurs variables d'étude (locuteurs, destinataires, thème, temps, lieux, canaux, etc.) et susceptibles d'étayer l'analyse de la problématique en présence. À l'instar de Claude Bernard qui soutenait que « [le chercheur] qui ne sait point ce qu'il cherche ne comprend pas ce qu'il trouve » (1867, p. 131), les énoncés sélectionnés traduisent donc un questionnement sous-jacent, qui s'exprime dans cette recherche à travers l'hypothèse de l'existence de logiques différentes, sinon incongruentes, entre deux émetteurs à propos d'un même objet : la prestation de service unique.

De la même manière que le contenu des productions législatives peut renseigner sur les enjeux et les projets des acteurs politiques de différents pays (Brouard et al., 2009), le discours institutionnel de la CNAF, certes, régit et transforme le mode de fonctionnement des établissements d'accueil du jeune enfant, mais reflète également et plus largement les orientations, les préoccupations et les valeurs portées par la politique de la petite enfance en France. À ce titre, le corpus de cette recherche mobilise tout d'abord l'ensemble du contenu de la circulaire n°2014-009 du 26 mars 2014, instituée par la CNAF sous l'intitulé « Prestation de service (PSU) : un meilleur financement pour un meilleur service ». En présentant et détaillant le champ d'application de la PSU, la CNAF affiche l'objectif principal poursuivi par cette subvention en ces termes : « octroyer des aides à l'investissement et [...] améliorer les aides au fonctionnement pour que les gestionnaires offrent le maximum de services » (circulaire n° 2014-009, p. 2). Par ailleurs, et outre la mise au jour d'une autre réalité possible, d'une logique moins explicite mais néanmoins véhiculée par cet acteur institutionnel, il s'agit également d'explorer l'attitude des éducateur.rices de jeunes enfants à l'égard de la PSU. Ainsi, en admettant « que cette attitude existe indépendamment des textes et qu'elle en a déterminé certains aspects » (Henry & Moscovici, 1968, p. 37), le second groupe de données textuelles se structure autour des messages des éducateur.rices de jeunes enfants postés entre 2004 et 2013 sur deux forums de discussions destinés à ces professionnel.les ; le forum "repère EJE" et "le social.fr /catégorie EJE". Conformément aux critères de cohérence et de pertinence exigés par l'analyse de contenu quant à la sélection des énoncés en regard de la problématique avancée, les données retenues concernent les discussions (i.e., sections spécifiques des forums) portant explicitement sur la PSU. Plus que de simples systèmes permettant l'échange et la discussion sur un thème donné[76], ces forums constituent ici de véritables « scènes plus ou moins institutionnalisées, régies par des règles et dynamiques spécifiques au sein desquels des acteurs ont des débats touchant de près ou de loin à la politique publique que l'on étudie » (Fouilleux, 2000, p. 278). Les débats des éducateur.rices de jeunes enfants participent alors à une production singulière du sens de la PSU et ces forums professionnels, bien que virtuels, deviennent « un lieu producteur d'idées et de représentations sur cette politique » (Boussaguet, 2014, p. 284) qui justifie leur présence au sein de l'analyse de contenu.

[76] « Forum : service permettant l'échange et la discussion sur un thème donné : chaque utilisateur peut lire à tout moment les interventions de tous les autres et apporter sa contribution sous forme d'articles » Vocabulaire de l'informatique et de l'internet, publié au Journal Officiel de la République Française du 16 mars 1999.

Parce que toute représentation se formalise et se révèle par le langage, « l'analyse de contenu [...] [semble particulièrement] appropriée pour identifier les opinions, les croyances, les prises de positons et les points de vue véhiculés par les discours » (Moliner, Rateau, & Cohen-Scali, 2002, p. 80) et entrevoir ainsi les fondements de la représentation de la PSU. Dès lors, postulant qu'analyser un discours c'est aussi pénétrer le sens d'un objet, le discours institutionnel affiché par la CNAF et le discours des éducateur.rices au sujet de la PSU configurent les deux parties du corpus soumis à l'analyse de contenu, dont les variations discursives forment les bases de la comparaison et éclairent le questionnement posé par le truchement de la lexicométrie.

3. Du bon usage des méthodologies lexicométriques

Au regard de la problématique précédemment avancée, l'analyse de contenu, et plus précisément ici l'analyse lexicométrique, cherchent à distinguer à quelles identités discursives renvoient les mondes lexicaux identifiés dans le corpus pour en dégager, d'une part, les préoccupations sous-jacentes à la prestation de service unique, et discerner, d'autre part, la manière dont la réforme est perçue et interprétée par les éducateur.rices de jeunes enfants. La lexicométrie, en tant que méthodologie d'étude du discours, appréhende les productions discursives comme lieu de construction de sens de manière systématique et automatisée, impliquant nécessairement « le respect de plusieurs principes ou règles : invariabilité de l'unité de comptage, quantités importantes et équilibrées d'occurrences, comparabilité et interprétabilité des constats effectués » (Tournier, 2002, p. 342). Pour ce faire, l'ensemble du corpus, formaté puis implémenté dans l'Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires (IRaMuTeQ : Ratinaud, 2009), se voit appliquer des traitements statistiques autorisant l'accès « à des significations, qui pouvaient certes être parfois pressenties, mais qui n'étaient pas visibles et qui ne se révèlent objectivement qu'au terme d'un traitement particulier » (Robert & Bouillaguet, 1997, p. 54-55).

D'inspiration benzécriste [77], la méthode Alceste (pour Analyse des Lexèmes Cooccurrents dans les Enoncés Simples d'un Texte) développée par Reinert (1983, 1986) permet, à travers un ensemble de calculs, de repérer des noyaux de sens, « de cartographier les principaux lieux communs d'un discours, les mondes lexicaux, qui sont des traces purement

[77] Fondateur de l'école française d'analyse des données, Benzécri défend une approche inductive de la linguistique et a notamment développé l'analyse factorielle des correspondances basée sur la métrique du Khi^2.

sémiotiques inscrites dans la matérialité même du texte » (Kalampalikis & Moscovici, 2005, p. 15). Cette technique d'analyse des données textuelles regroupe « tous les mots ayant de 'fortes chances' d'être liés sémantiquement, en les réduisant à leur racine commune » (Reinert, 1986, p. 475) et appréhende ainsi les patterns langagiers les plus utilisés au sein du corpus de textes comme empreints de représentations sous-jacentes. En effet, pour Reinert (2003), « l'étude des répétitions dans un discours ouvre à la possibilité de se représenter les courants idéologiques, les zones de conflits, de ruptures, à partir de recouvrements, d'enveloppements ou d'oppositions entre […] des mondes lexicaux » (Reinert, 2003, p. 14). De par l'étude statistique de la distribution du vocabulaire, il s'agit alors de construire des classes de mots co-occurrents présents dans le discours et de dégager les champs sémantiques associés via une méthode itérative de classification : la classification hiérarchique descendante (CHD). Sous la forme d'un dendrogramme[78], la CHD discerne les grandes classes composant le corpus, révèle les oppositions entre classes en utilisant la métrique du Khi^2, pour, *in fine*, « prendre appui sur les éléments mis au jour par la catégorisation pour fonder une lecture à la fois originale et objective du corpus étudié » (Robert & Bouillaguet, 1997, p. 31). Par ailleurs, et afin d'interroger l'existence d'une distance possible entre le discours institutionnel et celui des professionnel.les de la petite enfance, la CHD détermine, toujours au moyen de Khi^2[79], si ces classes de langage sont significativement liées au discours de la CNAF ou à celui des éducateur.rices de jeunes enfants. Enfin, par le croisement des classes obtenues et du vocabulaire, la réalisation d'analyses factorielles des correspondances (AFC) s'avère particulièrement efficace et adaptée « lorsqu'il s'agit de comparer le stock distributionnel du vocabulaire de plusieurs émetteurs » (Salem, 1982, p. 158). Cette méthode statistique précise les résultats de la CHD en projetant les formes du corpus dans un espace bi-dimensionnel et dessine simultanément et matériellement les oppositions et proximités entre les différentes classes du corpus.

À travers la représentation spatiale de la forme du corpus, la méthode Alceste soutient ainsi l'analyse et la comparaison de discours de locuteurs aux qualités et positions distinctes, mais cette opposition entre mondes lexicaux repose avant tout sur une discrimination du vocabulaire, indépendamment du sens. Ce faisant, si « l'analyste reste libre d'interpréter cette

[78] Le dendrogramme, ou arbre hiérarchique, est une représentation graphique des liaisons et oppositions entre les classes identifiées par la CHD.

[79] Le $\chi 2$ d'association traduit l'association d'un mot à une classe : plus il est élevé, plus il témoigne de l'association d'une forme à la classe de discours.

forme en relation avec un système sémiotique de son choix » (Reinert, 1993, p. 7), la lecture, et plus encore, l'interprétation des résultats, appellent inéluctablement à la précaution et la rigueur.

4. Résultats et analyses

Dans un premier temps, IRaMuTeQ présente les principales caractéristiques lexicométriques du corpus, constitué de la circulaire CNAF n°2014-009 et des messages des EJE postés sur différents forums de discussion, en résumant respectivement sa taille et son vocabulaire par le nombre d'occurrences et de formes (voir Tableau 5). Ainsi, et au total, les deux sous-corpus de cette recherche présentent 20721 occurrences, 2030 formes lexicales, et 814 hapax, c'est-à-dire les formes n'apparaissant qu'une seule et unique fois au sein du corpus.

Tableau 5

Statistiques sur l'analyse du corpus

Nombre de textes	2
Nombre de segments[80]	566
Nombre d'occurrences[81]	20721
Nombre de formes[82]	2030
Nombre d'hapax	814 (3.93 % des occurrences – 40.10 % des formes)

La réalisation d'une classification hiérarchique descendante conduit, tout d'abord, à la construction d'un dendrogramme qui déploie les classes essentielles du corpus, intrinsèquement liées aux « types de mondes référentiels les plus sollicités » (Reinert, 1990, p. 21) par les émetteurs des textes soumis à l'analyse lexicométrique. À cet effet, la CHD partitionne 434 des 566 segments du corpus en 5 classes et opère une première division en deux mondes lexicaux, différenciés par la distribution de leur vocabulaire, avec d'un côté les classes 3 et 2, et de l'autre,

[80] Un segment de texte équivaut à 40 occurrences.

[81] Nombre total de mots contenus dans le corpus.

[82] Une forme correspond à une unité sémantique différenciée. Par ailleurs, Iramuteq distingue les formes « actives » ou « pleines », qui renvoient aux formes contenant le plus d'informations (noms, adjectifs, verbes…) et les formes « supplémentaires » (adverbes, articles, pronoms, chiffres, prénoms…)

les classes 5, 4 et 1 (voir Figure 8). Alors que les classes 3 et 2, toutes deux significativement associées au discours de la CNAF, rassemblent un champ lexical focalisé sur les aspects financiers et comptables de la PSU, le deuxième ensemble de classes subit une nouvelle subdivision en isolant la classe 5, axée sur les enjeux politiques et sociétaux de la PSU et significativement associée à la CNAF, des classes 4 et 1, empreintes de la mise en application de la PSU et significativement associées aux EJE.

Ainsi, et parce que la CHD affiche et marque parallèlement la ressemblance ou dissemblance du vocabulaire entre classes, il est alors possible de discerner et détailler les spécificités lexicales du discours institutionnel soutenu par la CNAF au sujet de la PSU, de dévoiler les valeurs et positionnements idéologiques qui sous-tendent cette réforme, et enfin, la manière dont elle est perçue et comprise par les éducateur.rices de jeunes enfants.

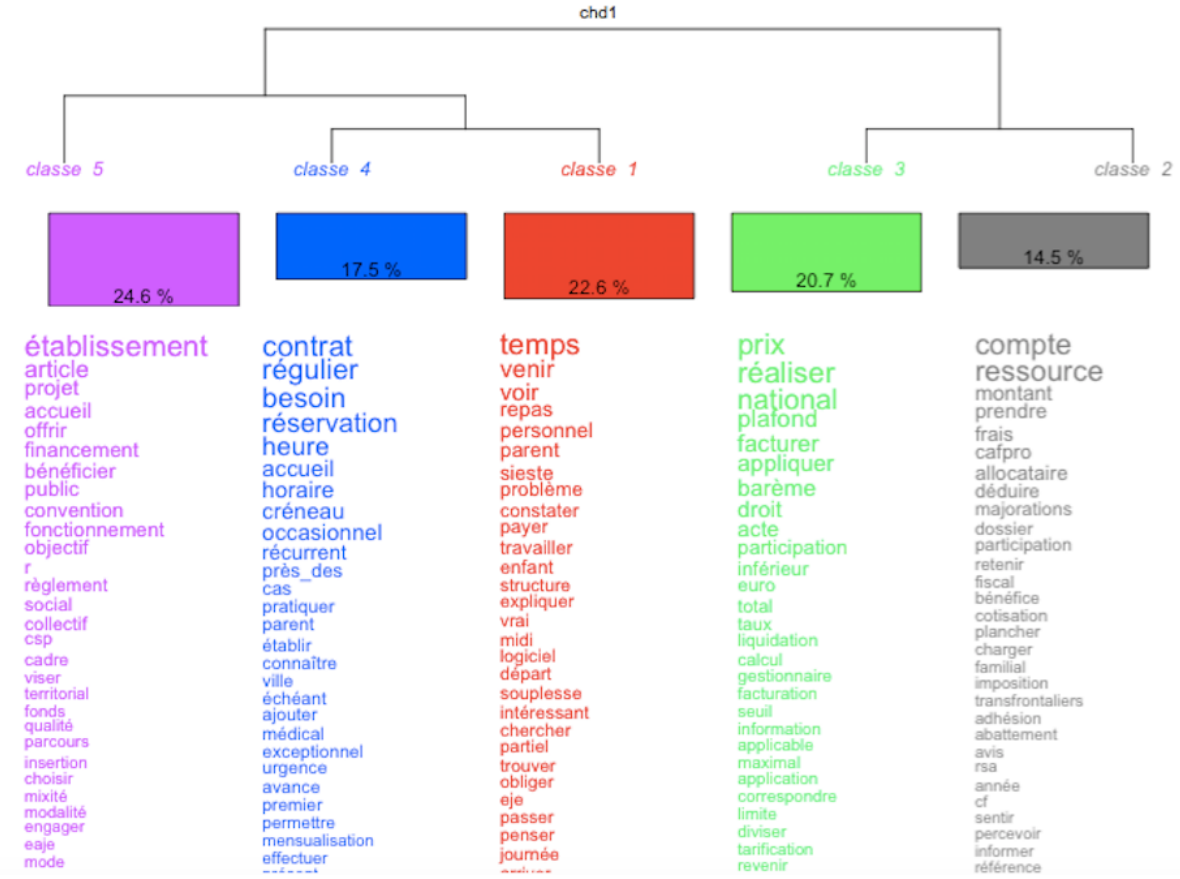


Figure 8. Dendrogramme issu de la CHD et présentant les termes les plus illustratifs de chaque classe.

4.1 Le discours institutionnel de la PSU : logique comptable d'une réforme sociale

En 2002, dans le cadre de sa politique d'action sociale, la CNAF institue la prestation de service unique : une aide au fonctionnement octroyée aux établissements d'accueil du jeune enfant sous réserve que les structures se conforment à un niveau de service rendu défini et fixé par cette réglementation. Sous l'objet « Prestation de service unique (Psu) : un meilleur financement pour un meilleur service », la lettre circulaire n°2014-09 de la CNAF constitue le dernier texte de référence qui présente et détaille le champ d'application de la PSU et ses principaux objectifs. La réalisation d'une CHD permet ainsi d'identifier trois classes lexicales significativement associées à la circulaire de la CNAF tandis que l'analyse factorielle des correspondances souligne graphiquement les distances et proximités entre les sources (voir Figure 9) et termes (voir Figure 10) du corpus.

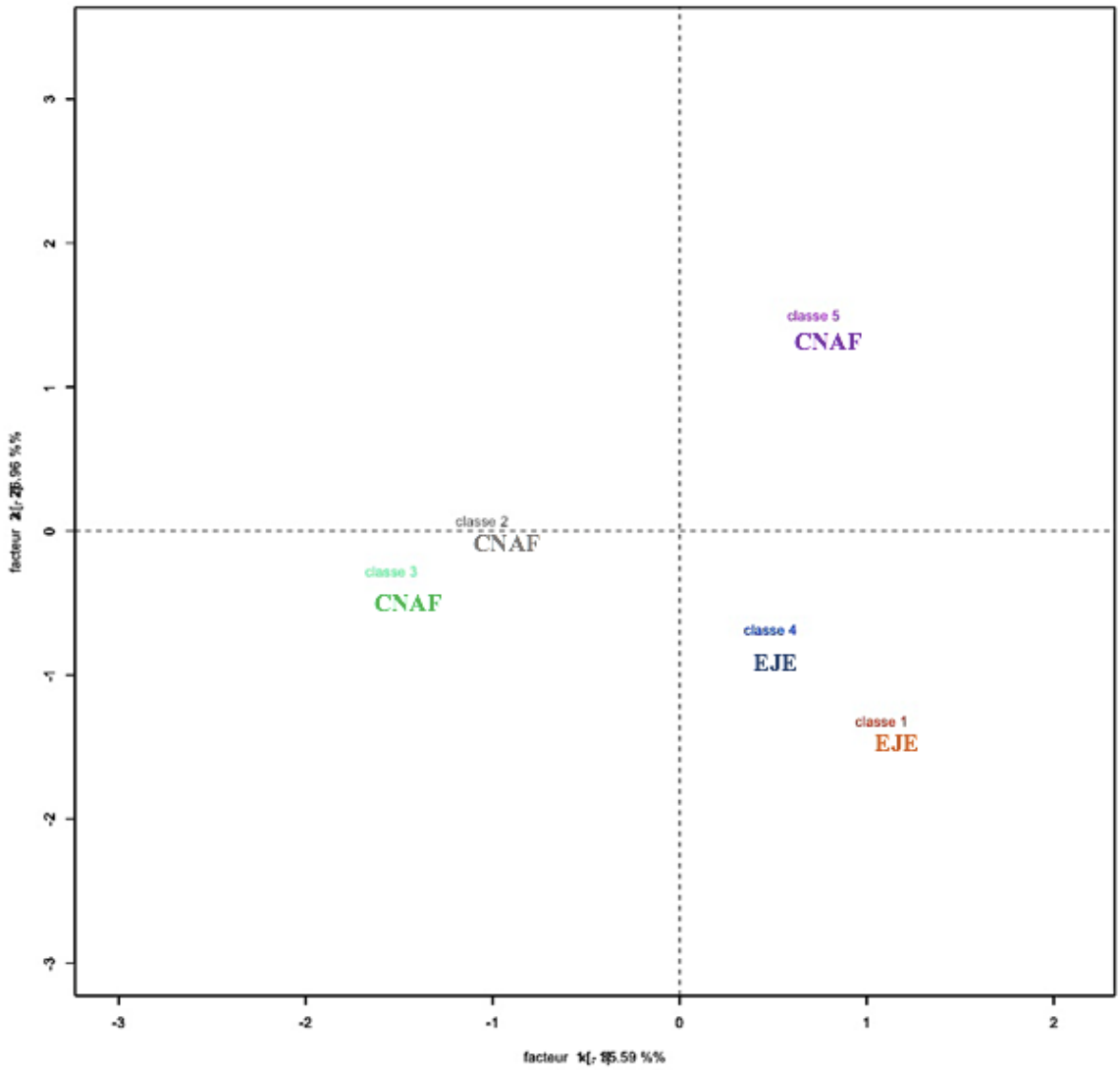


Figure 9. Représentation graphique de la corrélation entre sources et formes pleines.

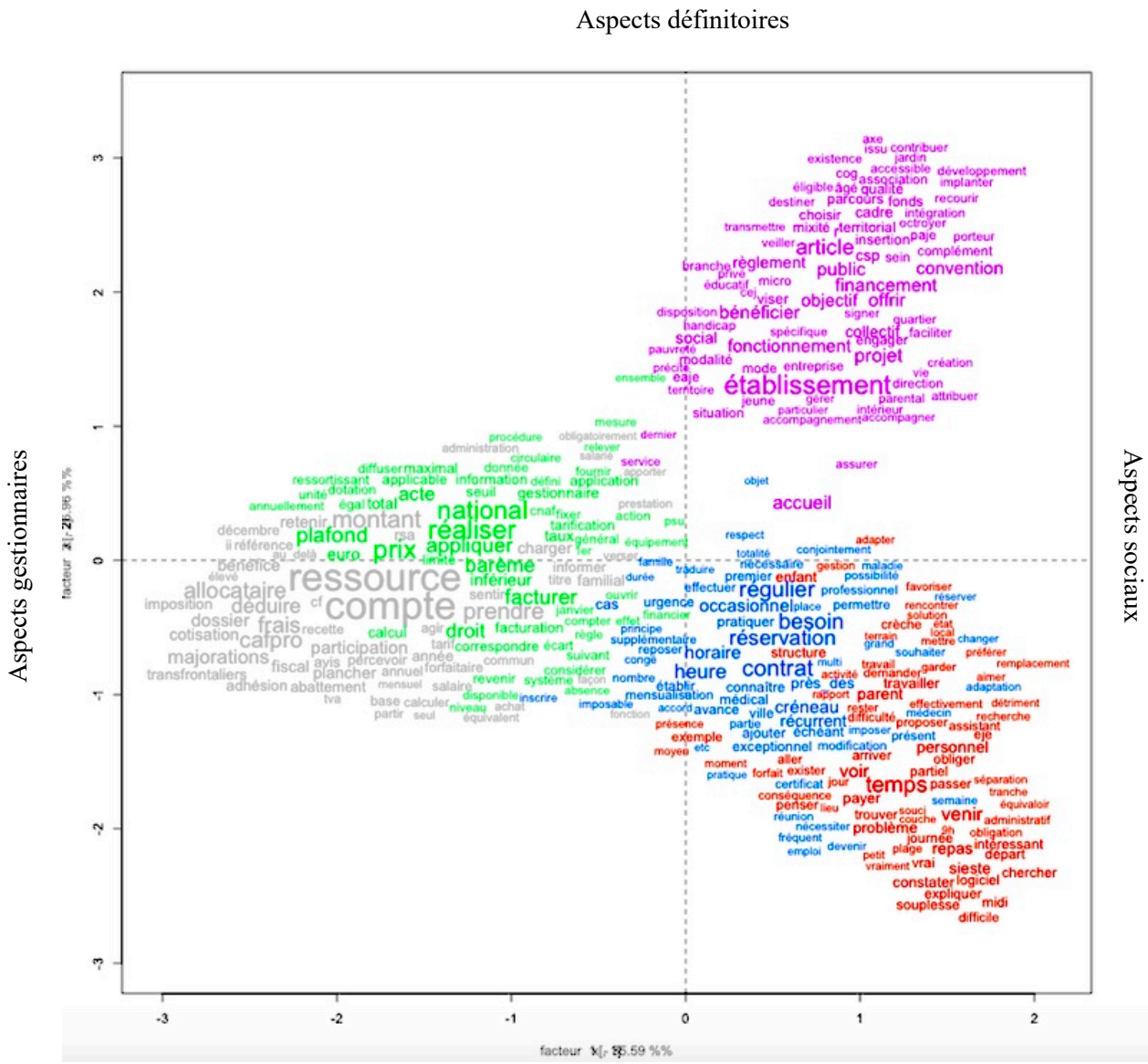


Figure 10. Projection des termes associés aux 5 classes composant le corpus dans l'espace factoriel issu de l'AFC.

En premier lieu, la classe 5 ($\chi^2 = 20.4$, $p < .0001$, 24.7 % du corpus) repose sur une articulation d'éléments définitoires de la PSU, de son champ d'application et des objectifs sociaux poursuivis et revendiqués par la CNAF. Dès lors, l'un des segments de texte caractéristique de la classe mentionne que les ajustements exposés dans la circulaire « visent à garantir l'accessibilité des structures à toutes les familles et la mixité sociale au sein des

établissements d'accueil du jeune enfant (EAJE). C'est la raison pour laquelle la CNAF réaffirme la poursuite de ces objectifs sociaux ». Le souci d'équité sociale, l'harmonisation nationale et la visée d'un nivellement par le haut des services rendus par les établissements transparaissent au sein de cette classe 5 en regard des formes pleines « *insertion* », « *accueil* », « *offrir* », « *mixité* ». Pour autant, si la classe 5 éclaire la logique sociale de cette réglementation, qui tend à réduire les inégalités territoriales et sociales et répondre aux besoins des familles, elle témoigne parallèlement de la nécessité pour les gestionnaires des structures de se conformer à des critères qualités prescrits par la CNAF, à un mode d'organisation et de fonctionnement strict et exclusif afin de prétendre au versement de la PSU. Le segment de texte indiquant que « les gestionnaires d'EAJE doivent transmettre à la caf leur autorisation de fonctionnement, leur projet d'établissement et leur règlement de fonctionnement pour bénéficier de la PSU » marque le point d'entrée du tournant gestionnaire de l'accueil du jeune enfant, qui transparait plus distinctement au sein des classes 2 et 3.

En effet, la classe 3 ($\chi^2 = 28.04$, $p < .0001$) représente 21 % du corpus et se distingue par un lexique principalement axé sur les modalités de calcul de la subvention allouée par la CNAF aux structures d'accueil et sur l'harmonisation de l'application de la PSU au niveau national. À ce titre, le segment de texte caractéristique de la classe stipulant que « la PSU prend en charge 66 % du prix de revient horaire dans la limite du prix plafond fixé annuellement par la CNAF déduction faite des participations familiales » introduit le mode de calcul de la PSU avant de détailler les modalités et la formule du montant annuel versé à un équipement. Le contexte d'utilisation d'autres termes associés à la classe 3 s'affiche également à travers l'équation « [(66 % du minimum entre le barème Ps et prix de revient par heure réalisée)) x total heures ouvrant droit, dans la limite de la capacité théorique maximale) – (total participations familiales facturées x (heures ouvrant droit/heures facturées)) x taux de ressortissants du régime général] », qui, par ailleurs, illustre pleinement la dominante comptable de cette classe lexicale. Aussi, le registre de la classe 3 impose au gestionnaire d'un EAJE de se familiariser avec nombres d'indicateurs tels que « actes réalisés », « actes facturés », « prix de revient », « prix plafond » pour déchiffrer le système de financement et de versement de la PSU et, plus globalement, la lecture et la compréhension de cette circulaire. Ici, le discours institutionnel s'articule principalement autour de préoccupations économiques et comptables, à l'exemple du niveau de qualité du service rendu qui conditionne le taux de financement de la PSU, évalué selon trois critères quantitatifs et financiers : la fourniture des couches, des repas et un faible taux « heures facturées / heures réalisées ».

Si la logique comptable constitue l'archétype de la classe 3, la classe 2 ($\chi^2 = 27.75, p < .0001$; 14.5 % du corpus) s'inscrit dans une logique similaire en spécifiant notamment les modalités de calcul des participations familiales. À cet effet, la circulaire précise que « le montant de la participation de la famille est défini par un taux d'effort appliqué à ses ressources et modulé en fonction du nombre d'enfants à charge au sens des prestations familiales » et, consécutivement, fournit un barème permettant au gestionnaire d'effectuer ce calcul en fonction des ressources retenues, de la composition familiale et du type d'accueil proposé. La tarification horaire allouée aux familles et son mode de calcul fondent ainsi la thématique principale de la classe 2, qui développe un langage où se mêlent et s'enchaînent les termes de « *ressources* » de « *montant* », d'« *avis d'imposition* », de « *frais* », d' « *allocations* », de « *cotisations* » de « *bénéfice* », de « *dossiers* », ou encore de « *majorations* ». Ainsi, bien que le barème de tarification horaire établi par la CNAF vise en premier lieu à garantir l'accessibilité à toutes les familles dans une perspective de réduction des inégalités territoriales et sociales, la classe 2 affiche un lexique essentiellement technique, comptable, voire fiscal. Par ailleurs, l'analyse factorielle des correspondances (cf. Figure 9) révèle une proximité sémantique entre les classes 2 et 3 et rend compte, à travers l'entrelacement des formes « *ressource* », « *compte* », « *prix* », « *barème* », « *plafond* », « *euro* », « *facturer* » (cf. Figure 10), de l'utilisation d'un vocabulaire foncièrement financier dans la circulaire.

Ainsi, et tandis que la classification hiérarchique descendante opère une division du corpus en cinq classes distinctes dont trois significativement associées à la CNAF, l'analyse des patterns langagiers les plus utilisés au sein des classes 2, 3 et 5 souligne l'existence d'une distance entre deux grands mondes lexicaux qui délimitent, spécifient et reflètent le positionnement idéologique de la prestation de service unique. Cette tension entre les classes 2 et 3 d'une part, et la classe 5 d'autre part, s'observe également dans le cadre de l'analyse factorielle des correspondances (cf. Figure 9). Alors que les classes 2 et 3 apparaissent comme très proches, marquées par la prééminence d'une logique gestionnaire soutenue par un discours essentiellement mathématique, comptable et financier, la classe 5 s'écarte spatialement de ces deux dernières et libère un discours conjuguant les aspects définitoires et sociaux de la PSU aux règles et critères désormais imposés aux structures d'accueil du jeune enfant. En outre, l'AFC indique concomitamment une forte proximité entre les classes 4 et 1 (cf. Figure 9), toutes deux significativement associées aux EJE, et dont les formes pleines du discours s'orientent

vers les aspects pratiques de la mise en application de cette règlementation et l'instabilité temporelle qu'elle induit (cf. Figure 10).

4.2 Le discours des éducateur.rices de jeunes enfants : entre gestion et contraintes d'une nouvelle temporalité

Conformément à la problématique précédemment avancée, tendant à dégager les variations discursives dans le discours institutionnel proposé par la CNAF puis d'appréhender l'attitude des éducateur.rices de jeunes enfants à l'égard de la PSU, la CHD déploie dans le dendrogramme deux classes lexicales significativement attachées aux messages des EJE postés sur des forums de discussions.

La classe 4 ($\chi^2 = 4.09, p < .05$; 17.5 % du corpus) se concentre sur des aspects gestionnaires et pratiques de la PSU mais davantage dans une visée d'explicitation et de traduction du langage technique de la CNAF. À l'exemple des segments de texte caractéristiques rappelant que « la facturation aux familles repose sur le principe d'une tarification à l'heure », que « le principe de mensualisation est préconisé en cas d'accueil régulier » et « le principe de la facturation est appliqué en cas d'accueil occasionnel » le forum s'institue alors comme un lieu d'échanges et de discussions permettant de confronter et valider la compréhension de la circulaire. De même, le discours d'un professionnel attestant que « beaucoup de structures permettent aux parents de réserver à l'heure pour l'occasionnel et par créneaux pour l'accueil régulier avec la possibilité de ne réserver que sur quelques jours » et que « la mise en place de créneaux est très variable selon les structures », témoigne du besoin, pour les EJE, de sonder et comparer l'adaptation des structures au nouveau mode de fonctionnement préconisé par la CNAF. Par ailleurs, si l'AFC établit un rapprochement sémantique entre les classes 2 et 3 associées à la CNAF et la classe 4 associée aux EJE, les formes pleines « *urgence* », « *durée* », « *supplémentaire* », « *horaire* », « *heure* », ou encore « *mensualisation* » traduisent néanmoins une focalisation sur la dimension temporelle de l'accueil de l'enfant au regard des dernières règles édictées par la PSU. Aussi, et alors que cette classe dépeint d'ores et déjà un certain nombre de questionnements des professionnel.les de la petite enfance au sujet de la PSU, les difficultés relatives à sa mise en application résonnent plus distinctement au sein de la classe 1.

Dans la classe 1 ($\chi^2 = 153.45, p < .0001$), représentant 22.6 % des segments de texte du corpus, les formes les plus significatives entremêlant le « *temps* », « *venir* », « *voir* », « *repas* »,

« *personnel* », « *parent* », « *sieste* », « *problème* », rappellent ainsi que « les opérations de classifications fournissent […] [parfois] une image quelque peu désincarnée des communications » (Boudesseul, 2006, p. 91). En effet, cette première lecture ne laisse que très peu apparaître la cohérence de cette classe, dont le sens ne peut se saisir ici qu'au travers des segments de texte caractéristiques et citations des locuteurs. L'adaptation des structures au fonctionnement induit par la PSU et les difficultés qu'elle suscite fondent la thématique principale de la classe 1, structures qui, désormais, « doivent donc faire preuve de souplesse et de réactivité (adapter les emplois du temps, prévoir le personnel en conséquence, prévoir des remplacements d'enfants sur les plages horaires inoccupées, etc.) ». Le mode de gestion de l'accueil du jeune enfant sur la base d'une tarification horaire questionne également les professionnel.les qui dénoncent son caractère discontinu : « les arrivées et départs des enfants à toute heure de la journée rendent difficile d'assurer une continuité de repères humains, de temps et d'espace pour les enfants, perturbent les enfants présents rendant difficile leur concentration sur les activités, perturbent le repas et la sieste. Pour les enfants qui arrivent en cours d'activité : [ils] n'y participent pas du tout ou pas à 100 %, ont des difficultés pour s'intégrer dans un groupe déjà constitué ». En outre, et tandis que le référentiel d'activités de l'éducateur.rice de jeunes enfants conçoit la qualité de la relation avec les parents comme l'une des dimensions principales de la profession, ici, « le calcul à l'heure constitue un risque de voir certaines familles calculer au plus juste le temps de garde de leur enfant et d'écourter les temps d'échanges au moment des départs et des arrivées ». En somme, la classe 1 interroge la pertinence de ce nouveau mode de fonctionnement, un mode de fonctionnement où la temporalité de l'accueil de l'enfant repose certes, sur une adaptation aux contraintes d'emploi du temps de travail des parents, mais qui, du point de vue des EJE, conditionne et modifie fortement les pratiques professionnelles ainsi que la qualité et la continuité dans la prise en charge de l'enfant.

5. Discussion

Depuis les années 1980, face à l'évolution des situations familiales, l'augmentation du taux d'activité féminine et la pénurie de places en crèches, les pouvoirs publics s'attachent à développer les services d'accueil du jeune enfant en participant financièrement à la création et l'équipement des EAJE. Lorsqu'en 2002 la CNAF instaure la PSU comme mode de financement principal du coût de fonctionnement des structures, l'ambition première de cette

réforme répond officiellement à une exigence sociale, avec pour priorités de proposer un service d'accueil du jeune enfant adapté aux besoins spécifiques des parents tout en facilitant l'accès aux familles modestes. La lettre circulaire n°2014-009 éditée par la CNAF introduit effectivement, et en ces termes, son engagement « à poursuivre le développement de l'offre d'accueil des jeunes enfants et à réduire les inégalités territoriales et sociales » (circulaire n° 2014-009, p. 1). Dans le cadre de cette recherche, l'analyse de contenu réalisée ici laisse apparaître, au sein de la classe 5, les objectifs sociaux et enjeux sociétaux poursuivis par la PSU, où les formes « accueil », « offrir », « social », « insertion », « mixité » viennent s'afficher aux côtés de vocables davantage définitoires et règlementaires. Deux exemples de segments de texte caractéristiques de cette classe corroborent le fondement social de la PSU, précisant que « la branche famille s'est engagée à contribuer à l'atteinte de l'objectif d'une présence à minima de 10 d'enfants issus de familles en situation de pauvreté dans les modes d'accueil collectif » et qu'elle souhaite « rendre l'accueil accessible à tous les enfants notamment aux enfants porteurs de handicap ». Par ailleurs, et outre cette incitation à la mixité sociale juxtaposée à la défense de l'équité, la PSU réaffirme et renforce le principe de service rendu aux parents en ce qu'elle préconise, sinon prescrit, d'« assouplir le mode de fonctionnement des structures d'accueil afin de mieux répondre aux demandes émanant des familles ». Ces engagements ainsi formulés répondent ostensiblement aux missions institutionnelles des établissements et services d'accueil des enfants de moins de six qui « concourent à l'intégration sociale […] [des] enfants ayant un handicap ou atteints d'une maladie chronique […] [et] apportent leur aide aux parents afin qu'ils puissent concilier leur vie professionnelle et leur vie familiale » (art. R180-1 du code de santé publique du 1er août 2000). Mais si la PSU tend à s'inscrire dans la lignée de ces deux premiers objectifs, l'analyse de contenu révèle que les missions éducatives, appelant à « veill[er] à la santé, à la sécurité et au bien-être des enfants » (art. R180-1 du code de santé publique du 1er août 2000) et centrées sur l'accompagnement et le développement du jeune enfant, sont, quant à elles, absentes du discours de la circulaire. Cette carence lexicale témoigne qu'il importe avant tout, pour la CNAF, de s'adapter aux rythmes des parents, et ce, sans nécessairement interroger la compatibilité de ce nouveau mode de fonctionnement avec les besoins des enfants et la mise en place d'activités pédagogiques et éducatives. Dans le langage de la circulaire, l'existence d'une telle distance avec la dimension individuelle de l'enfant et la mission éducative des professionnel.les de la petite enfance s'observe également au regard de la faible récurrence de la forme pleine « enfant » dans les classes significativement associées à la CNAF (voir

Figure 11). En effet, non seulement elle n'apparaît qu'au sein de la classe 5, de manière non significative ($\chi^2 = 2.55$, NS) et quasi systématiquement intriquée dans des expressions comme « établissement d'accueil du jeune enfant » ou « service d'accueil des enfants », mais elle constitue même un « antiprofil »[83] des classes 2 et 3, classes caractérisées par la logique comptable de la réforme.

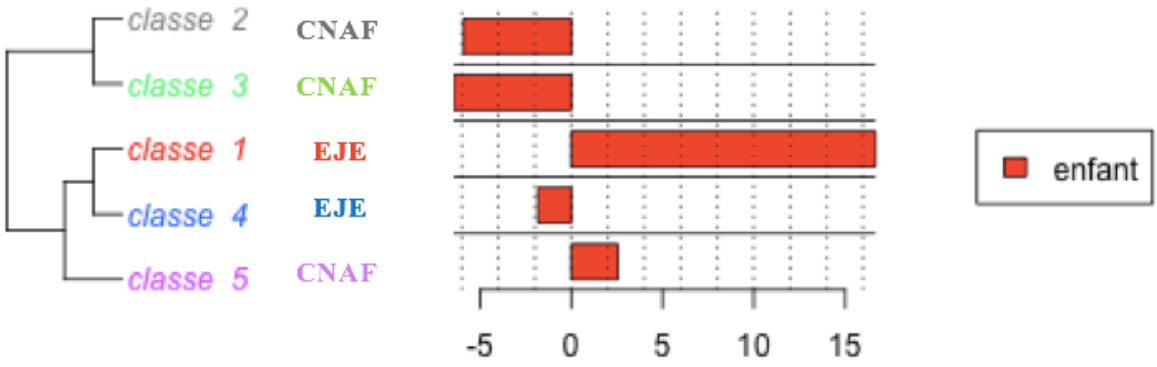


Figure 11. Dendrogramme du mot « enfant » par Khi^2 d'association aux cinq classes.

Aussi, une telle volonté d'ajustement aux demandes et contraintes des parents, sans toutefois s'enquérir des effets sur le fonctionnement réel du service et l'accueil des enfants, sonne comme une incohérence, qui, inévitablement, rejaillit dans les discours des professionnel.les directement concerné.es par ces changements. Les réflexions et le positionnement des éducateur.rices de jeunes enfants au sujet de la PSU émergent, de fait, tout particulièrement au sein de la classe 1, avec une focalisation sur la nouvelle temporalité imposée par la circulaire et son impact sur la qualité de l'accueil et les activités auprès des enfants. Ici, et contrairement au discours de la CNAF, le dendrogramme du mot « enfant » (voir Figure 11) illustre pleinement que les EJE le placent au cœur de leurs préoccupations et discussions (classe 1 : $\chi^2 = 16.66$, $p < .0001$). De même, le graphe[84] de ce mot (voir Figure 12) informe des rapports et questionnements que ces professionnel.les adressent vis-à-vis d'une potentielle

[83] Un antiprofil est une forme considérée comme significativement absente de la classe.
[84] Le graphe du mot « enfant » est une analyse de similitude (ADS) représentant les liens de la forme « enfant » avec les autres formes de la classe 1. Au plus les arêtes sont épaisses, au plus les mots sont cooccurrents.

comptabilité entre la prise en charge de l'« enfant » et le « temps », à savoir la nouvelle organisation temporelle induite par la PSU.

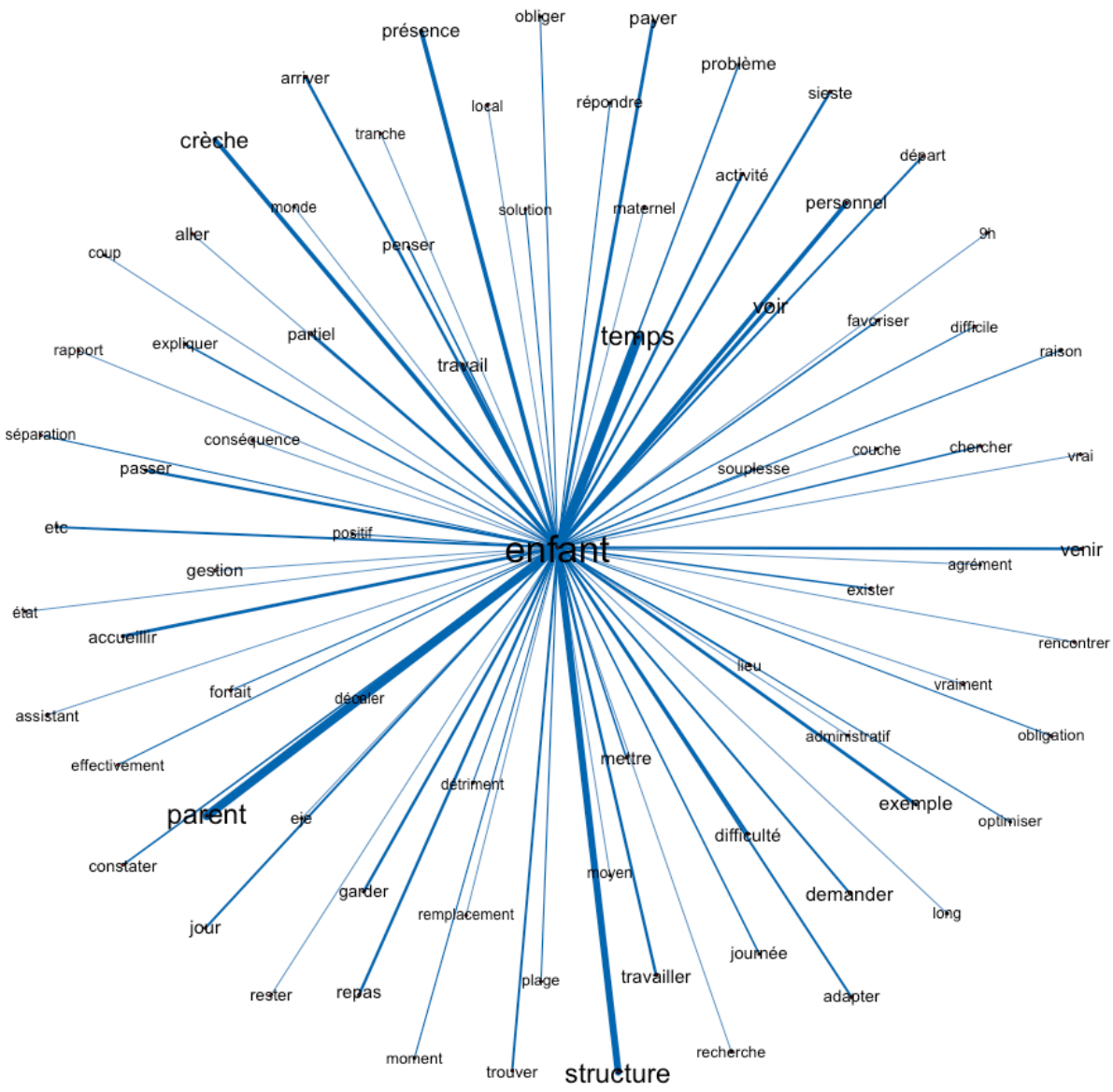


Figure 12. Analyse de similitude du mot « enfant » pour la classe 1.

À titre d'exemples, et dans les segments de textes caractéristiques de la classe 1, certain.es EJE suggèrent ainsi que, même si « c'est à la structure de s'adapter […] [,] ce n'est pas une raison pour tout accepter [et qu'il ne faut] […] pas perdre de vue l'intérêt de l'enfant », tandis que d'autres déplorent que « le dialogue avec les parents […] [soit] centré sur l'aspect financier du contrat au détriment de ce qui concerne la vie de l'enfant ». Un scepticisme palpable vis-à-vis de la PSU se rencontre également au travers des échanges et débats sur le passage à la facturation à l'heure, en ce que « le temps passé par le personnel pour le travail administratif […] [se fait] au détriment de l'accueil des enfants », intrinsèquement lié aux nouvelles tâches – telles que la gestion des plannings de réservation – associées au fonctionnement à l'heure. Ainsi, et alors que dans une récente étude visant à évaluer les effets de la PSU sur la qualité du service, Biegel et Lhuillier (2016) pointaient déjà que « la réservation à l'heure entraîne une complexification de la planification des temps d'accueil des enfants et des temps de travail des professionnels, à laquelle les responsables de structure doivent consacrer de plus en plus de temps » (p. 60), l'analyse de contenu révèle ici que cette difficulté interpelle et affecte aussi les professionnel.les qui travaillent directement auprès des enfants. Ce système de facturation à l'« heure consommée » (Biegel & Lhuillier, 2016) introduit et exigé par la PSU se répercute sensiblement sur les activités des EJE qui, comme mentionné dans un segment de texte caractéristique de la classe 1, se retrouvent « dans une continuelle situation d'accueil des enfants et des familles au détriment de la qualité de la prise en charge du groupe d'enfants ». De manière générale, et au regard des formes dégagées par la classification hiérarchique descendante, la classe 1 vient donc inscrire et traduire les préoccupations et désapprobations des professionnel.les concernant le nouveau fonctionnement dicté par la PSU et le passage à la référence à l'heure. Toutefois, si les seuls aspects potentiellement positifs présents dans le dendrogramme renvoient aux formes pleines « vrai » ou encore « souplesse », les segments de textes caractéristiques dévoilent, tout d'abord, que « vrai » se conjugue aux formes « problème » et « casse-tête ». Quant à la « souplesse », et alors qu'elle exprime, pour certain.es EJE, une focalisation sur les dimensions pratiques et sociales de cette réforme et plus particulièrement l'adaptation aux besoins des familles, elle suscite, pour d'autres, une réelle inquiétude en ce qu'elle nécessite de « faire preuve […] de réactivité [, d']adapter les emplois du temps [, de] prévoir le personnel en conséquence [, ou de] prévoir des remplacements d'enfants sur les plages horaires inoccupées ». Une souplesse, certes calquée sur les demandes des parents, mais qui bouscule le fonctionnement des structures, transforme l'activité des

professionnel.les et qui, dans son ensemble, vient amputer les dimensions éducative et relationnelle du métier d'éducateur.rices de jeunes enfants.

Par un prisme à la fois quantitatif et qualitatif, cette étude sémantique souligne la pertinence de l'usage de la lexicométrie, et plus généralement de l'analyse de contenu, pour poser un regard spécifique et approfondi sur la PSU en analysant les spécificités lexicales de ce texte. Car bien que considérée comme un discours institutionnel, à savoir un « discours d'autorité émanant d'une institution et/ ou produit pour déterminer des effets en contextes institutionnels » (Cîţu, 2015, p. 16) marqué par une volonté fondamentalement prescriptive et une intention vraisemblablement explicite, la PSU dissimule pourtant des enjeux tacites que les méthodologies lexicométriques peuvent révéler. L'analyse de contenu du discours officiel de la PSU facilite, de fait, l'accès à la dimension symbolique du système de pensée et aux points d'ancrage qui orientent l'expression et la réflexion des individus (Bardin, 2001), ou, plus particulièrement ici, l'expression et la réflexion des politiques publiques. En effet, si la CNAF expose officiellement et publiquement des objectifs sociaux et sociétaux pour introduire la PSU, les unités lexicales les plus spécifiques de la circulaire indiquent toutefois la prédominance d'une logique comptable et financière (cf. classes 2 et 3) qui libèrent et « explicite[nt ainsi] […] le ou les sens qui y sont contenus et […] la manière dont ils parviennent à faire effet de sens » (Mucchielli, 2009, p. 36). En cela, et au-delà d'un simple relevé des mondes lexicaux témoignant de l'idéologie gestionnaire sous-jacente à la PSU, cette analyse de contenu tend à rendre compte du passage de signification d'un émetteur – la CNAF – à un récepteur – les EJE –, signe que le langage façonne et véhicule autant les représentations qu'il ne les transforme. Dès lors, cette recherche préliminaire permet d'ores et déjà d'observer l'existence d'un certain décalage entre d'une part, le discours institutionnel, et d'autre part, la manière dont les professionnel.les de la petite enfance interprètent, réinterrogent et éprouvent cette réforme. Ainsi, la dimension gestionnaire et comptable de la PSU, qui, par ailleurs traduit un glissement vers une gestion normalisée et technocratique de l'accueil du jeune enfant, transparait clairement comme un monde lexical propre à la CNAF, et semble, *a priori*, éloigné des préoccupations des éducateur.rices de jeunes enfants. De ce premier constat, cette distance appelle alors à questionner la présence potentielle d'incongruences entre le sens et la représentation que les professionnel.les associent à leur métier et la logique portée par la PSU.

ÉTUDE 2
~
Explorations des (in)congruences entre représentations du « métier d'éducateur.rice de jeunes enfants » et de la « prestation de service unique »

« L'action proprement politique est possible parce que les agents, qui font partie du monde social, ont une connaissance […] de ce monde et que l'on peut agir sur le monde social en agissant sur leur connaissance de ce monde. Cette action vise à produire et à imposer des représentations […] du monde social qui soient capables d'agir sur ce monde en agissant sur la représentation que s'en font les agents. »

Bourdieu, 1981, p. 69

1. Les politiques publiques ou le façonnage des représentations

En posant comme principe que « les politiques publiques constituent le lieu où les sociétés définissent leur rapport au monde et à elles-mêmes » (Muller, 2011, p. 31) et se matérialisent plus concrètement à travers un ensemble de mesures, réformes et prescriptions, analyser le contenu de ces dernières consiste nécessairement à pénétrer le mode de raisonnement, les préoccupations et plus largement l'idéologie qui orientent les autorités publiques dans leurs choix d'actions. Car si de manière générale, une politique publique désigne les « interventions d'une autorité investie de puissance publique et de légitimité gouvernementale sur un domaine spécifique de la société ou du territoire » (Thoenig, 2010, p. 420), elle s'élabore, se construit et s'exerce en s'appuyant sur un « référentiel », à savoir un système de représentation de la société et des différents secteurs qui la composent. La notion de référentiel sous-tend que toute politique publique se constitue en réponse à une problématique ou dysfonctionnement social, et qu'elle « est porteuse à la fois d'une idée du problème (le problème agricole, le problème de l'exclusion…), d'une représentation du groupe social ou du secteur concerné qu'elle contribue à faire exister (les agriculteurs modernisés, les exclus…) et d'une théorie du changement social » (Muller et al., 1996, p. 101). Espace de sens,

véritable « processus de modélisation de la réalité sociale » (Jobert, 1992, p. 220), le référentiel s'appréhende et s'articule autour de trois dimensions ; (1) une dimension cognitive, qui fournit les éléments d'interprétation causale des problèmes ou dysfonctionnements à résoudre, (2) une dimension normative, qui assoie les valeurs à respecter pour le traitement de ces problèmes et (3) une dimension instrumentale, intrinsèquement liées aux deux dimensions précédentes, garante des principes qui orientent l'action selon ces savoirs et valeurs (Jobert, 1992). Dès lors, en tant que politique publique développée par l'État et plus précisément par la CNAF, la PSU matérialise le référentiel sectoriel de la petite enfance et combine donc des dimensions cognitive, normative et instrumentale, qui guident et prescrivent l'action des professionnel.les.

Au regard de ses dimensions constitutives, la notion de référentiel rencontre plusieurs caractéristiques d'une représentation sociale (Mériaux, 1995), véhiculant un certain nombre de normes, de valeurs, de croyances et de techniques (Jobert, 1992 ; Muller, 2011), et, plus largement, marquant l'image, la place et le rôle du secteur concerné dans la société. De même que « les propositions que l'on pourra faire en matière de politique de la santé dépendront de la représentation que l'on se fait du statut de la maladie dans la société moderne et du statut des personnels chargés de mettre en œuvre les systèmes de soin » (Muller, 2001, p. 57), la PSU s'institue comme un cadre normatif qui révèle et caractérise la représentation du secteur de la petite enfance désormais portée par la CNAF et les pouvoirs publics. Ainsi, « le référentiel d'une politique […] [étant] constitué d'un ensemble de prescriptions qui donnent du sens à un programme politique » (Muller, 2011, p. 58), c'est donc dans une perspective herméneutique de compréhension et d'interprétation de ce référentiel sectoriel que s'est inscrite l'analyse de contenu de la circulaire de la CNAF réalisée en étude préliminaire. Les méthodologies lexicométriques utilisées dans cette recherche ont contribué à objectiver les préoccupations, enjeux et objectifs explicites et implicites de la PSU, incarnation prescriptive de la politique actuelle de l'accueil du jeune enfant. La lecture et l'analyse des mondes lexicaux de cette réforme témoigne que si la PSU se veut investie d'une logique sociale en affichant explicitement un objectif d'amélioration des services rendus par les établissements d'accueil du jeune enfant, elle confronte néanmoins ces structures à un environnement de contrainte gestionnaire supporté par des impératifs d'efficacité et de rentabilité. Guidés par une intention d'objectivation similaire, et ayant recours aux mêmes procédés méthodologiques, ces premiers résultats rappellent l'analyse du mouvement discursif opéré au sein des conventions médicales nationales entre 1971 et 2005, dont l'étude statistique de la distribution du vocabulaire (Abecassis & Domin, 2009) a démontré le passage « d'un langage principalement axé sur

l'efficacité de l'organisation administrative du système de santé […] vers une représentation comptable et un effort avant tout centré sur la maîtrise des dépenses » (Batifoulier, Bessis, & Biencourt, 2011, p. 90). Mais plus qu'un simple déplacement sémantique, signe de l'immixtion d'une normativité marchande dans les pratiques professionnelles et valeurs de la médecine libérale (Abecassis & Domin, 2011 ; Batifoulier & Gadreau, 2006), ce glissement traduit plus largement la métamorphose du référentiel qui, conséquemment, se répercute et reconfigure les discours et représentations des acteurs (Abecassis & Domin, 2011). En d'autres termes, et alors que « la politique économique de santé modifie les comportements du corps médical, […] au-delà des comportements, les représentations et les discours […] [se voient, eux aussi], remodelés par 'l'univers marchand' sur lequel s'appuient ces politiques » (Abecassis & Domin, 2011, p. 28). *In fine*, cette double transformation des représentations et des comportements, en ce qu'elle sous-tend que les changements de comportements des acteurs sont conditionnés et tributaires des transformations des représentations sociales du rôle, de la place et du fonctionnement d'un secteur particulier dans la société, aboutit à une redéfinition de l'identité collective des acteurs de ce secteur (Nahrath, 2010).

Ainsi, si l'évolution du référentiel sectoriel de la petite enfance se perçoit et s'objective au travers des spécificités lexicales du discours de la PSU et impacte directement les pratiques, cette politique publique tendrait également à reconfigurer l'univers représentationnel des professionnel.les concerné.es par ces changements. Une telle hypothèse repose sur l'approche cognitive des politiques publiques qui défend l'idée qu'« une politique publique opère comme un vaste processus d'interprétation du monde, au cours duquel, peu à peu, une vision du monde va s'imposer, être acceptée, puis reconnue comme 'vraie' par la majorité des acteurs du secteur, parce qu'elle permet aux acteurs de comprendre les transformations de leur environnement, en leur offrant un ensemble de relations et d'interprétations causales qui leur permet de décoder, de décrypter les événements auxquels ils sont confrontés » (Muller & Surel, 1998, p. 53). Mais aussi séduisante soit-elle, cette conception préjuge qu'une politique publique rencontre et s'accorde harmonieusement avec les représentations et pratiques des individus, leur fournit des outils d'analyse et de compréhension de leur environnement, ce qui, incontestablement, conduit à éluder la possibilité d'intérêts contraires ou incongruents entre politique publique et acteurs du secteur concerné. De fait, et avant même de questionner l'influence de la PSU sur les représentations des professionnel.les, et plus spécifiquement des éducateur.rices de jeunes enfants, recueillir simultanément les représentations professionnelles des EJE quant à leur

propre métier et la PSU contribuerait, dès lors, à faire émerger les congruences et incongruences entre une logique de sens du métier et le référentiel porté par la CNAF.

2. De la notion de référentiel au concept de représentation professionnelle : pour une mise en évidence de deux logiques de sens

Comme souligné précédemment, la notion [85] de référentiel, par son approche compréhensive de la genèse, de la construction et de l'évolution des politiques publiques, témoigne de liens étroits avec le concept de représentation sociale. Cette analogie s'observe d'abord à l'aune de leurs définitions respectives ; aussi, et alors que la représentation sociale traduit une « forme de connaissance courante, dite de 'sens commun' » (Jodelet, 1991a, p. 668) et, plus précisément, l'« ensemble des connaissances, des croyances, et des opinions partagées par un groupe à l'égard d'un objet social donné » (Guimelli, 1994, p. 12), le référentiel constitue une « structure de sens » (Muller, 2014, p. 556) composé par « un ensemble de croyances, de valeurs et de techniques qui structurent la scène des politiques publiques » (Jobert, 1992, p. 221). Par ailleurs, de la même manière que la représentation sociale matérialise une entité abstraite en une élaboration saisissable, imagée et cohérente, et agit tel un filtre cognitif qui oriente les perceptions, conduites et pratiques des individus, le référentiel relève à la fois « d'un processus cognitif permettant de comprendre le réel en limitant sa complexité et d'un processus prescriptif permettant d'agir sur le réel » (Muller, 2011, p. 58). En d'autres termes, si la représentation sociale tend à guider et orienter, le référentiel, quant à lui, impose et prescrit. Au-delà de cette homologie tant fonctionnelle que définitoire, les éléments constitutifs du référentiel, à savoir le noyau dur, porteur d'« un ensemble de croyances, de principes et de normes qui ne pourront être modifiés qu'à l'occasion de difficultés sévères » (Jobert, 1992, p. 222) et la ceinture protectrice, « formée par l'ensemble des plans, programmes et actions censés mettre en œuvre les principes centraux du noyau dur » (p. 222), rappellent sans ambiguïté le double système « noyau central / éléments périphériques » développé par l'approche structurale des représentations sociales (Abric, 1976).

L'ensemble de cette démonstration témoigne ainsi d'une contiguïté conceptuelle entre représentation sociale et référentiel, qui articulent et véhiculent tous deux des espaces de sens,

[85] Nous utilisons volontairement le terme de « notion » car « le référentiel n'a en général pas droit à la désignation plus flatteuse de 'concept'. Il n'est que 'notion', c'est-à-dire, -selon le Petit Robert- 'connaissance intuitive, synthétique et assez imprécise (que l'on a d'une chose)' ». (Mériaux, 1995, p.49).

élaborés et diffusés par un groupe social ou professionnel pour les représentations sociales ou professionnelles, pensés et imposés par les autorités publiques dans le cas des référentiels. Aussi, parce qu'elle configure et fixe des enjeux, objectifs, et modes d'action pour les EAJE, la PSU conjugue une « représentation […] diagnostique […], en amont, autant que prescriptive […], en aval » (Chauvière, 2006a, p. 26) et reflète donc pleinement le référentiel sectoriel actuel de la petite enfance. Au travers de sa valeur prescriptive, la PSU circonscrit non seulement la représentation et la place de ce secteur dans la société, mais détermine également l'activité des professionnel.les de la petite enfance si bien qu'elle se pose, *in fine*, comme un facteur possible de transformation des représentations et pratiques des métiers directement concernés par cette réforme. Les analyses lexicométriques réalisées précédemment (cf. Étude 1) ont, à cet effet, contribué d'une part à saisir la dynamique idéologique à l'œuvre au sein du référentiel porté par les autorités publiques et, d'autre part, à révéler les préoccupations des éducateur.rices de jeunes enfants liées à la PSU et sa mise en application. Si ces premiers résultats expriment d'ores et déjà l'existence d'une distance entre le discours et la représentation appuyés par la CNAF et la manière dont les professionnel.les éprouvent cette réforme, cette étude se propose d'interroger plus spécifiquement et précisément le sens que les EJE attribuent à leur métier et leur représentation du référentiel sectoriel incarné par la PSU. Dès lors, en admettant qu'un groupe social ou professionnel élabore une « représentation qui reflète les normes institutionnelles découlant de sa position ou les idéologies liées à la place qu'il occupe » (Jodelet, 1984 p. 366), le champ représentationnel du métier d'EJE se structurerait principalement autour d'éléments ayant trait au *care*. Par ailleurs, si ces normes institutionnelles dépendent intrinsèquement du mode de gestion de l'établissement d'accueil du jeune enfant – public, associatif ou privé à but lucratif – et compte tenu de l'« effet […] des contraintes liées à l'appartenance sociale des sujets sur le choix et l'agencement des éléments constitutifs de la représentation » (Jodelet, 1991b, p. 56), l'environnement professionnel dans lequel évoluent les acteurs peut alors s'envisager comme un facteur de variation significatif dans l'élaboration et l'organisation internes des champs représentationnels interrogés. De même, au regard de l'évolution du métier (cf. Chapitre 1, II. 2.1.2) vers des tâches de gestion administrative et financière, l'ancienneté peut constituer un critère différenciateur tant au niveau de la représentation du métier d'EJE que de la perception et de la prise de position relatives à la PSU. Enfin, partant du postulat que la vision produite dans le cadre d'une politique publique ne renvoie pas nécessairement à une représentation consensuelle entre d'un côté, les acteurs politiques, et de l'autre, les professionnel.les du secteur, elle se comprend davantage comme un

espace où émergent et se cristallisent les tensions potentielles entre deux systèmes de sens. Ici, à la lumière des résultats issus des analyses lexicométriques, l'analyse synchronique des contenus représentationnels du métier d'EJE et de la PSU tendrait ainsi à révéler et confronter deux logiques distinctes ; une logique de *care* associée au métier d'EJE et une logique comptable et gestionnaire véhiculée par la PSU.

3. Population et échantillon

Privilégiant la théorie du noyau central où la représentation sociale s'entend notamment comme « un ensemble organisé de cognitions partagées par les membres d'une population homogène » (Flament, 1994, p. 37), cette étude cherche à saisir les univers représentationnels du métier d'EJE et de la PSU qui prédominent au sein d'un groupe professionnel particulier : les éducateur.rices de jeunes enfants.

Reflet de l'imperceptible masculinisation du métier, l'analyse de ces deux objets repose ici sur un échantillon de 49 éducatrices de jeunes enfants et 5 éducateurs de jeunes enfants exerçant en France au sein de structures d'accueil collectif diverses – crèche ou multi-accueil municipal, associatif, d'entreprise, privé –, hiérarchisées selon leur capacité maximale d'accueil (voir Tableau 6). Par ailleurs, sur les 54 répondants, âgés de 22 à 54 ans (M = 35.93 ; SD = 8.83) et dont l'ancienneté s'échelonne de 1 à 26 ans (M = 8.98 ; SD = 7.43), 14 sujets occupent une fonction de direction et 11 d'adjoint.e de direction. Dans la mesure où cette deuxième étude ne constitue qu'une phase d'exploration des représentations du métier d'EJE et de la PSU, l'échantillon ainsi présenté s'avère suffisant pour permettre la réalisation des analyses souhaitées et se rapproche des échantillons classiquement utilisés dans la littérature pour appliquer cette méthodologie (Danermark et al., 2013 ; Marie et al., 2010).

Tableau 6

Nombre de répondants par types de structure et capacité d'accueil

		Nombre de places					
		Moins de 20 places	20 à 39 places	40 à 60 places	60 places et plus	Autre	Total
Type de structure	Crèche ou multi-accueil municipal	2	2	5	5	0	14
	Crèche ou multi-accueil associatif	7	10	3	0	0	20
	Crèche ou multi-accueil d'entreprise	0	4	2	1	0	7
	Crèche ou multi-accueil privé	0	1	0	1	0	2
	Autre	0	0	1	0	10	11
	Total	9	17	11	7	10	54

4. Méthodologies et traitements des résultats

4.1 Identification des contenus et approche des structures représentationnelles : la méthode d'évocation hiérarchisée

Outre son usage en psychologie clinique pour « aider à repérer les zones de blocage et de refoulement d'une personne » (Bardin, 2001, p. 56) dans une visée diagnostique ou thérapeutique (Cacioppo, Von Hippel, & Ernst, 1997), l'association verbale s'applique fréquemment à l'étude des représentations sociales (De Rosa, 1988 ; Guimelli & Deschamps, 2000 ; Jeoffrion, 2009 ; Lo Monaco & Rateau, 2016 ; Lo Monaco, Piermattéo, Rateau, & Tavani, 2017 ; Piermattéo, Lo Monaco, Moreau, Girandola, & Tavani, 2014), si bien qu'elle s'impose, aujourd'hui encore, comme « une technique majeure pour recueillir les éléments constitutifs du contenu de la représentation » (Abric, 1994c, p. 66). Méthode essentiellement exploratoire de repérage des éléments représentationnels, l'association verbale ou association libre consiste à « établir (ou à rendre manifeste) un lien entre un inducteur et un induit » (Flament & Rouquette, 2003, p. 58) en invitant le répondant à associer trois à cinq mots ou expressions (Moliner & Lo Monaco, 2017) qui lui viennent spontanément à l'esprit à partir d'un mot inducteur, autrement dit, à partir de l'objet de représentation. Subséquemment, afin d'investiguer la structure de cette représentation et d'identifier les éléments potentiellement

centraux, le traitement des données obtenues s'effectue par le biais d'une analyse prototypique (Vergès, 1992) impliquant la mobilisation et le croisement de deux indicateurs : la fréquence de citation des « termes énoncés sur la base d'une hiérarchie termes majoritaires / termes minoritaires » (Vergès, 1994, p. 236), et le rang moyen pour chaque élément évoqué, expression de « l'importance / la moindre importance de l'évocation pour les sujets qui l'énoncent » (p. 236). Mais alors que cette technique présuppose que les mots les plus importants apparaissent en premier dans la suite associative, Abric (2003) dépasse cette limite théorique et préconise de substituer le rang d'apparition par le rang d'importance. Postulant ainsi que la « fréquence d'apparition (sa « saillance ») [d'un item] est […] un indicateur de centralité à condition de la compléter par une information plus qualitative, ici l'importance que le sujet lui accorde » (Abric, 2005, p. 64), la méthode dite d'évocation hiérarchisée défendue par Abric (2003) consiste donc à inviter expressément le sujet à classer sa production selon l'importance allouée à chaque mot préalablement cité. À l'instar de la technique d'analyse développée par Vergès (1992), le traitement du corpus issu des évocations hiérarchisées repose sur la méthode prototypique qui, par le croisement de la fréquence de citation et du rang moyen d'importance de chaque élément, exprime la structure de la représentation sous-jacente et fournit la possibilité d'identifier les éléments susceptibles d'appartenir au système central. En effet, selon Abric (2003), cette méthode révèle et projette la structure du champ représentationnel en un système organisé autour de quatre zones (voir Figure 13) à savoir ; (1) la zone du noyau qui regroupe les items apparus dans les premières productions de la chaîne associative et jugés les plus importants, potentiellement centraux de la représentation ; (2) la zone de la première périphérie qui contient des éléments cités fréquemment mais jugés de moindre importance; (3) la zone des éléments contrastés qui articule des éléments énoncés par peu de personnes mais qui les considèrent comme très importants, traduction possible d'une représentation portée par un sous-groupe minoritaire ; (4) et enfin la zone de la deuxième périphérie qui comprend des items à faible fréquence et faible importance.

		IMPORTANCE	
		GRANDE	FAIBLE
FREQUENCE	FORTE	Case 1 ZONE DU NOYAU	Case 2 1ère périphérie
	FAIBLE	Case 3 Éléments contrastes	Case 4 2ème périphérie

Figure 13. Analyse des évocations hiérarchisées (Abric, 2005, p. 64).

Dans le cadre de cette recherche, deux tâches d'évocations hiérarchisées convoquent ainsi l'univers sémantique et les représentations que les EJE possèdent d'une part, à l'égard de leur propre métier, et, d'autre part, à propos de la prestation de service unique (cf. Annexe 3). Après vérification de la profession[86] des sujets et de leur connaissance de la PSU[87] au moyen de questions filtres, il s'agit, dans un premier temps, de les appeler à inscrire cinq mots ou expressions qui leur viennent spontanément à l'esprit concernant le métier d'« éducateur de jeunes enfants », et quatre mots ou expressions associés à la « prestation de service unique »[88]. Alors que cette première étape dévoile les corpus des deux objets représentationnels, dans un second temps, les sujets sont appelés à hiérarchiser leurs productions selon l'importance accordée à chacun des termes évoqués pour définir ces deux objets. Si ces étapes s'inscrivent dans une perspective lexicographique en identifiant les éléments constitutifs des représentations du métier d'EJE et de la PSU, l'analyse prototypique vient étayer ces premiers résultats en ce qu'elle dégage leurs structures représentationnelles et présage du statut central ou périphérique des mots recueillis (Abric, 2005). L'identification des contenus et l'esquisse des structures sociocognitives de ces deux représentations reflètent ici la *pensée constituée* des sujets qui, telle

[86] « Êtes-vous éducateur(rice) de jeunes enfants et exercez-vous actuellement cette activité professionnelle ? »
[87] « Savez-vous ce qu'est la Prestation de Service Unique ou en avez-vous déjà entendu parler ? »
[88] Comme précisé précédemment, une tâche d'évocation invite le répondant à associer trois à cinq mots ou expressions à partir du terme inducteur. Si le métier d'EJE s'institue vraisemblablement comme un objet saillant pour les membres du groupe EJE et rend possible l'activation et la production de cinq éléments, la PSU renvoie à un objet plus récent et moins commun pour la population. À cet effet, nous suggérons la production de quatre éléments pour ce second inducteur, et ce, afin d'éviter le recueil de mots ou expressions non spontanés qui ne soient pas porteurs de sens.

un savoir social, renvoie à « l'ensemble des contenus ou assertions concernant un certain état du monde » (Haas & Jodelet, 2007, p. 118). Mais cette *pensée constituée*, libérée par l'analyse de contenus des représentations, ne peut et ne doit se comprendre sans appréhender les relations entre les éléments du champ représentationnel, sans la conjuguer à « une analyse de la *pensée constituante* qui donne forme et sens aux contenus » (Dany, 2016, p. 88).

4.2 De la pensée constituée à la pensée constituante : lumière sur l'analyse de similitudes

Comme évoqué précédemment, l'exploration d'une représentation sociale à travers la méthode des évocations hiérarchisées vise d'une part, à percevoir le contenu de cette représentation et l'univers sémantique associé à l'objet, et, d'autre part, à fournir des indications sur la structure du noyau et son champ représentationnel. Si l'analyse des réponses produites par les sujets lors de cette étape exploratoire détermine ainsi les éléments constitutifs de la représentation du métier d'EJE de même que celle de la PSU, une représentation sociale ne se réduit pourtant pas à un simple agencement de « connaissances, d'attitudes et de croyances concernant un objet donné » (Flament & Rouquette, 2003, p. 13). En effet, à l'aune de l'approche structurale, elle se définit plus précisément comme « un ensemble d'éléments entretenant entre eux des relations » (Moliner et al., 2002, p. 147) qui invite donc à préciser les liens entre les cognitions qui composent respectivement ces deux objets représentationnels.

Acteur majeur du mariage heureux entre mathématique et psychologie, Claude Flament (1962) embrasse les outils et le vocabulaire de la théorie des graphes (Berge, 1958), branche des mathématiques attachée à l'étude des relations entre éléments d'un ensemble où « 'graphe' désigne la représentation visuelle d'un tel ensemble » (Elliott, 2012, p. 13), pour les apposer à l'étude des représentations sociales. En s'appuyant sur les propriétés afférentes à cette théorie et prenant l'exemple de la ressemblance entre Pierre, Paul et Jacques (Flament, 1962), il développe l'analyse de similitude, une technique fréquemment utilisée pour « modéliser des réseaux dans des domaines comme l'informatique, les communications, la sociologie […] [ou] la psychologie » (Elliott, 2012, p. 14) et particulièrement adaptée à l'étude de l'organisation d'une représentation (Abric, 1984 ; Labbé & Gachassin, 2012 ; Larrue, Cassagne, Domenc & Guelfucci, 1985). Au regard des thèmes et contenus obtenus lors d'une tâche d'associations verbales ou encore d'un entretien, l'analyse de similitude repose sur le postulat que « deux items seront d'autant plus proches dans la représentation, qu'un nombre d'autant plus élevé de

sujets les traitent de la même façon » (Flament, 1986, p. 141) et vient formaliser la structure des éléments associés à l'objet représentationnel selon leur degré de « connexité ». En d'autres termes, si « la connexité s'appuie sur l'idée qu'entre deux éléments d'une représentation, il peut exister une plus ou moins grande relation » (Moliner & Lo Monaco, 2017, p. 80), cette relation de proximité ou d'antagonisme s'entrevoit et s'évalue ici par la co-apparition de ces deux mêmes éléments dans les réponses des sujets à une tâche d'évocations hiérarchisées. Les relations de similitudes les plus significatives forment alors une topographie relationnelle des cognèmes[89] (Codol, 1969) constitutifs de la représentation et laissent apparaître un graphe connexe[90] et acyclique[91] appelé « arbre maximum du système » (Flament, 1986, p. 142), « simplification extrême de l'ensemble des similitudes » (Degenne & Vergès, 1973, p. 473) composé de sommets symbolisant les items et reliés par des arêtes, expressions mathématiques des liaisons pertinentes entre ces items (Figure 14).

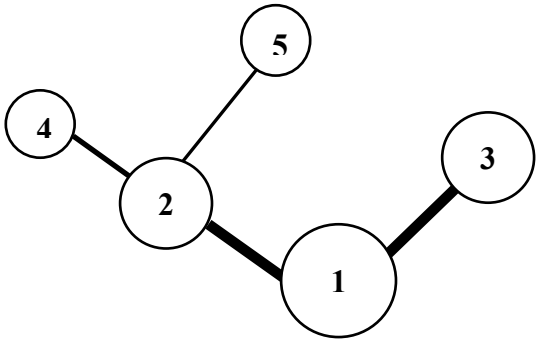


Figure 14. Exemple de représentation graphique d'un arbre maximum.

[89] Partant du constat que les termes « chose », « savoir », « opinion », « croyance », « item d'information », « trait », « attribut », « idée », « objet » sont au moins aussi obscurs que le terme « élément cognitif », Codol (1969) propose d'utiliser le néologisme « cognème » afin d'unifier le vocabulaire et désigner l'ensemble de ces éléments. Un cognème renvoie à « l'unité la plus simple de toute construction théorique dans le domaine de la cognition » (Codol, 1969, p. 64). À ce titre, une représentation sociale se structure en un ensemble de cognèmes qui entretiennent entre eux une relation d'interdépendance car nécessairement associés à l'objet de représentation.
[90] Un graphe est dit « connexe » si chaque sommet est accessible à partir de n'importe quel autre.
[91] Un graphe « acyclique » est un graphe qui ne comprend aucun cycle, c'est-à-dire aucune chaine finie qui part d'un sommet et rejoint ce même sommet.

Concrètement, le graphe ci-dessus s'organise autour de cinq sommets identifiés par les nombres entiers 1, 2, 3, 4 et 5, symboles numériques des cognèmes émanant de la représentation interrogée, dont certains sont reliés par des arêtes venant physiquement traduire les relations de similitudes entre les éléments de cet ensemble. Par ailleurs, l'intensité de cette liaison se dessine conformément au calcul d'un indice de similitude « fondé sur les co-occurrences de deux éléments dans un corpus » (Lo Monaco & Rateau, 2016, p. 140) ou issus d'une tâche d'association verbale, si bien que, dans l'exemple graphique ci-dessus, la relation de similitude entre le cognème 1 et le cognème 2 s'avère plus importante que la relation de similitude établie entre le cognème 2 et le cognème 4. Néanmoins, si la construction de ce graphe repose sur la sélection des relations significatives entre les cognèmes évalués par un coefficient de similitude, « ce coefficient […] n'offre pas la garantie qu'à la centralité d'un élément correspond effectivement un coefficient de structure élevé » (Di Giacomo, 1981, p. 430). Dès lors, l'analyse de similitude illustre la force des relations entre les différents éléments d'une représentation sociale, leur saillance, et dépeint schématiquement sa structure, mais cette méthode, tout comme l'analyse prototypique, ne permet pas de statuer formellement sur le caractère central ou périphérique des éléments relevés (Flament, 1996).

Ainsi, et alors que l'association verbale s'inscrit dans une perspective descriptive, voire « limite […] l'étude des représentations sociales à leur contenu [et] pourrait les faire apparaître comme des réalités en soi, dotées d'une existence autonome » (Doise, 1992, p. 189), l'articulation des analyses prototypique et de similitude tend davantage à appréhender les structures des systèmes représentationnels en présence. Dans le cadre de cette étude, telles des mises en lumière de la pensée constituée, les analyses de similitudes configurées par les indices de cooccurrence éclairent le sens du métier d'EJE et de la PSU portés par les EJE et contribuent à identifier les liens entre les cognitions qui les composent de même que l'existence de thèmes potentiellement incongruents entre ces deux objets représentationnels.

5. Résultats et analyses

5.1 Catégoriser pour traiter ou la place de la subjectivité dans l'objectivation

Si l'analyse des contenus représentationnels suppose la mise en place d'un dispositif méthodologique rigoureux, elle repose tout particulièrement sur la capacité du chercheur à catégoriser avec pertinence les éléments recueillis, c'est-à-dire à « rassembler une grande

quantité de matériels dans des unités d'analyse plus significatives et économiques » (Miles & Huberman, 2003, p. 133). Dès lors, et face à un ensemble hétérogène d'unités sémantiques, la « compréhension [de cet ensemble] sera d'autant plus fine que le chercheur sera familiarisé avec son objet d'étude » (Dany, 2016, p. 94), consolidant, à l'avenant, une catégorisation d'autant plus fiable que « la pertinence du thème [ou d'une catégorie] ne relève pas nécessairement de mesures quantifiables (e.g., la fréquence) mais de la façon dont il capture quelque chose d'important en relation avec la question de recherche dans sa globalité » (Dany, 2016, p. 95). Ainsi, aboutir à une représentation intelligible et significative du métier d'EJE et de la PSU nécessitait de regrouper les cognitions suscitées par chaque mot inducteur sur la base de leur proximité lexicale et sémantique, puis de les classer à l'intérieur de catégories thématiques, réduisant le corpus associé à l'inducteur « éducateur de jeunes enfants » de 270 mots ou expressions à 23 catégories (cf. Annexe 6), et le corpus émanant de la « prestation de service unique » de 216 items à 18 catégories (cf. Annexe 8). Suite à cette première analyse catégorielle, afin de limiter les biais de subjectivité intrinsèques à l'étude de matériaux discursifs et de s'assurer davantage encore de la fiabilité des catégories produites, le codage a été soumis pour validation, d'une part, à une professionnelle éducatrice de jeunes enfants et cadre pédagogique au Centre Régional de Formation des Professionnels de l'Enfance de Lille, et d'autre part, à un chercheur en psychologie sociale spécialisé dans l'étude des représentations sociales. Car si « créer une catégorie, c'est, déjà, mettre en marche l'articulation du sens des représentations » (Paillé & Mucchielli, 2012, p. 322), cette inéluctable subjectivité dans le processus de catégorisation, inhérente à « la polysémie qui caractérise fréquemment les mots recueillis »[92] (Piermattéo, Tavani, & Lo Monaco, 2018, p. 2), risque non seulement de se répercuter sur la fréquence de certaines classes mais de compromettre simultanément les résultats de l'analyse prototypique et, plus globalement, de la recherche. Certaines techniques se développent face à cette limite méthodologique, à l'instar de la contextualisation sémantique (Piermattéo et al., 2018), tâche associée à la tâche première d'association verbale « dans laquelle les participants sont invités à écrire une phrase exprimant le sens attribué à leurs associations en relation avec le mot inducteur »[93] (Piermattéo et al., 2018, p. 2), qui tend ainsi à améliorer la compréhension des données et à diminuer l'incertitude de la catégorisation. Aussi, et malgré nos efforts d'objectivation du processus de catégorisation et une codification

[92] « the polysemy that frequently characterizes the gathered words » (Piermattéo et al., 2018).
[93] « an additional procedure in which participants are asked to write a sentence expressing the meaning they wished to assign to their associations in relation to the stimulus word » (Piermattéo et al., 2018, p. 2).

finale vraisemblablement cohérente et fiable, la construction de ces catégories repose néanmoins sur une appréhension subjective de ces données, qui, inéluctablement, concoure à façonner les résultats de cette recherche et leurs analyses. Ces questions, d'ordres taxinomique et épistémologique reflètent et nourrissent ici notre positionnement quant à la manière d'envisager et d'appréhender le traitement et la lecture des représentations étudiées.

Plus formellement, et de façon à d'identifier les éléments susceptibles de relever du noyau central ou du système périphérique, les classes sémantiques précédemment agencées sont insérées dans le logiciel EVOC 2005 (Vergès, 1992) pour la réalisation des analyses prototypiques (Vergès, 1994). Alors que l'exécution du programme [RANGMOT] de ce logiciel combine des indices génériques telles que la moyenne générale des rangs d'importance de chaque catégorie et leurs fréquences de distribution (Bonnec, Roussiau, & Vergès, 2002), le programme [RANGFRQ] propose un tableau tendant à définir les mots les plus centraux d'une représentation[94]. Parallèlement, et afin de repérer les relations entre les éléments de chaque représentation, les catégories suscitées par les mots inducteurs « éducateur de jeunes enfants » et « prestation de service unique » sont importées dans l'Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires (IRaMuTeQ) (Ratinaud, 2009) pour procéder aux analyses de similitudes (Flament, 1986). Un indice de cooccurrence matérialise alors la liaison entre catégories prises deux à deux ; un indice faible indique une relation peu importante entre deux catégories issues des réponses des sujets tandis qu'un indice élevé témoigne d'une forte association entre deux catégories. Méthode générique de visualisation de graphes particulièrement adaptée aux bases de données limitées, l'algorithme de Fruchterman & Reingold (1991) dessine une image de la représentation étudiée à travers une liste de sommets et de liens, permettant à la fois de percevoir les catégories les plus centrales et l'organisation de leurs relations. *In fine*, l'ensemble des catégories apparait sous la forme d'un arbre maximum, qui révèle la structure des cognitions associées à chaque objet représentationnel ainsi que leur connexité, c'est-à-dire « la densité des relations (Flament, 1965, p. 47) » qu'elles entretiennent.

5.2 La représentation sociale du métier d'éducateur.rice de jeunes enfants

Une première analyse descriptive du corpus produit à partir de l'inducteur « métier d'éducateur.rice de jeunes enfants » réalisée sous IRaMuTeQ identifie 123 formes (cf.

[94] Par convention, le choix du seuil de fréquence se fixe en admettant que « si plus de 10% de la population interrogée a associé le mot ou l'expression à l'inducteur, alors ce mot présente une centralité quantitative » (Lo Monaco & Guimelli, 2008, p. 38).

Annexe 5) parmi les 270 éléments produits par les sujets et 74 hapax[95]. Ces éléments autorisent simultanément le calcul de l'indice de diversité, traduction du niveau « redondance interne au groupe » (Flament & Rouquette, 2003, p. 62) et de l'indice de rareté, expression « du niveau de stabilité de l'organisation cognitive » (Flament & Rouquette, 2003, p. 62), dyade indicielle du « degré de structuration de la représentation étudiée […] [et de] l'homogénéité de la population interrogée » (Moliner & Guimelli, 2015, p. 54). Aussi, si l'indice de diversité[96] (.45), calculé par le rapport entre le nombre de formes et le nombre total de réponses associatives révèle une certaine « stéréotypie de réponses » (Flament & Rouquette, 2003, p. 62), signe d'un cœur de métier partagé, l'hypothèse d'une représentation fortement structurée se voit néanmoins reconsidérée à la lumière de l'indice de rareté. En effet, déterminé par le rapport entre le nombre d'hapax et le nombre de formes, l'indice de rareté de .61 rend compte d'une variabilité interindividuelle importante dans les réponses des sujets, reflet potentiel de la multiplicité des lieux d'exercice de ce métier et des pratiques et représentations qui y sont associées. Mais alors que cette diversité professionnelle induit nécessairement des transformations et spécificités linguistiques, cet indice de rareté et l'hétérogénéité des termes produits par les sujets se doivent d'être réinterrogés en regard de leur proximité lexicale. À titre d'exemple, les évocations « *coéducation* », « *équipe* », « *travail d'équipe* », « *équipe pluridisciplinaire* », « *partenariat* », « *étayage de l'équipe* », « *projet partenaire* », « *collaboration* » ou encore « *il faut tout un village pour éduquer un enfant* [97]», renvoient conjointement au champ lexical du « travail d'équipe et de partenariat », nécessitant et justifiant par ailleurs le regroupement de ces items sous une même catégorie (cf. Annexe 6).

Ainsi, les réponses des sujets, évoquées en regard du métier d'éducateur.rice de jeunes enfants, se distribuent en 23 catégories (voir Tableau 7), dont huit potentiellement centrales invoquant principalement des aspects définitoires de cette profession.

[95] Un hapax correspond à un mot ou expression n'apparaissant qu'une seule et unique fois parmi les 270 associations verbales.

[96] L'indice de diversité varie entre 0 et 1 ; un indice égal à 1 traduit une absence totale de consensus dans les réponses des sujets « et on peut alors pratiquement exclure qu'il existe une RS de l'objet [étudié] » (Flament & Rouquette, 2003, p. 62). À l'inverse, un indice proche de 0 signifie que certaines formes sont évoquées par différents sujets et témoigne donc « d'une connaissance partagée à propos de l'objet auquel renvoie l'inducteur » (Flament & Rouquette, 2003, p. 62).

[97] Proverbe africain.

Tableau 7

Analyse prototypique des items associés à l'inducteur « éducateur de jeunes enfants »

Fréquence	Rang moyen d'apparition < 3			Rang moyen d'apparition > ou = 3		
	Mot / Catégorie	Fréquence	Rang	Mot / Catégorie	Fréquence	Rang
> ou = 5	Accompagnement	28	*2.14*	Travail d'équipe et part.	29	*4.14*
	Bienveillance	22	*2.23*	Éveil et pédagogie	21	*3.29*
	Accueil	14	*1.93*	Missions / pratiques	15	*3.33*
	Enfance	10	*1.3*	Observation	14	*3*
	Social	8	*2.38*	Écoute	13	*3.23*
	Parentalité	8	*2.88*	Éduquer	10	*3.1*
	Adaptation	6	*2.83*	Famille	9	*3.22*
	Empathie	5	*2.8*	Com. / aspects relationnels	8	*3.75*
				Créativité	8	*3.5*
				Projet éducatif	8	*4*
				Lieux d'exercice	6	*4.17*
				Autres qualités	5	*3*
	ZONE DU NOYAU			1ère PÉRIPHÉRIE		
	Mot / Catégorie	Fréquence	Rang	Mot / Catégorie	Fréquence	Rang
< 5	Patience	4	*2.75*	Analyse des pratiques	4	*4.25*
	Sécurité affective	4	*2.25*			
	ÉLÉMENTS CONTRASTÉS			2ème PÉRIPHÉRIE		

En effet, les classes sémantiques « **accompagnement** » (28 / 2.14[98]), « **accueil** » (14 / 1.93), et l'ensemble des items liés à l' « **enfance** » (10 / 1.93) tels que « *enfants* » ou « *petite enfance* » renvoient au fondement même de la fonction d'EJE, voire agencent une véritable description de la profession autour de l'accueil et de l'accompagnement des jeunes enfants. En outre, ce travail en direction de l'enfant s'effectue complémentairement au soutien à la « **parentalité** » (8 / 2.88), qui tend à favoriser la relation parents/enfants et l'ensemble des fonctions dévolues aux parents pour le développement et l'épanouissement de l'enfant. Ce glissement d'une fonction d'accompagnement du jeune enfant vers un accompagnement de la fonction parentale atteste du « renforcement de la dimension sociale du métier » (Verba, 2006a, p. 16), dont la présence de la catégorie « **social** » (8 / 2.38) dans la zone du noyau et de ses occurrences « *travail social* » et « *travailleur social* » rappellent l'entrée du métier d'EJE au

[98] (Fréquence / Rang moyen d'apparition)

sein du secteur social depuis le 11 Janvier 1973. Enfin, cette zone potentiellement centrale se structure également autour des catégories « **bienveillance** » (22 / 2.23), « **empathie** » (5 / 2.8), et « **adaptation** » (6 / 2.83), qui recouvrent les dimensions d'attention et d'investissement de la relation à l'autre tant nécessaires que fondamentales pour l'exercice de ce métier, et viennent ainsi l'inscrire dans le champ lexical de l'éthique du *care.*

En périphérie, émergent des catégories qui relèvent davantage du contexte de terrain, comme les « **lieux d'exercice** » (6 / 4.17), et de la diversité des activités et missions professionnelles qui incombent aux éducateur.rices de jeunes enfants. Aussi, alors que la catégorie « **éduquer** » (10 / 3.1), à travers les items « *éducatif* », « *éducation* », « *développement psychomoteur* » et « *socialisation* », dépeint l'une des missions phares des professionnel.les de la petite enfance qui conçoivent et mettent en œuvre un « **projet éducatif** » (8 / 4) afin de favoriser le développement global de l'enfant, la classe sémantique « **éveil et pédagogie** » (21 / 3.29) souligne la place du « *jeu »* comme outil pédagogique spécifique aux EJE. De même, les « **missions et aspects de la pratique** » (15 / 3.33) impliquent diverses actions de « *prévention »*, de « *soin »*, de « *soutien »* qui expriment, ici encore, que « parmi les activités humaines qui peuvent se prévaloir de l'éthique du *care*, l'accompagnement des jeunes enfants relève bien du soin à autrui et par conséquent de cette posture du *care* » (Verba, 2014a, p. 24). Aussi, et si l'ensemble de ces missions requièrent des compétences d'« **observation** » (14 / 3), d'« **écoute** » (13 / 3.23) ou encore des « **qualités** » (5 / 3) telles que le « *dynamisme* », l'« *ouverture* » et la « **créativité** » (8 / 3.5), elles imposent, par ailleurs, un travail essentiel de « **communication** » (8 / 3.75) pour favoriser les actions menées auprès des enfants et de la « **famille** » (9 / 3.22). Enfin, la zone de la première périphérie illustre, à travers la catégorie « **travail d'équipe et partenariat** » (29 / 4.14) et plus spécifiquement des items « *équipe* », « *partenariat* », « *ensemble* », « *projet partenaire* » ou encore « *collaboration* », la place de la pluridisciplinarité et des partenariats dans la pratique quotidienne de ces professionnel.les.

La zone des éléments contrastés, qui, pour rappel, articule des items énoncés par peu de sujets mais qui les considèrent comme très importants, mentionne que les EJE veillent à apporter une « **sécurité affective »** (4 / 2.25) à l'enfant et introduit la « **patience »** (4 / 2.75) comme l'une des qualités intrinsèques au métier, deux versants qui, une nouvelle fois, matérialisent le souci d'une relation à l'enfant empathique et bienveillante et façonnent une posture de *care* propre aux EJE. *In fine*, l'« **analyse des pratiques** » (4 / 4.25), unique catégorie en seconde périphérie, valorise ici une culture professionnelle qui convoque la réflexivité et les savoirs mobilisés dans l'exercice du métier, tant pour questionner les difficultés rencontrées

que « l'implication personnelle au niveau de l'intervention et son influence sur celle-ci, l'évaluation de la pertinence des actions, ou [encore] la transformation du champ » (Denoux & Pueyo, 2012, p. 4). Lieu de sens et de cohérence, le système potentiellement central de la représentation du métier d'« éducateur.rice de jeunes enfants » conjugue des aspects définitoires de la profession à certaines valeurs fondamentales, structurant ainsi un cœur de métier autour de l'accueil, l'accompagnement et le soin des jeunes enfants. L'analyse de la zone du noyau dévoile en effet les valeurs portées par ce groupe professionnel, où la bienveillance et l'empathie s'érigent en principes directeurs qui guident et accompagnent les pratiques et missions des EJE. Aussi, en considérant que, « du fait de leur ancrage dans le niveau idéologique, toutes les représentations sociales ont des implications éthiques » (Flament & Rouquette, 2003, p. 153), cette exploration de la représentation du métier d'EJE éclaire le soubassement idéologique propre à ce métier et l'éthique qui s'y rapporte : l'éthique de *care*. De même, la première périphérie articule principalement des savoir-faire pédagogique et éducatif, dont les missions, compétences et qualités professionnelles évoquées par les sujets renvoient, ici aussi, essentiellement à un travail de *care*. Cette imbrication substantielle de l'éthique de *care* aux pratiques professionnelles des EJE se décrypte et se vérifie également à travers l'analyse de similitude de la représentation du métier (voir Figure 15).

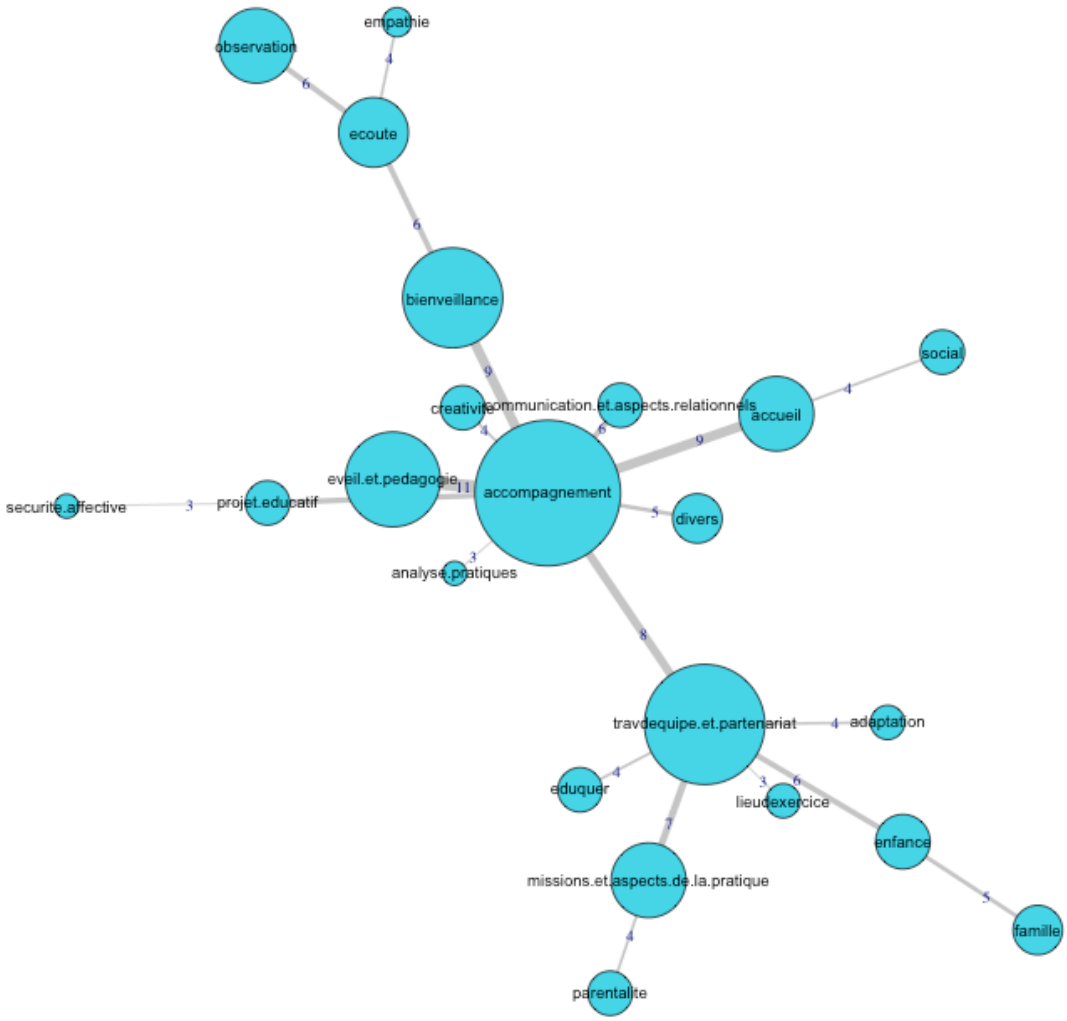


Figure 15. Graphe de similitude (arbre maximum) de la représentation du métier d'EJE en indice de cooccurrence (seuil de similitude = 3).

Si la lecture d'un graphe de similitude[99] repose sur le postulat que les sommets les plus corrélés se positionnent au centre de la figure tandis que les sommets les moins connectés apparaissent en périphérie, l'« accompagnement » constitue un point d'articulation (Flament,

[99] La fréquence de citation des catégories est proportionnelle à la taille des cercles et les chiffres traduisent la force du lien entre les éléments de la représentation.

1965), déployant de manière tentaculaire l'ensemble des cognitions associées au métier. Au fondement du métier d'EJE, fortement liée à l'« éveil et la pédagogie », l' « accueil », ou encore la « bienveillance », la fonction d' « accompagnement » se rattache aussi au « travail d'équipe et partenariat », qui libère, par ailleurs, différentes catégories telles que « missions et aspects de la pratique », « enfance », « éduquer », « adaptation » et « lieux d'exercice ». Ainsi, la structure du graphe de similitude de la représentation du métier d'éducateur.rice de jeunes enfants dégage la place centrale de l'accompagnement, et dessine, par l'enchaînement « accompagnement » - « bienveillance » - « écoute » - « empathie », la morphologie de l'éthique de *care* des EJE.

5.3 La représentation sociale de la Prestation de Service Unique

L'analyse descriptive du corpus induit par la « prestation de service unique » effectuée à l'aide du logiciel IRaMuTeQ distingue 142 unités sémantiques différentes (cf. Annexe 7) et 82 hapax parmi les 216 réponses associatives. Les indices de diversité (.65) et de rareté (.58) indiquent ici une variabilité interindividuelle plus importante dans les réponses des sujets que pour les items associés au métier d'EJE, signe de la présence d'un objet social moins structuré et empreint de disparités. Au regard des mots et expressions évoqués par les EJE, le champ représentationnel de la PSU s'organise autour de 18 catégories (cf. Annexe 8) et se structure quasi intégralement autour de la zone du noyau et de la première périphérie (voir Tableau 8).

Tableau 8

Analyse prototypique des items associés à l'inducteur « prestation de service unique »

Fréquence	Rang moyen d'apparition < 2,5			Rang moyen d'apparition > ou = 2,5		
	Mot / Catégorie	Fréquence	Rang	Mot / Catégorie	Fréquence	Rang
> ou = 5	CAF	27	*1.82*	Aspects admin. / gestion.	24	*2.88*
	Subvention	25	*2.24*	Contraintes et difficultés	23	*3*
	Tx d'occupation	18	*2*	Rpdre besoins des fam.	16	*2.63*
	Remplissage	17	*2.47*	Participation fin. des fam.	10	*2.5*
	Égalité	10	*2*	Tarification	9	*2.89*
	Rentabilité	5	*2*	Aspects positifs	7	*3.29*
	Tarif. horaire	5	*2.2*	Contrat	7	*3.14*
	EAJE	5	*2.4*	Accueil	5	*2.6*
				Harmonisation Nationale	5	*2.8*
	ZONE DU NOYAU			1ère PÉRIPHÉRIE		
	Mot / Catégorie	Fréquence	Rang	Mot / Catégorie	Fréquence	Rang
< 5	/			Obligation	4	*2.5*
	ÉLÉMENTS CONTRASTÉS			2ème PÉRIPHÉRIE		

Ainsi, un certain nombre d'éléments informatifs et potentiellement centraux de l'objet représentationnel définissent la nature intrinsèque de la PSU, signalant notamment que les « **É**tablissements d'**A**ccueil du **J**eune **E**nfant » (5 / 2.4) tels que les « *crèches* » et « *multi-accueil* » sont largement financés par la « **CAF** » (27 / 1.82) via cette « **subvention / aide financière** » (25 / 2.24). Néanmoins, bien qu'envisagée comme une « *aide pour les nouveaux projets d'accueil* », la PSU impose plusieurs critères aux EAJE dont un « **taux d'occupation** » (18 / 2) fixé à minima à 70 % qui s'apparente, à travers les réponses des sujets « *remplir les crèches au maximum* » ou « *occupation maximale* », davantage à du « **remplissage** » (17 / 2.47) qu'à la mise en place d'un service d'accueil de qualité. De la même manière, deux classes sémantiques traduisent tout particulièrement les préoccupations gestionnaires associées à la PSU et évoquent la suppression des réservations en créneaux horaires, qui, dans une logique de « **rentabilité** » (5 / 2), sont désormais remplacées par une « **tarification horaire** » (5 / 2.2) des temps de présence des enfants. Pourtant, outre ces premiers aspects comptables et

règlementaires imposés par la CAF, les EJE invoquent également l'« *accès à tous* », l'« *équité* » et la « *justice sociale* » et se concentrent aussi sur la notion d'« **égalité** » (10 / 2) pour définir la PSU. Cette terminologie, axée sur le caractère égalitaire de cette nouvelle prescription, fait largement écho aux textes officiels diffusés par la CAF, qui soutiennent que les objectifs poursuivis par la PSU « visent à garantir l'accessibilité des structures à toutes les familles et la mixité sociale au sein des établissements d'accueil du jeune enfant » (circulaire CAF n° 2014–009).

À l'avenant, cette dualité gestionnaire / égalitaire transparait au sein de la première périphérie où les « **aspects administratifs et gestionnaires** » (24 / 2.88) étayés par la « *comptabilité* », la « *réorganisation* », l'« *argent* », la « *gestion des places d'accueil* », la « *charge administrative* » ou encore la « **tarification** » (9 / 2.89), contrastent à la nécessité de « **répondre aux besoins de familles** » (16 / 2.63) où priment l'« *adaptation aux besoins* » et le « *service* ». De même, les « **aspects positifs** » (7 / 3.29) de la PSU, à savoir l'« *aide aux parents* » et la « *souplesse* », côtoient les termes « *difficultés quotidiennes* », « *casse-tête* », « *horreur* », « *surbooking* », « *discontinuité* », « *galère* », « *gardiennage* », « *incompatibilité avec le métier* » voire même « *changement de métier* », véritable champ lexical reflet des « **contraintes et difficultés** » (23 / 3) qu'induisent la mise en application de la PSU. Enfin, trois derniers registres sémantiques rappellent l'« **harmonisation nationale** » (5 / 2.8) du cadre règlementaire de la PSU, qui prescrit notamment la signature d'un « **contrat** » (5 / 2.6) entre parents et EAJE et fixe la « **participation financière des familles** » (10 / 2.5) conformément aux besoins d'accueil et aux ressources des familles.

Unique catégorie de la seconde périphérie, les règles et principes imposés par la PSU s'expriment sous l'éponyme « **obligation** » (4 / 2.5) qui, parallèlement, traduit l'impératif tacite des EAJE à se soumettre à ces exigences pour bénéficier de la subvention allouée par la CNAF et assurer ainsi tant le fonctionnement que la survie même de la structure.

Ainsi, telle la manifestation structurelle de la présence d'un objet représentationnel controversé, le système potentiellement central de la représentation de la PSU entremêle des aspects descriptifs et des positionnements tant positifs que négatifs à son égard. L'évocation de contraintes et difficultés qu'induit la dimension gestionnaire de cette réforme contraste, en effet, avec la focalisation sur ses objectifs sociaux et égalitaires, largement véhiculés, par ailleurs, par le discours officiel de la CNAF (cf. Étude 1). Cette dichotomie peut alors s'interpréter par la présence possible de deux sous-groupes porteurs de représentations différentes, dont

l'identification de leurs ancrages sociaux ou professionnels soutiendrait l'analyse et la compréhension des principes générateurs de prises de positions (Doise, 1986a ; 1992). Aussi, et à travers la forme et la force des relations entre les éléments de la représentation de la PSU, l'analyse de similitude tend à offrir une première lecture de l'expression de ce différentiel sémantique.

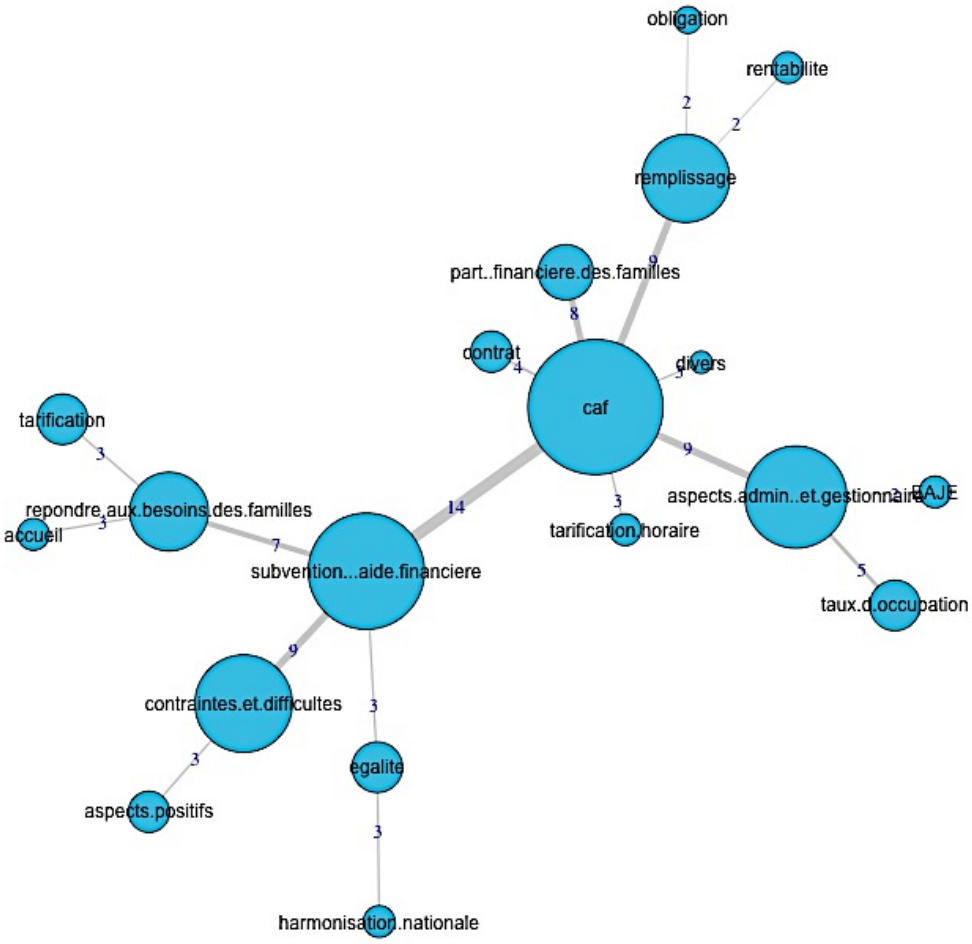


Figure 16. Graphe de similitude (arbre maximum) de la représentation de la PSU en indice de cooccurrence (seuil de similitude = 3).

Le graphe de similitude (voir Figure 16) souligne la centralité des aspects descriptifs « caf » et « subvention / aide financière » dans l'organisation interne de la représentation de la

PSU chez les éducateur.rices de jeunes enfants tandis que les évaluations positives et négatives émergent en périphérie. Bien que l'analyse de similitude ne rende compte ici d'une structuration nettement différenciée de l'espace représentationnel, cette étude met néanmoins à jour l'existence de variations, voire de divergences dans la manière de percevoir la PSU qui méritent d'être interrogées. Enfin, si certains aspects positifs de la PSU sont évoqués par les sujets notamment sous l'angle de l'adaptation aux besoins des familles, les contraintes et difficultés liées à son application sont manifestes et appellent à être questionnées en regard de la représentation du métier d'EJE.

6. Discussion

Saisir la représentation de la PSU pour l'articuler à la représentation du métier des professionnel.les concerné.es par cette prescription nécessitait d'appréhender le processus d'élaboration d'une politique publique, et ce, tout particulièrement dans sa dimension idéelle. La notion de référentiel (Jobert & Muller, 1987) développée par l'approche cognitive constitue ici un schéma d'analyse pertinent, en ce qu'elle envisage une politique publique non comme une simple réponse apportée par les autorités publiques à un problème de société, mais comme « un travail intellectuel sur la structure des valeurs, normes et représentations sociales qui dominent la définition d'un problème social » (Maillard & Kübler, 2015, p. 179). Dès lors, et en tant que symbole manifeste du référentiel actuel de la petite enfance, la PSU ne se réduit donc uniquement à une subvention financièrement et matériellement objectivable allouée par les autorités publiques. En effet, elle porte et traduit une logique et une réalité sous-jacentes, palpables à travers un discours et un langage spécifique qui contribuent ainsi à « défini[r] des objectifs d'action, propose[r] une certaine hiérarchie des normes, véhicule[r] des valeurs et […] des perceptions de la réalité sociale » (Maillard & Kübler, 2015, p. 179). À ce titre, l'étude lexicométrique réalisée précédemment (cf. Étude 1) consistait précisément à dévoiler les valeurs et positionnements idéologiques de la PSU pour pénétrer plus largement l'orientation du référentiel sectoriel de la petite enfance. Les analyses ont, de fait, révélé la logique comptable et gestionnaire de cette réforme « sociale », qui certes, affiche une volonté d'adaptation aux contraintes et exigences des parents, mais oublie toutefois de se préoccuper de ses effets sur l'accueil des enfants et le travail des professionnel.les impacté.es par ces changements. De ce constat, cette recherche vient prolonger les résultats de l'analyse de contenu pour, d'une part, questionner directement la représentation de la PSU chez les EJE, et,

d'autre part, l'interroger à la lumière du sens que recouvre leur propre métier. Dans une perspective systémique des représentations sociales, le choix de cette juxtaposition représentationnelle repose sur l'hypothèse d'une interconnexion entre la manière de percevoir le métier d'EJE et la PSU, d'une transversalité entre la représentation d'un objet empreint de déterminants et de fondements idéologiques et historiques tel que le métier, et l'élaboration d'une représentation impliquant un objet plus récent et vraisemblablement controversé tel que la PSU. Car si cette prescription vient transformer le mode de gestion des EAJE et, par conséquent, se répercute sur le travail des EJE « il est [alors] difficilement envisageable de penser que les représentations [du métier d'EJE et de la PSU] se juxtaposent, se différencient et évoluent de manière indépendante dans l'organisation des connaissances » (Valence & Roussiau, 2009, p. 43). En d'autres termes, en considérant qu'un objet représentationnel peut acquérir un sens en relation à d'autres objets (Valence & Roussiau, 2005) approcher le sens du métier de ces professionnel.les revient à « considérer les théories préexistantes des sujets et donc d'étudier leur rôle en tant que systèmes d'accueil dans le décodage et l'interprétation des informations provenant de la réalité sociale » (Apostolidis, 2006, p. 215). Alors que l'analyse du discours officiel affiché par la CNAF et celui des éducateur.rices au sujet de la PSU (cf. Étude 1) marquait d'ores et déjà une certaine réinterprétation des informations lors du passage entre l'émetteur institutionnel (CNAF) et les professionnel.les de la petite enfance (EJE), pénétrer la représentation du métier des EJE fournit ainsi de nouvelles pistes de compréhension et d'analyse quant à leurs manières de décoder et de percevoir la PSU.

Parce qu'elle traverse l'ensemble du corps professionnel (Meunier & Chétoui, 2002) et assoit l'une des quatre grandes fonctions de l'EJE[100], la notion d'accompagnement se pose logiquement comme une caractéristique centrale de la représentation du métier d'EJE. Aussi, et couplée à l'accueil, ces deux thématiques configurent un domaine de compétences[101] à part entière à acquérir pour l'exercice du métier d'EJE, transcrit au sein du référentiel professionnel sous l'intitulé « accueil et l'accompagnement du jeune enfant et de sa famille ». L'analyse prototypique positionne également l'« enfance » au sein de la zone du noyau, signe que l'activité principale des professionnel.les interrogé.es s'effectue en direction du jeune enfant, et qu'elle se fonde, par ailleurs, sur une posture profondément teintée de bienveillance. Plus

[100] (1) accueil et l'accompagnement du jeune enfant et de sa famille, (2) action éducative en direction du jeune enfant, (3) communication professionnelle, et (4) dynamiques institutionnelles, inter-institutionnelles et partenariales.

[101] Les compétences professionnelles requises pour exercer le métier d'EJE sont définies à l'annexe 1 « Référentiel professionnel » de l'Arrêté du 16 novembre 2005.

encore, partant du postulat que « c'est l'expérience du travail qui construit, aiguise et stabilise le sens de la sollicitude » (Molinier, 2004, p. 14), la bienveillance tendrait alors à s'instituer comme une véritable norme professionnelle, une règle de conduite implicite qui guide, accompagne et donne du sens à l'agir professionnel des EJE. Ainsi, en se structurant autour des notions, d'accompagnement, d'accueil et de bienveillance, en installant cette posture éthique entre deux dimensions phares de l'activité de ces professionnel.les, le système central de la représentation du métier témoigne que « le souci de l'autre (care) […] est au cœur du métier d'EJE et qu'il en constitue le carburant identitaire » (Verba, 2014a, p. 163). Face aux mutations récentes du secteur de la petite enfance, de ses institutions et des métiers qui la composent, les EJE se resserrent solidement autour d'aspects liés à l'enfance et au *care* pour évoquer leur métier et ce malgré l'ouverture à la fonction de direction depuis le décret du 1er Août 2000, présage, pour certains, d'« une dérive préoccupante qui convertirait la dominante éducative et sociale du métier en fonction managériale » (Verba, 2014a, p. 232). L'accès à ces responsabilités présente en effet un caractère ambivalent, perçu d'une part comme une valorisation et reconnaissance des compétences mais décrié, d'autre part, en ce qu'il prive les enfants et les équipes de la présence et des spécificités professionnelles des EJE. Pour autant, au-delà des débats et controverses que peut susciter cette inclinaison managériale, les résultats stipulent que les aspects administratifs et gestionnaires sont loin d'être envisagés comme une dimension constitutive du métier, absents des évocations des EJE sondé.es en dépit de la présence de 14 directeur.rices de structure et 11 adjoint.es de direction. Cette carence lexicale témoigne donc d'une mise à distance des tâches gestionnaires octroyées aux EJE jusqu'à se demander « si l'éthique du *care* qui caractérise les métiers de la petite enfance peut être compatible avec la fonction managériale ou si les fonctions d'encadrement peuvent être productrice de *care* » (Verba, 2014a, p. 236). De la même manière, la mise en place de la PSU appelle également à interroger cette congruence entre la représentation du métier d'EJE, centrée sur le « prendre soin » du jeune enfant, et le mode de fonctionnement des EAJE imposé par les politiques publiques et dirigé par des préoccupations gestionnaires.

Les nuages de mots (voir Figure 17) construits sur la fréquence d'apparition des items, apportent une première illustration de l'existence d'une distance entre ces deux objets, projetant la profession des EJE à travers un lexique propre à l'éthique de *care* (« *accompagnement* », « *bienveillance* », « *accueil* », « *empathie* », « *soutien* ») et dessinant le champ

représentationnel de la PSU principalement autour d'éléments ayant traits à la comptabilité et à la rentabilité (« *subvention* », « *remplissage* », « *financement* », « *taux d'occupation* »).

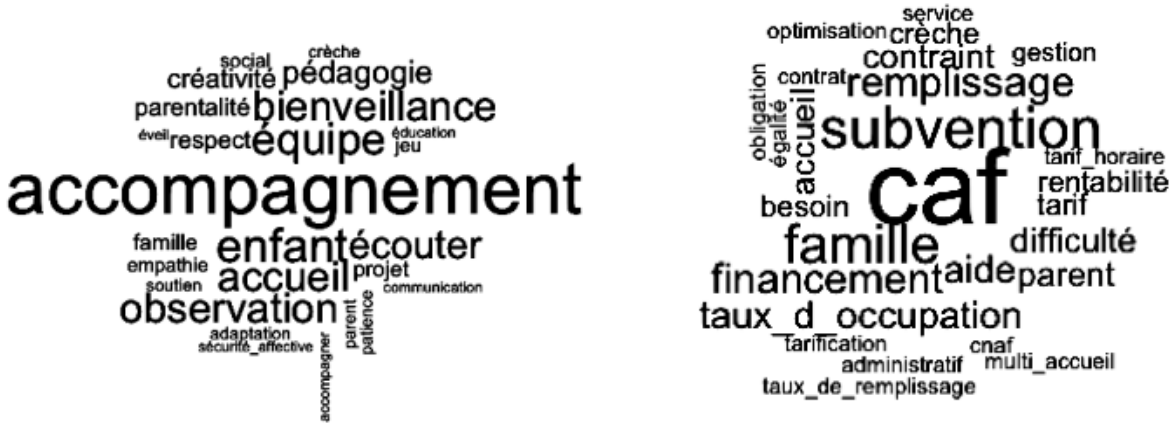


Figure 17. Nuages de mots relatifs au métier « d'éducateur.rice de jeunes enfants » (à gauche) et à la « prestation de service unique (à droite).

Aussi, si le nuage de mots relatif à la PSU laisse entrevoir une focalisation sur la logique gestionnaire de cette subvention, les résultats de l'analyse prototypique attestent toutefois de la présence d'un objet représentationnel bien plus controversé. En effet, les EJE octroient à la PSU des caractéristiques positives, évoquant notamment la dimension sociale de cette réforme (« *répondre aux besoins des familles* », « *égalité* »), mais expriment également un positionnement négatif, révélant les « *contraintes et difficultés* » qu'elle génère et l'assimilant à du « *remplissage* ». Cette cohabitation, entre deux logiques distinctes sinon antagonistes, peut se concevoir et s'expliquer à l'aune de la polyphasie cognitive (Mosocovici, 1961), qui désigne ainsi un « état où différents genres de connaissance, utilisant différents types de rationalité peuvent coexister chez un individu ou au sein d'un groupe » (Jovchelovitch, 2006, p. 215). Par ailleurs, l'adoption et la priorisation de l'une ou l'autre forme de raisonnement, de connaissance, ou de logique interne, se voient fortement conditionnées par l'environnement – professionnel par exemple – dans lequel le groupe et les individus évoluent, dans la mesure où

ce « choix dépend des circonstances particulières dans lesquelles ils se trouvent et de leurs intérêts particuliers à un moment et en un lieu donnés » (Jovchelovitch, 2006, p. 215). Alors qu'une première analyse de cette dualité, exclusivement centrée sur le contenu de la représentation, laisse à penser que cette polarisation des positions concernant la PSU pourrait s'enraciner dans un rapport au contexte professionnel, divisant les EJE exerçant dans le secteur lucratif aux EJE exerçant en secteur non lucratif, l'analyse de similitude tend à dépasser cette hypothèse. Elle révèle, en effet, une faible mais possible corrélation entre les catégories « *contraintes et difficultés* et « *aspects positifs* » (indice de cooccurrence = 3), preuve de l'association simultanée chez un même sujet de termes tels que « *casse-tête* » et « *aide aux parents* » ou encore « *difficultés quotidiennes* » et « *aide aux parents* ». De fait, la polyphasie cognitive « permet la coexistence de méta-schémas apparemment conflictuels » (Paez et al. 2016, p. 544) non seulement au sein du groupe EJE, mais admet également des positions antagonistes à l'égard de la PSU chez un même individu. Liant deux regroupements thématiques *a priori* antinomiques, cette pensée antithétique rend compte du paradoxe qui traverse la PSU, présentée et appréhendée comme une aide pour les familles mais source de tensions dans la pratique quotidienne des professionnel.les de la petite enfance. En tant que prescription institutionnelle, la PSU formalise le mode d'organisation des structures et cadre l'activité des professionnel.les suivant une logique gestionnaire qui semble difficilement conciliable avec la logique de métier des EJE. Face aux tensions et contradictions générées par la PSU, l'état de polyphasie cognitive constaté chez certains sujets peut alors s'interpréter comme une tentative de rationalisation des aspects contraires à l'éthique de *care*, comme une nécessité d'investir l'objet à travers sa dimension sociale pour le rendre congruent avec l'idéologie et les valeurs associées au métier.

Ainsi, bien qu'exploratoires, les résultats de cette recherche rendent compte d'un décalage entre deux logiques ; une logique gestionnaire portée par le référentiel sectoriel de la petite enfance, dont la conception de la qualité d'accueil semble principalement dominée par des critères de rentabilité et de disponibilité, et une logique de *care* portée par les EJE, dont le métier consiste « à mener des actions qui contribuent à l'éveil et au développement global du jeune enfant » (Detry & Belhassen, 2001, p. 146-147). En outre, alors que de manière générale « les pratiques développées par les sujets ne peuvent […] être indépendantes des normes et des valeurs auxquelles ils se réfèrent » (Abric, 1991, p. 220), l'univers sémantique associé au métier d'EJE témoigne parallèlement de l'importance de la *bienveillance* et de l'éthique de *care*. Le champ lexical produit par les EJE coïncide, en regard du modèle de Schwartz (1992), à la valeur

Universalisme, valeur dirigée vers la « compréhension, [l'] estime, [la] tolérance et [la] protection du bien-être de *tous* » (Schwartz, 2006, p. 935) et non uniquement vers le bien-être des proches comme le souligne la valeur de *bienveillance*. Dès lors, si plusieurs études attestent que les individus cherchent à évoluer dans un environnement congruent avec leurs propres valeurs (O'Reilly III, Chatman, & Caldwell, 1991 ; Stinglhamber, Bentein, & Vandenberghe, 2004), la représentation du métier d'EJE et les valeurs de ces professionnel.les méritent alors d'être questionnées et articulées à leur manière de percevoir la PSU

ÉTUDE 3
~
Valeurs, représentation du métier, et prescription institutionnelle : Quelles articulations ?

1. Représentation du métier d'EJE et logique paradoxante de la PSU : la place des valeurs.

En France, depuis la fin des années 1970 et suite aux orientations des pouvoirs publics en termes de politiques familiales, la Sécurité Sociale, et plus spécifiquement la CNAF, se présente et se positionne comme un acteur phare dans le développement des EAJE et de la qualité d'accueil. Ainsi, nées d'une « volonté politique d'augmenter le nombre de places d'accueil […] tout en maîtrisant les dépenses publiques » (Petralla, Richez-Battesti, Chanut-Guieu, Lhuillier, & Laurent, 2014, p. 39), plusieurs prescriptions nationales et réformes votées par le conseil d'administration de la CNAF se succèdent et contribuent, progressivement, à transformer la conception de l'accueil et le fonctionnement des structures (cf. Chapitre 1). Dernière circulaire réglementaire introduite en 2002, généralisée au 1er Janvier 2005, amendée en 2011 puis en 2014, la « Prestation de Service Unique » subventionne désormais l'accueil des enfants dans les EAJE et « aboutit à un changement d'unité de référence, en faisant de l'heure d'accueil la base du financement versé par les CAF » (Raynaud, 2006, p. 83). Aussi, et pour recevoir cette aide au fonctionnement, les EAJE se soumettent aux critères et règles de qualité et d'efficience pensés et imposés par l'autorité institutionnelle que représente la CNAF, objectivés par des indicateurs quantitatifs et financiers dans un contexte de marchandisation des services où la famille devient, comme ailleurs, un « client » à satisfaire (Chauvière, 2006b). Car, en effet, l'ambition première de cette réforme se traduit d'abord par une volonté officiellement sociale et sociétale, avec pour objectifs de mieux répondre aux besoins formulés par les familles, de garantir l'accessibilité des structures et, par conséquent, d'augmenter les taux d'occupation des EAJE. Mais au-delà de cette intention publiquement affichée, l'analyse lexicométrique de la PSU témoigne pourtant d'un discours largement porté par des préoccupations comptables et gestionnaires (cf. Étude 1), un discours centré sur les modalités de calcul de la PSU et des participations familiales, un discours où les contraintes et procédures

administratives supplantent textuellement la place de l'enfant. Aussi, et alors que cet univers linguistique semble d'ores et déjà s'éloigner du langage et des thématiques sémantiques propres au métier d'EJE, les débats de ces professionnel.les de la petite enfance sur les forums questionnent effectivement la compatibilité de cette réforme avec les dimensions relationnelle et éducative qui fondent leurs pratiques professionnelles (cf. Étude 1). En regard des spécificités lexicales de la circulaire réglementaire et du positionnement distant voire critique des EJE vis-à-vis de la PSU, cette première démarche d'analyse descriptive et interprétative (r)éveille ainsi l'hypothèse d'incongruences entre la logique qui sous-tend la PSU et le sens que les EJE attribuent à leur métier. Dès lors, explorer les contours des représentations sociales de ces deux objets – PSU et métier d'éducateur.rice de jeunes enfants – sous une approche structurale (Abric, 1994a), les décrire et les « décomposer sous forme de nodules élémentaires de sens, ou 'éléments' de la représentation » (Lahlou, 2005, p. 38), vient livrer les aspects considérés comme essentiels par les EJE pour caractériser leur métier, et permet, à l'avenant, d'accéder aux dimensions constitutives et structurantes de la PSU (cf. Étude 2). Dans cette perspective, l'analyse des évocations hiérarchisées découvre un cœur de métier consensuellement centré sur l'accueil et l'accompagnement de l'enfant, une activité professionnelle guidée par des valeurs de bienveillance et de souci de l'autre, une conception du travail fondamentalement investie par l'éthique de *care*. Quant à elle, la représentation de la PSU se révèle bien plus controversée au sein de ce groupe professionnel, en conjuguant des qualificatifs positifs qui soulignent la visée sociale de cette prescription institutionnelle, et des qualificatifs négatifs, reflets des principales difficultés liées à la mise en œuvre effective de la PSU. Ainsi, si les résultats de ces deux premières études appuient l'existence d'incongruences entre un métier enraciné dans le *care* et l'introduction d'une réforme qui, tacitement, se cristallise autour de principes économiques, ils participent également à dégager la nature hybride de la PSU et ses deux facettes vraisemblablement contradictoires car porteuses de valeurs *a priori* opposées : sociales et économiques. À partir de ces constats empiriques et des valeurs qui se lisent et supportent les représentations sociales du métier d'EJE et de la PSU, cette troisième étude intègre alors l'univers axiologique des sujets pour éprouver les relations de compatibilités entre valeurs et métier et questionner ce différentiel de positionnement intragroupe à l'égard de la PSU. Ce faisant, une enquête par questionnaire soutient ici l'articulation théorique et statistique des valeurs, représentations du métier et de la prescription institutionnelle pour tenter de dessiner, *in fine*, la conceptualisation d'un sens du métier.

2. L'enquête par questionnaire en ligne : éléments de réflexions et justifications d'un mode de passation

Outil à visées descriptive et explicative, l'enquête par questionnaire s'institue comme une procédure privilégiée de recueil de données en sciences humaines et sociales, voire « la plus répandue des méthodes de recherche utilisées […] [et] peut-être aussi celle qui a le plus d'impact » (Jones, Burnay, & Servais, 2000, p. 169) dès lors que l'instrument employé évite certains écueils. Si la méticuleuse rédaction des items « nécessite [en effet] une attitude réflexive, du bon sens et une interrogation systématique sur les effets de chaque option adoptée » (Parizot, 2012, p. 99) en ce qu'ils déterminent directement la qualité des réponses obtenues et des traitements ultérieurs, le choix du mode de diffusion de questionnaire constitue également une étape importante. Deux grandes méthodes de passation se distinguent communément « selon que le questionnaire est administré par un enquêteur ou que l'enquêté le remplit lui-même » (Parizot, 2012, p. 95), et portent chacune des limites respectives, en dépit des préconisations de praticiens et chercheurs ou de « l'application à la lettre des principes de l'orthodoxie méthodologique en termes de passation de questionnaire » (Caveng, 2012, p. 66) censés garantir la qualité de l'enquête. Car, en tout état de cause, « les conditions de collecte […] ne sont pas neutres quant à la qualité de l'information recueillie » (Régnier-Loilier, 2007, p. 28) : à titre d'exemple, le rapprochement de deux enquêtes sondant la consommation de drogues illicites chez les adolescents, menées alternativement par téléphone et par questionnaire auto-administré en milieu scolaire, révèle que « les prévalences déclarées au cours de l'année s'avèrent systématiquement plus faibles dans l'enquête téléphonique que dans l'enquête auto-administrée dans le milieu scolaire » (Beck & Peretti-Watel, 2001, p. 980). Le mode de collecte exerce un effet sur les déclarations des adolescents puisque, manifestement, « la consommation de cannabis […] s'avère[…] plus facilement avouable en cochant une case dans un questionnaire auto-administré anonyme qu'en répondant au téléphone » (Beck & Peretti-Watel, 2001, p. 974) et vient consécutivement altérer les résultats de la recherche. Ainsi, si le mode de passation tient une place cruciale dans le recueil des données et leur qualité intrinsèque, le recours à l'une ou l'autre des méthodes se doit avant tout d'être guidé par les objectifs et le thème de la recherche, les caractéristiques de la population étudiée et le type de données à recueillir. Ici, eu égard à la longueur du questionnaire – 100 items –, des instruments de mesure (cf. Section 4), et d'une population disséminée sur l'ensemble du territoire français, notre choix s'est porté sur le questionnaire auto-administré par Internet.

Véritable saut technologique tant dans le recueil que dans le traitement des données, « la recherche par Internet a atteint un niveau de maturité tel qu'elle peut être considérée comme un outil méthodologique essentiel de la sociologie »[102] (Witte, 2009, p. 287) et, plus globalement, des sciences humaines et sociales. Qu'il s'agisse d'un questionnaire attaché ou d'un questionnaire sur un système web intégré, le mode de diffusion en ligne rencontre en effet un succès croissant notamment parce qu'il adjoint aux « possibilités de collecte et de traitement, la force d'un réseau capable de toucher potentiellement des centaines de millions de répondants dispersés géographiquement » (Galan & Vernette, 2000, p. 39). Outre l'avantage capital d'accéder aisément à des espaces regroupant des sujets directement concernés par l'objet de la recherche, l'enquête par Internet constitue un moyen moins onéreux pour la réalisation d'une étude quantitative que peuvent l'être le questionnaire en « face-à-face », exigeant l'intervention d'enquêteurs, ou que le questionnaire « papier » acheminé par voie postale, impliquant des coûts d'impression et d'affranchissement. De surcroît, à la rapidité de la collecte des données « liée à un accès facile au médium pour le répondant comme pour le chercheur » (Frippiat & Marquis, 2010, p. 312), vient s'ajouter la possibilité d'un suivi en temps réel de la participation à l'étude. En effet, à l'instar du logiciel choisi pour cette étude[103], les logiciels dédiés à la création et l'administration des enquêtes en ligne détiennent généralement des informations telles que le temps exact accordé à chaque question par chaque sujet, témoin potentiel de la qualité des réponses, ou encore le « moment précis [où] un répondant abandonne […] [,ce qui] permet d'analyser l'impact de la complexité d'un questionnaire ou d'une question sur le taux de réponse » (Frippiat & Marquis, 2010, p. 313). Ainsi, le protocole en ligne comme méthode de collecte présente des atouts indéniables et supporte une diversité de mises en forme, types d'échelles et modalités de réponses, mais comprend néanmoins certaines limites, notamment lorsqu'il s'apparente simultanément à une procédure d'échantillonnage.

En l'absence de données exhaustives permettant de contacter l'ensemble de la population étudiée[104], la réalisation d'une enquête par l'intermédiaire d'Internet impacte inévitablement la représentativité de l'échantillon recueilli en regard d'une part, de l'accessibilité au médium et de l'erreur de couverture, et, d'autre part, du phénomène d'auto-

[102] « Web-based survey research has reached a level of maturity such that it can be considered an essential part of the sociological tool kit. »

[103] Nous avons utilisé le logiciel de sondage, d'enquête et de questionnaire en ligne « Eval&GO », choisi notamment pour le large choix de questions qu'il propose, son interface ergonomique, sa présentation visuelle, et les fonctionnalités liées au suivi du recueil des données.

[104] Cette procédure serait susceptible d'être appliquée avec une population étudiante par exemple, si tant est que les adresses mails de l'ensemble des étudiant.e.s soient accessibles via le secrétariat de l'université visée.

sélection inhérent à cette méthode. De fait, le nécessaire accès à un matériel informatique et à une connexion Internet[105] pour participer à cette recherche tend à restreindre l'accessibilité de l'étude, et ce, d'autant plus que l'activité professionnelle quotidienne des EJE échappe pleinement à l'utilisation d'un ordinateur, abstraction faite des EJE exerçant des fonctions de direction. Subséquemment, la fracture numérique, expression de « l'hétérogénéité des pratiques informatiques selon les groupes d'individus caractérisés par différentes variables (sexe, âge, revenu, lieu d'habitation…) » (Frippiat & Marquis, 2010, p. 317), affecte directement la représentativité de l'échantillon dans la mesure où la possession d'une connexion privée et l'usage régulier d'Internet discriminent d'ores et déjà les sujets susceptibles ou non de faire partie de cet échantillon. Aussi, et selon l'INSEE[106] (2017), si le taux d'équipement des ménages varie selon l'âge et le sexe, le taux d'utilisation fléchit davantage encore à l'aune de ces deux caractéristiques (cf. Tableau 9), preuves que le profil de l'internaute rassemble des spécificités démographiques qui, *in fine*, se répercutent sur la représentativité de l'échantillon.

Tableau 9

Taux d'équipement en connexion Internet des ménages et taux d'utilisation en 2017 selon l'âge et le sexe

		Part des individus disposant d'Internet à leur domicile (en %)	Part des individus s'étant connectés à Internet tous les jours ou presque (en %)
Hommes	15 à 44 ans	95.2	83.1
	45 à 59 ans	89.9	68.4
	60 ans ou plus	68.7	40.2
Femmes	15 à 44 ans	95.5	82.9
	45 à 59 ans	91.6	68.9
	60 ans ou plus	63.7	34

Champ : Ensemble des individus de 15 ans ou plus vivant en France dans un ménage ordinaire.
Source : Insee, enquêtes Technologies de l'information et de la communication 2009 à 2017.

[105] Selon le baromètre du numérique 2017, 81% des français possèdent un ordinateur et 55% l'utilisent tous les jours.
[106] Institut National de la Statistique et des Études Économiques.

Au-delà de ces considérations démographiques et de l'absence de couverture d'une partie de la population, en raison du mode de passation retenu, la procédure d'échantillonnage (cf. Section 3.1) en tant que telle se détourne également d'un certain nombre d'EJE en ce qu'elle prive les individus non familiers des groupes et réseaux professionnels en ligne de la possibilité d'être exposés au message d'invitation à participer à la recherche. De plus, et outre les EJE n'ayant pas eu connaissance de l'enquête, la participation suppose une démarche active et volontaire de la part du répondant, provoquant ainsi une sélection naturelle des sujets ou, autrement dit, un biais d'auto-sélection « logiquement influencé par l'intérêt que l'on porte à l'enquête » (Frippiat & Marquis, 2010, p. 320). En effet, « puisque le chercheur ne sélectionne pas les individus de manière probabiliste, ce sont les individus eux-mêmes qui décident de s'inclure ou non dans l'échantillon » (Frippiat & Marquis, 2010, p. 317) si bien que notre échantillon final risque de réunir principalement des EJE présentant une sensibilité ou un intérêt particulier vis-à-vis de leur métier et de son devenir, potentiellement atypiques et non représentatifs de l'ensemble de cette population professionnelle. En somme, et face à ces biais de couverture et d'auto-sélection, il convient donc de se garder de « penser que les usagers d'internet sont représentatifs de ceux qui ne l'utilisent pas ; [et de] supposer que ceux ayant répondu par Internet représentent correctement ceux qui n'ont pas répondu par Internet (mais auraient pu le faire) » (Frippiat & Marquis, 2010, p. 320).

Ainsi, et malgré ces limites, relevant davantage de la procédure d'échantillonnage et de la délicate question de la représentativité (cf. Section 3), la méthodologie d'enquête par Internet offre des potentialités intéressantes qui répondent tout particulièrement ici aux contraintes du questionnaire et de la population visée.

3. De la population à l'échantillon et de l'échantillon à la population

Face à une structure de recherche empirique de type conventionnelle ou « close »[107] et à l'impossibilité de sonder la population étudiée dans son entièreté, se pose et s'impose alors la sélection d'un échantillon qui soit simultanément adapté à l'objet de la recherche et aux méthodes de traitement des données visées. Ainsi, en sciences humaines et sociales, les

[107]Pirès (1997) différencie la structure close, situation de recherche dans laquelle le chercheur ne peut « étudier toute sa population et qu'il décide d'en prélever un échantillon bien défini » (p. 118), de la structure ouverte, qui comprend « la recherche expérimentale ou quasi expérimentale, les études de cas unique, voire la situation limite où le chercheur étudie (quantitativement ou qualitativement) toute sa population du point de vue qui l'intéresse » (p. 119).

méthodes quantitatives impliquent habituellement la constitution d'un échantillon qui se veut représentatif, sous-ensemble supposé « donner une bonne image de la population d'où il est tiré » (Huot, 2003, p. 13), et ce, afin « d'appuyer une connaissance ou un questionnement qui dépasse les limites des unités, voire de l'univers de travail, servant à le produire » (Pirès, 1997, p. 122). Car si selon la formule empruntée à Aristote « il n'y a de science que du général », la généralisabilité des résultats obtenus dans toute recherche scientifique repose fondamentalement sur des techniques d'échantillonnage à même de soutenir, *in fine*, la formulation d'inférences au sujet de la population étudiée. Mais alors que pour certains auteurs, « aucune technique d'échantillonnage ne peut [véritablement] garantir la représentativité de l'échantillon choisi » (Ajar, Dassa, & Gougeon, 1983, p. 7-8), associant la quête de l'échantillon tenu pour représentatif à une pratique utopique, deux grandes approches se distinguent pourtant communément et méthodologiquement pour apprécier la qualité de la représentativité. Aux méthodes probabilistes[108] où chaque unité de la population suppose une probabilité connue et non nulle d'être incluse dans l'échantillon, s'oppose l'échantillonnage non probabiliste[109], qui « comprend toutes les méthodes d'échantillonnage où aucune probabilité de sélection n'est assignée aux éléments de la population » (Ajar, Dassa, & Gougeon, 1983, p. 9). De ces deux approches, et compte tenu de la suprématie de l'inférence statistique dans les recherches quantitatives, « l'échantillonnage probabiliste a été donné comme la forme par excellence d'échantillonnage » (Pirès, 1997, p. 115), allant même jusqu'à s'instituer comme le seul plan d'échantillonnage qui autoriserait l'utilisation des statistiques (Huot, 2003). La méthode probabiliste, en effet, engage la « validité interne » d'une recherche en ce qu'elle assure la représentativité de l'échantillon utilisé et légitime, à son tour, la « validité externe » de la recherche, autrement dit la significativité des résultats à l'échelle de la population et la généralisation des conclusions de la recherche. Mais en sciences humaines et sociales tout particulièrement, la taille, la variabilité, la complexité et l'instabilité des populations étudiées entravent généralement l'application de méthodes de sélection probabiliste et, ce faisant, la possibilité que l'échantillon puisse posséder une structure en tout point similaire à la population de référence. Conséquemment, et expressément dans le cadre de cette recherche, s'émanciper de la représentativité statistique s'avère nécessaire, d'une part parce qu'un échantillon n'est jamais réellement représentatif, et d'autre part parce que l'absence de données fiables relatives

[108] Types d'échantillons probabilistes : aléatoire simple, aléatoire systématique, aléatoire stratifié, en grappes.
[109] Types d'échantillons non probabilistes : par quota, accidentels, volontaires, systématique, boule de neige.

à la population EJE et ses caractéristiques spécifiques rend inaccessible la constitution d'un échantillon probabiliste. Pour autant, et bien que la généralisabilité des résultats soit largement tributaire de l'usage d'une méthode d'échantillonnage probabiliste, « le recours à une technique non probabiliste n'invalide pas automatiquement les résultats qui sont obtenus ; il invite à la prudence toute extrapolation qu'on voudrait en faire » (Laflamme, 2007, p. 144). Aussi, si un premier niveau de généralisation « empirique », introduit par le glissement de l'échantillon opérationnel à la population de référence s'avère difficilement envisageable en présence d'un échantillon non probabiliste, un second niveau « théorique » tend à « dépasse[r] les limites de la description ou de l'explication s'appliquant à la seule population P telle qu'elle a été définie à des fins d'échantillonnage » (Pirès, 1997, p. 119).

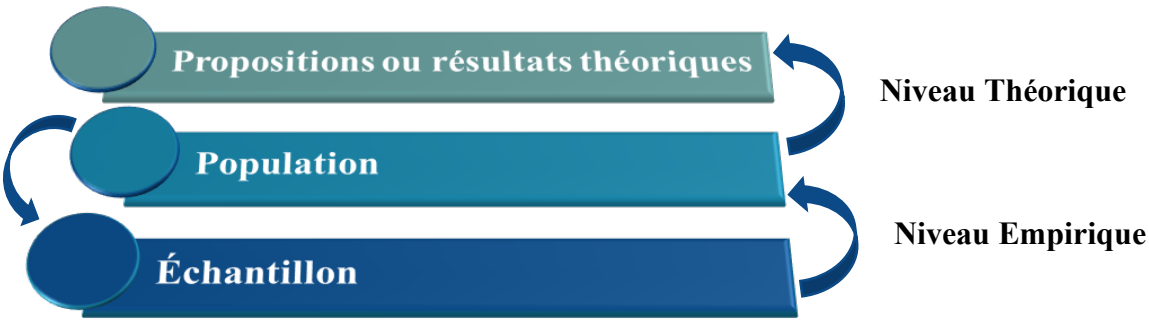


Figure 18. Structure conventionnelle ou « close » : une généralisation à deux niveaux (adapté de Pirès, 1997, p. 121).

Ce passage d'un niveau empirique à un niveau théorique (voir Figure 18) s'applique tout particulièrement à l'objet de recherche et aux questionnements de cette étude, en appréhendant les résultats comme des éclaireurs théoriques, susceptibles de s'étendre et s'ouvrir à d'autres secteurs, à d'autres professions du *care* touchées, elles aussi, par l'immixtion de réformes, réglementations ou prescriptions productivistes.

3.1 Procédure d'échantillonnage

Ainsi, les objectifs et la problématique générale de cette recherche guident les choix de critères à considérer pour la constitution de l'échantillon afin de couvrir et d'envisager le phénomène étudié dans toute sa complexité et sa variabilité. En ce sens, le recueil de données

signalétiques concernant les EJE – âge, ancienneté, type et mode de gestion de la structure professionnelle, capacité d'accueil, fonctions de direction exercées le cas échéant – visent à identifier et tester certains facteurs à même d'influencer (1) les aspects tenus pour essentiels par ces professionnel.les pour caractériser leur métier, (2) leurs valeurs, et, plus encore, (3) leur manière de percevoir et de concevoir la PSU. Dès lors, et afin de toucher une large population d'EJE, le recrutement de notre échantillon empirique s'est inspiré du *Respondant Driven Sampling* (RDS) [110] (Heckathorn, 1997), – « échantillonnage guidé par les répondants » –, méthode fréquemment utilisée en épidémiologie pour enquêter auprès de populations cachées ou difficilement accessibles telles que les personnes atteintes du VIH, les usager.e.s de drogues injectables ou encore les travailleuses du sexe. À l'instar de l'échantillonnage boule de neige[111] qui s'appuie sur les recommandations des premiers sujets de la recherche pour recruter d'autres participants, le RDS dépend également d'une méthodologie en chaîne, à la différence que les primo-répondants, « repérés par le biais de groupes ou organisations […] qui travaillent avec les populations cibles » (Johnston & Sabin, 2010, p. 40), invitent directement leurs pairs à prendre part à l'étude. Par ailleurs, plus ces informateurs initiaux présentent « un profil varié du point de vue des variables d'intérêts de l'enquête, de manière à diversifier les points d'entrée dans la population cible » (Bataille, Perrenoud, & Brändle, 2018, p. 199), plus ils participent à limiter « la question du biais induit par les propriétés sociales particulières des personnes recruteuses » (Bataille et al., 2018, p. 200). En adoptant une stratégie contiguë à cette méthode d'échantillonnage, la diffusion du questionnaire conjugue deux grands procédés visant à pénétrer l'hétérogénéité de la population d'EJE ;

- En identifiant et s'appuyant sur des personnes dites « ressources », telles que directeur.rices de centres de formation, rédacteur.rices en chef au sein de journaux spécialisés dans la petite enfance et responsables de la Fédération Nationale des Éducateur.rices de jeunes enfants (FNEJE)[112]. Influentes et impliquées dans le

[110] Pour une description précise de la méthodologie du RDS et des illustrations voir notamment les articles de Heckathorn (1997 ; 2002), Johnston, Sabin, Hien, et Huong (2006), Salganik et Heckathorn (2004) ou encore Bataille et al. (2018).

[111] Si l'échantillonnage boule de neige relève des méthodes non probabilistes en ce qu'il « engendre un échantillon à partir duquel il est impossible d'inférer statistiquement des résultats précis pour la population cible » (Johnston & Sabin, 2010, p. 39), l'échantillonnage guidé par les répondants (autrement appelé « boule de neige probabiliste ») produirait un échantillon extrapolable, qui tendrait asymptotiquement vers les « vraies » proportions de la population. Voir à ce sujet Marpsat et Razafindratsima (2010)

[112] Nous remercions tout particulièrement J.-P. Feutry, directeur du CRFPE (Lille), B. Le Capitaine, directeur de l'ARIFTS (Nantes), C. Bouve, Responsable Pôle Formation Initiale EJE au centre de formation Saint Honoré

champ de la petite enfance, ces personnes « ressources » ont favorisé l'accès à un réseau important de professionnel.les EJE, d'une part en rendant visible l'objet général de la recherche et le lien vers le questionnaire sur des sites Internet fréquemment visités par les EJE et/ou d'autre part, en les contactant directement par mail à l'aide d'un message rédigé par nos soins.

Hélène Van Compernol, chercheure en psychologie sociale et du travail, mène actuellement une enquête nationale sur le métier d'éducateur.rice de jeunes enfants. Ses études s'intéressent à la manière dont les EJE perçoivent leur métier ainsi que ses récentes évolutions. La participation à l'enquête est anonyme et permettra d'enrichir les connaissances et les réflexions autour du métier. Si vous souhaitez y participer, vous pouvez répondre à ce questionnaire en cliquant sur ce lien :
https://enqueteeje.evalandgo.com/s/?id=JTk2aiU5OG0lOUIlQUY=&a=JTk1byU5OHAlOUUlQjI=

Enfin, si vous connaissez d'autres EJE, n'hésitez pas à leur diffuser le questionnaire : chaque réponse compte !

Figure 19. Message d'invitation à participer à l'enquête.

- En sollicitant la communauté d'EJE sur des forums et groupes de professionnel.les formés sur des réseaux sociaux, espaces virtuels numériques regroupant et ciblant des individus censés répondre au seul prérequis exigé pour la participation à cette étude : exercer le métier d'EJE. Après autorisation d'accès à ces espaces de discussion, un message similaire au précédent (cf. Annexe 9) dévoilait brièvement la recherche et invitait les membres des forums et groupes professionnels virtuels à y prendre part. La concision du message de présentation de la recherche tend

(Paris), C. Lelièvre, fondatrice et rédactrice en chef du site « Les pros de la petite enfance », et V. Jacquet, co-présidente de la FNEJE, qui ont largement contribué à la constitution d'un tel échantillon.

principalement ici à se prémunir des artefacts de questionnement et plus précisément du biais du répondant, erreur de mesure qui se traduit par l'adoption d'un comportement de réponse spécifique par le répondant en situation de questionnement, s'il croit avoir discerné, même partiellement, l'objectif de ce questionnement (Herbert, 2005). De plus, l'absence de mention de la PSU vise à garantir une certaine diversité de profils d'EJE, évitant ainsi d'atteindre essentiellement des professionnel.les impactés négativement par cette réforme et voyant, à travers cette recherche et ce questionnaire, l'opportunité et d'exprimer leur(s) insatisfaction(s).

Ainsi, en « favorisant une implication des enquêté-e-s et la mobilisation de leurs réseaux personnels » (Bataille et al., 2018, p. 199), l'usage simultané de ces deux procédés a permis la récolte de 941 questionnaires complets et exploitables en quatre semaines, et ce, malgré une durée de passation relativement longue[113]. Cet intérêt porté par les EJE à cette enquête et, plus exactement, à leur métier, se perçoit également à travers la réception d'un nombre conséquent de mails s'enquérant de la possibilité de consulter les futurs résultats de l'étude, tandis que d'autres messages de remerciements venaient exprimer explicitement ou implicitement le manque de reconnaissance sociale, médiatique et politique de ce métier. De ce constat, le souci de rendre accessible les principaux résultats aux professionnels comme aux acteurs politiques se pose non seulement comme une nécessité mais contribue à engager la recherche dans une logique de partage de connaissances et à lui conférer une utilité sociale directe.

3.2 Population et échantillon

Si comme évoqué précédemment, l'absence de données statistiques officielles, précises et complètes concernant la population EJE nous éloigne de l'idéal probabiliste et de son caractère inférentiel, les quelques informations disponibles invitent toutefois à jauger d'une potentielle « représentativité » de la morphologie de l'échantillon constitué. Estimée à 10 000 EJE en 2003 dont 98 % de femmes (Verba, 2006a), notre population de référence atteindrait un effectif de 18 200 en 2011 (Marquier, 2014) et 19 000 en 2013 (Verba, 2014a). Ici, l'investigation et l'analyse des rapports de congruences et d'incongruences entre les valeurs des EJE, la représentation de leur métier et leur(s) représentation(s) et attitude(s) à l'égard de la PSU reposent sur un échantillon de 915 éducatrices de jeunes enfants et 26 éducateurs de jeunes

[113] Le logiciel Eval&GO, utilisé pour la création et l'administration de ce questionnaire en ligne, évalue à 915 secondes en moyenne la durée de passation du questionnaire, soit un peu plus de 15 minutes.

enfants (*N* = 941). Ainsi composé à 97.2 % de femmes et à 2.8 % d'hommes, cet échantillon appuie la répartition avancée par Verba (2006) et reflète la forte féminisation du métier d'EJE, « malgré le terme générique qui est au masculin et les timides tentatives de « dégenrer l'éducation des jeunes enfants » (Verba, 2014a, p. 120). Tandis que l'âge des répondant.es s'étale de 18 à 68 ans (*M* = 33.8 ; *SD* = 9.7) avec en moyenne 7.9 ans d'ancienneté (*SD* = 8) (cf. Annexe 10), la répartition des classes d'âge (cf. Figure 20) dévoile une présence massive de jeunes EJE puisque 61.2 % des participant.es a moins de 35 ans et 74.7 % moins de 40 ans. Cette forte proportion de jeunes s'explique en partie par le choix de mode d'administration du questionnaire, qui ne peut se départir d'une limite importante : au plus l'âge augmente, au plus la probabilité de disposer d'un accès à Internet, d'en faire usage et de fréquenter les forums et réseaux sociaux diminue (cf. Section 2).

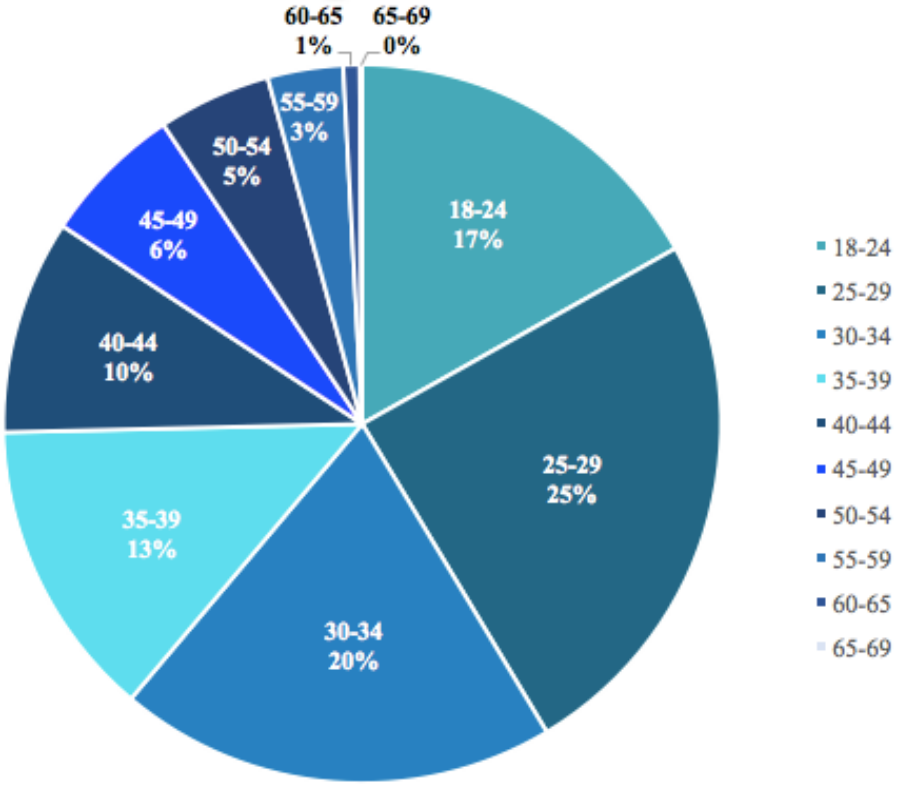


Figure 20. Répartition de l'échantillon par classe d'âge.

Concernant le territoire professionnel de notre échantillon, et alors que Marquier (2014) fixait à 78 %[114] le nombre d'EJE travaillant en EAJE en 2011, près de 70 % exercent ici leur activité au sein d'EAJE – micro-crèche, crèche ou multi-accueil municipal, associatif, d'entreprise, privé –, dont la capacité d'accueil s'échelonne de moins de 10 places à plus de 60 places (*N* = 654 ; 69.50 % ; Tableau 10). Témoignage de la diversification de la sphère d'intervention des EJE, plus de 30 % travaillent au sein d'établissements autres que des structures d'accueil du jeune enfant, telles que des ludothèques, classes passerelles, hôpitaux, MECS, CHRS, centre maternel, foyers de l'enfance, RAM, etc., dont le mode de financement ne relève pas de la PSU (*N* = 287 ; 30.50 %). Néanmoins, il s'agit bien d'interroger ici l'ensemble d'un corps professionnel dans sa globalité et son hétérogénéité afin de saisir plus justement les aspects considérés comme essentiels par les EJE pour caractériser leur métier, leurs valeurs, de même que leur représentation et attitudes concernant la PSU[115]. De surcroit, le constat de prises de positions antagonistes à l'égard de cette réforme (cf. Étude 2) invite à se détacher d'une conception monolithique de la représentation sociale (Milland & Flament, 2010) pour d'une part, appréhender la PSU dans ses différentes configurations et, d'autre part, comprendre ses variations en fonction des ancrages et terrains d'exercice différenciés. Dès lors, le mode de financement de la structure pourrait davantage s'instituer comme une variable différenciatrice de la relation des EJE à l'objet, et ce, notamment selon qu'elle impacte ou non les pratiques de ces professionnel.les.

[114] Selon les estimations de Marquier (2014, p. 3), sur 18 200 EJE, 78% exercent en EAJE, 10, 4% en ESMS difficultés sociales et aide sociale à l'enfance, 7. 1 % en ESMS personnes handicapées et 4. 2 % au sein d'autres structures telles que caisses de Sécurité sociale, mutuelles… Voir tableau p. 35.

[115] Si la connaissance de l'objet est une condition *sine qua non* pour l'étude de sa représentation sociale au sein d'un groupe, l'ensemble des répondant.es ont attesté connaitre la PSU à travers la question filtre « Savez-vous ce qu'est la PSU ?»

Tableau 10

Nombre de répondants par types de structure et capacité d'accueil

		Nombre de places						
		Moins de 10 places	10 à 19 places	20 à 39 places	40 à 60 places	60 places et +	Autre	Total
Type de structure	Micro-crèche, crèche ou multi-accueil municipal	8	58	124	66	69	4	329
	Micro-crèche, crèche ou multi-accueil associatif	6	52	81	27	17	0	183
	Micro-crèche, crèche ou multi-accueil d'entreprise	3	5	27	27	7	0	69
	Crèche ou multi-accueil privé	8	21	23	14	5	2	73
	Autre	19	33	61	32	39	103	287
	Total	44	169	316	166	137	109	941

Enfin, 225 sujets de notre échantillon occupent une fonction de direction et 140 d'adjoint.e de direction, soit 365 EJE (38,8 % de l'échantillon) ayant en moyenne 37.53 ans (*SD* = 9.2) et 11.6 ans d'ancienneté (*SD* = 8.4), signe d'un accès relativement précoce des EJE aux postes de direction, en matière d'âge, comme d'ancienneté (voir Figure 21).

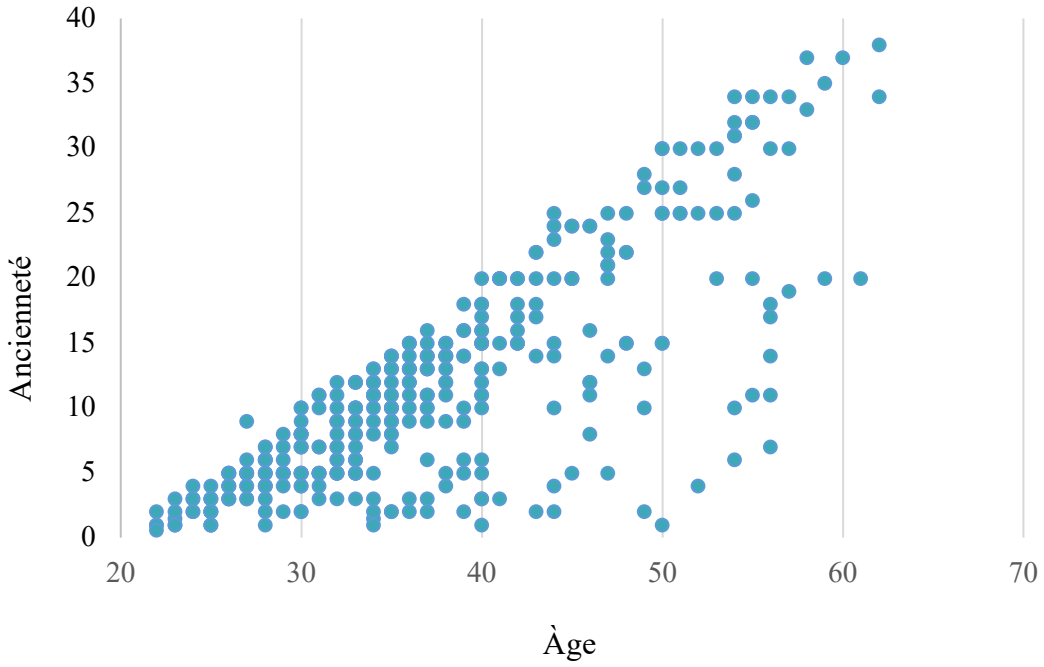


Figure 21. Diagramme de dispersion des EJE exerçant une fonction de direction ou d'adjoint.e de direction selon l'âge et l'ancienneté.

Ainsi, sans prétendre à la représentativité, cet échantillon de 941 EJE présente néanmoins des caractéristiques similaires au profil de la population cible[116] et autorise la mise à l'épreuve des hypothèses. Par ailleurs, si « les analyses sur un faible nombre d'individus permettent rarement […] d'obtenir des résultats statistiquement significatifs » (Parizot, 2012, p. 94), la taille relativement importante de l'échantillon supporte pleinement le traitement statistique des données recueillies par questionnaire et appuie parallèlement la probabilité de dégager des résultats significatifs.

4. Matériel

Guidé par le postulat que « la bonne représentation de la réalité doit passer par le chiffre » (De Singly, 2016, p. 7) et imprégné d'un réalisme scientifique prégnant dans les pays occidentaux (De Singly, 2016), la recherche en sciences humaines et sociales, et tout particulièrement en psychologie, multiple et valorise l'utilisation des méthodes quantitatives comme mode de production des connaissances. Par conséquent, et alors que le paradigme

[116] Tableau synoptique des caractéristiques de l'échantillon en Annexe 11.

quantitatif « nécessit[e] d'obtenir un nombre important d'informations comparables sur une population suffisamment nombreuses pour autoriser le traitement statistique » (Bourdieu, 1979, p. 591), le questionnaire s'est logiquement imposé comme l'outil privilégié de collecte de données, jusqu'à constituer « l'idéal d'une enquête scientifique en sciences sociales, du fait du caractère statistique de son exploitation » (Parizot, 2012, p. 93). Si cette troisième étude adopte en effet une approche quantitative, elle ne vise pour autant pas à créer du chiffre et à habiller la recherche des traditionnels critères de scientificité dans le dessein de lui conférer davantage de crédibilité et de légitimité. Cherchant à s'extraire d'un fétichisme méthodologique « qui, dissociant la méthode de l'objet, réduit le problème de la construction théorique de ce dernier à la manipulation technique d'indices et d'observations empiriques » (Wacquant, 1992, p. 31) pour *in fine* s'affranchir du sens même de l'objet étudié, il s'agit ici, au contraire, de remettre l'objet au centre de la recherche et d'approcher sa complexité à travers un pluralisme méthodologique. Ainsi, dans une démarche de triangulation des sources et des méthodes d'investigation, le dispositif de recherche développé dans ce travail de thèse tend à décliner et lier un certain nombre d'étapes pour asseoir une compréhension générale et généralisante de l'objet étudié. À ce titre, l'outil statistique s'avère ici utile et approprié pour interroger les interactions entre les valeurs des EJE, la représentation qu'ils ont de leur métier, et leur manière de percevoir et de concevoir la PSU. De plus, parce qu'elles favorisent le passage de l'intuition et de l'hypothèse au fait statistique et à l'objectivation du phénomène, les données quantitatives obtenues à travers cette recherche alimentent, à leur tour, l'analyse et la discussion autour des enjeux sociétaux que soulève la problématique retenue. Après avoir brièvement présenté la recherche, informé les participant.es du temps de passation et garanti le caractère confidentiel et anonyme des résultats dans une première section (cf. Annexe 9), le questionnaire de cette étude se compose de 100 items articulés autour de cinq autres sections (cf. Figure 22). Ainsi, et dans un premier temps, les sujets sont invités à indiquer l'importance relative qu'ils attribuent aux différentes catégories associées à la représentation du métier d'EJE, puis, dans un deuxième temps, sont amenés à se comparer à 40 portraits faisant implicitement référence aux dix types de valeurs du modèle de Schwartz (1992). Les deux sections suivantes du questionnaire concernent plus particulièrement la PSU et visent tout d'abord à dégager les principes organisateurs de la représentation de cette réforme à travers le positionnement des sujets sur différents éléments, puis à recueillir les attitudes et opinions des EJE à l'égard de cet objet. Enfin, la dernière section précise les caractéristiques socio-biographiques et socio-

organisationnelles des sujets et ce, afin d'éclairer les réponses aux questions précédemment posées.

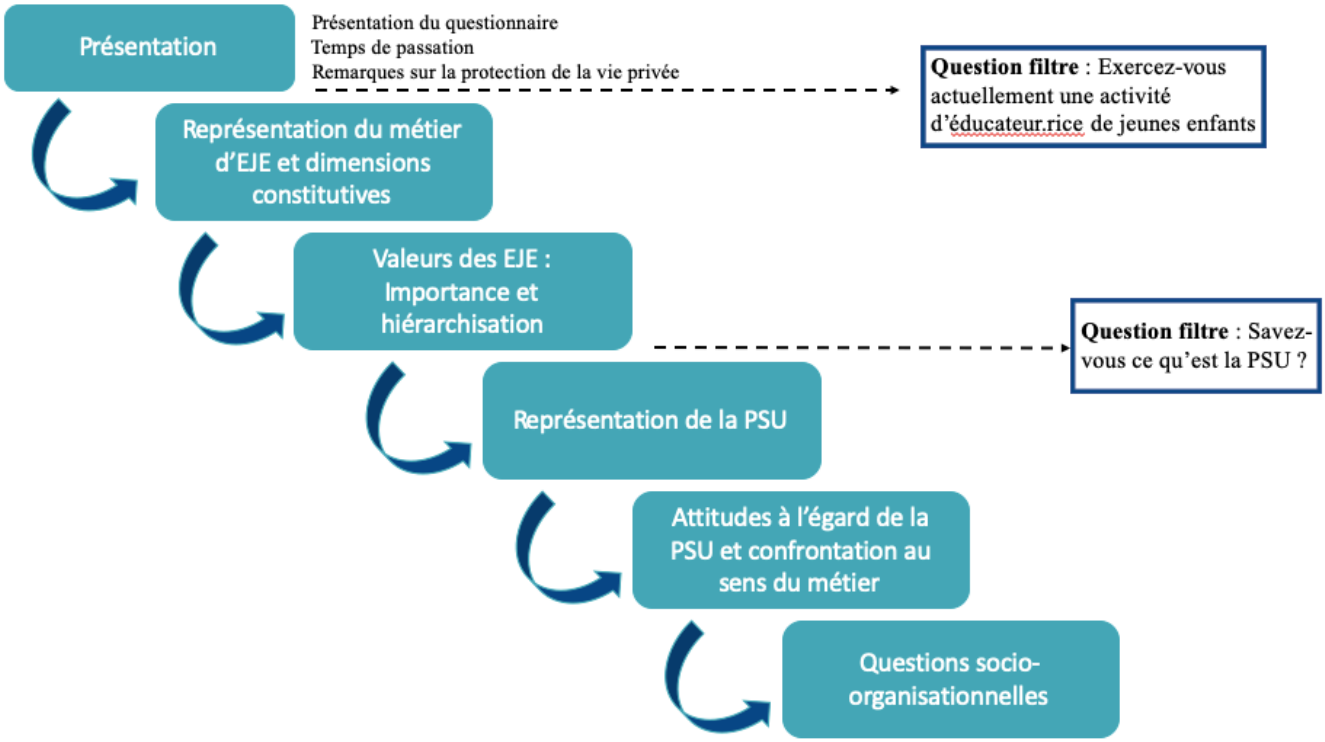


Figure 22. Structure du questionnaire de l'étude 3.

Par ailleurs, étape fondamentale dans la construction d'une enquête psychosociale, la réalisation d'un pré-test, « ayant pour but prévu de mettre à l'épreuve la forme des questions et leur ordonnancement » (Mucchielli, 1993, p. 36), a permis de préciser et d'affiner la structure et le contenu du questionnaire détaillé ci-après. Réalisé en présence de cinq EJE exerçant au sein de structures diverses – directrices de structures, adjointes de direction et EJE de terrain – et de deux responsables pédagogiques du Centre Régional de Formation des Professionnels de l'Enfance (CRFPE) de Lille, cette épreuve préliminaire visait ainsi à vérifier la faisabilité de l'enquête, à évaluer la pertinence et l'acceptabilité des items et de recueillir les atouts et limites décelés tant sur le fond que sur la forme du questionnaire. À ce titre, les sujets soulignent la présentation ergonomique et les qualités esthétiques de l'enquête en ligne, favorisant leur

motivation à y répondre malgré une durée de passation relativement longue. Sur le fond, et outre la suggestion d'ajout de trois catégories supplémentaires pour circonscrire pleinement le métier d'EJE (cf. 4.1), la principale difficulté rencontrée et relevée par les EJE concerne les items du questionnaire des valeurs par portraits (Schwartz et al., 2001). Dans cette section, les sujets se positionnent en termes de similarité / différence perçue avec un personnage dépeint dans un portrait à l'aide de deux phrases censées incarner la même valeur. Cependant, et d'après les retours du pré-test, certains portraits marieraient des formulations qui ne traduisent pas la même intention – par exemple « *Il croit qu'il lui faut toujours montrer du respect à ses parents et aux personnes plus âgées* et *C'est important pour cette personne d'être obéissante* », ou encore « *Progresser dans la vie est très important pour elle* et *Elle s'efforce de faire mieux que les autres »* – qui, de fait, complexifient la prise de position et la réponse des sujets. Si l'expression de cette ambiguïté révèle ici l'une des limites du PVQ de Schwartz, les items seront néanmoins conservés en l'état compte tenu de la validation de l'outil dans son intégralité et intègrent ainsi la version finale du questionnaire administré.

4.1 Le métier d'EJE : Partir du champ représentationnel pour dégager les dimensions constitutives du métier

Bien que cette recherche mobilise la théorie des représentations sociales et son appendice des représentations professionnelles sous une approche structurale, elle n'a pas pour objectif premier d'identifier formellement les systèmes central et périphérique d'un objet représentationnel et s'éloigne, à ce titre, des méthodologies classiquement usitées pour y parvenir. En effet, après s'être assuré au moyen d'une question filtre[117], que le sujet répond effectivement au profil concerné par l'étude, la première partie du questionnaire cherche principalement à appréhender et hiérarchiser les aspects considérés comme essentiels par les EJE – et, *a fortiori*, porteurs de sens –, pour caractériser leur métier. Dès lors, la construction d'un instrument de mesure capable de dégager les dimensions constitutives du métier d'EJE implique une nécessaire standardisation du contenu des items, standardisation qui ne peut s'effectuer sans avoir préalablement investigué le champ représentationnel de l'objet étudié. Dans cette perspective, et en s'appuyant sur la technique d'évocation hiérarchisée, méthode de recueil du contenu d'une représentation sociale, l'étude exploratoire précédente interrogeait expressément les EJE pour dévoiler l'univers sémantique associé à leur métier et la structure

[117] « Exercez-vous actuellement une activité d'éducateur.rice de jeunes enfants ? »

représentationnelle de cet objet (cf. Étude 2). Directement issues des réponses associatives des sujets et constitutives du champ représentationnel du métier d'EJE, les catégories dégagées ont ainsi servi à l'élaboration du questionnaire de cette étude quantitative de façon à « maximiser [l]es chances de proposer aux répondants des items présents dans leur univers cognitif » (Moliner & Lo Monaco, 2017, p. 37). Cette posture méthodologique, sous-tendue par un paradigme à la fois humaniste et constructiviste, reflète la volonté de (re)situer le sujet au cœur de la démarche de recherche, de le considérer pleinement dans le processus de fabrication des connaissances en ce qu'il participe, de fait, à produire l'outil de mesure qui érige et enrichit la compréhension du phénomène étudié. Par ailleurs, de la même manière que la catégorisation des évocations ne pouvait strictement s'affranchir d'une appréhension subjective des données et, en cela, concourait d'ores et déjà à façonner les résultats de la recherche précédente, c'est désormais sous la fonction d'outil de mesure que ces catégories conceptualisantes (Paillé & Mucchielli, 2012) déterminent, ici encore, les analyses et conclusions de cette nouvelle étude.

Ainsi, et plus concrètement, chaque catégorie[118] a fait l'objet d'une paraphrase (la catégorie « Écoute » devient « L'écoute ») ou d'une reformulation (« Sécurité affective » se transforme en « Garantir une sécurité affective ») afin de faciliter la compréhension dans son rapport effectif au métier (cf. Tableau 11). Parce qu'elle nécessite clarification et distinction sémantique, la catégorie « travail d'équipe et partenariats » a généré deux indicateurs spécifiques, d'une part « le travail d'équipe », exprimant que « le travail de soin aux enfants dans des structures petite enfance mobilise des savoir-faire collectifs » (Sadock, 2015, p. 120) et repose généralement sur une coopération entre plusieurs professionnel.les et, d'autre part, le « travail en partenariat avec les politiques de la famille et de l'enfance » telles que la CNAF, qui traduit l'intervention régulière des politiques publiques dans le mode de fonctionnement des structures de la petite enfance et les pratiques de ses professionnel.les.

[118] À l'exception des catégories « Autres qualités » et « Missions et aspects de la pratique » qui regroupaient des éléments trop disparates pour former un item unique (cf. Annexe 6).

Tableau 11

Catégories associées à l'inducteur « métier d'EJE » (à gauche) et item(s) correspondant(s) (à droite)

Catégorie de base	**Intitulé de l'item**
Accompagnement	Un travail d'accompagnement
Accueil	L'accueil
Adaptation	L'adaptation
Analyse des pratiques	L'analyse de pratiques
Bienveillance	La bienveillance
Communication et aspects relationnels	La communication et les échanges
Créativité	La créativité
Écoute	L'écoute
Éduquer	Éduquer
Empathie	L'empathie
Enfance	L'enfance
Éveil et pédagogie	Les activités pédagogiques et d'éveil
Famille	Un travail en lien avec la famille
Lieux d'exercice	La crèche
Observation	L'observation
Parentalité	Le soutien à la parentalité
Patience	La patience
Projet éducatif	Le projet éducatif
Sécurité affective	Garantir une sécurité affective
Social	Un travail social
	Le travail d'équipe
Travail d'équipe et partenariats	Un travail en partenariat avec les politiques de la famille et de l'enfance

Par ailleurs, en regard du référentiel professionnel de l'EJE et des retours du pré-test, et outre ces 22 catégories amenées par l'inducteur « métier d'éducateur.rice de jeunes enfants », trois items supplémentaires viennent compléter cette échelle : (1) « un travail de prévention », en ce qu'il constitue l'une des missions principales du métier d'EJE, aux côtés des fonctions d'éducation et de coordination ; (2) la « gestion du personnel et des équipes », liée à l'accès aux postes de direction des structures d'accueil depuis 2000, fonction qui, parallèlement, impose des tâches de (3) « gestion administrative et financière ».

Ainsi, face à ces 25 mots ou expressions associés au métier d'EJE et se succédant de manière aléatoire, chaque sujet est invité à *« indiquer à quel point il.elle est important pour lui pour caractériser le métier d'EJE »* en positionnant un curseur sur une échelle visuelle analogique.

Figure 23. Exemple d'item visuel analogique évaluant l'importance du « soutien à la parentalité » pour caractériser le métier d'EJE.

S'inspirant des travaux de Freyd (1923) ou encore d'Aitken (1969) et de leurs réflexions quant à la nécessité de développer des outils de mesure qui puissent appréhender le plus objectivement possible des manifestations aussi subjectives que les états psychologiques, le rhumatologue Huskisson (1974) développe l'échelle visuelle analogique (EVA) pour évaluer précisément et sensiblement la sévérité de la douleur dans la maladie. Depuis lors, cet outil d'auto-évaluation couramment emprunté en recherche clinique ou dans la pratique quotidienne pour rendre compte de la douleur ressentie par un patient, s'applique et s'adapte à nombre de phénomènes tels que la performance sportive (Bricout, Guinot, & Favre-Juin, 2003) ou encore le stress au travail (Lesage & Chamoux, 2008). Présentée sous la forme d'un segment orienté horizontalement ou verticalement et délimité par deux extrémités fixant l'étendue des réponses accessibles au sujet, cette échelle de cotation continue se distingue par sa facilité d'utilisation et sa sensibilité en ce qu'elle permet un positionnement sur un continuum subjectif et non parmi des modalités de réponses arrêtées et limitées. Dans le cadre de cette étude, et compte tenu du temps requis pour remplir le questionnaire dans son intégralité, du nombre d'items imputé au métier d'EJE et de la nécessité de les discriminer et de les hiérarchiser finement pour éprouver les hypothèses formulées, le choix de l'utilisation de l'EVA semble ici particulièrement

approprié. Ainsi, chacune des 25 EVA confère une note de 0 à 100 matérialisant l'importance de l'item affiché pour caractériser le métier d'EJE et génère simultanément une variable continue autorisant réellement la réalisation de tests statistiques paramétriques, contrairement à la traditionnelle échelle ordinale de Likert (Jamieson, 2004).

4.2 Les valeurs des EJE : Mesurer leur importance et leur hiérarchie par le Portrait Values Questionnaire (Schwartz et al., 2001)

Utiliser la théorie des valeurs universelles de Schwartz (1992 ; 2006) pour interroger, mesurer, hiérarchiser et éprouver les valeurs des EJE appelle à assortir la méthodologie aux instruments qui émanent de ce modèle. Alors que primitivement Schwartz et Bilsky (1987 ; 1990) se référaient au Rokeach Value Survey (Rokeach, 1973) pour explorer et consolider leur vision structurelle des valeurs humaines, Schwartz (1992) vient proposer un nouvel outil de mesure pour mettre sa théorie à l'épreuve des données. Fortement inspiré du Rokeach Value Survey, de la structure à l'intitulé même de l'instrument, le Schwartz Value Survey (SVS) déroule une liste de 57 valeurs terminales et instrumentales[119], chacune rehaussée d'une phrase clarifiant ou précisant sa signification – Politesse (courtoisie, bonnes manières) –, et invite les répondants à estimer l'importance de chaque valeur sur une échelle bidimensionnelle en 9 points, de -1 (opposé à mes valeurs) à 7 (d'importance extrême). Mais bien que cet outil « appuie[…] le caractère distinctif des 10 valeurs et la structure circulaire des relations entre elles » à travers l'analyse « de plus de 200 échantillons provenant de plus de 60 pays de tous les continents habités »[120] (Schwartz et al, 2001, p. 519) et soit, encore aujourd'hui, appliqué à nombre de recherches impliquant la notion de valeurs, il reste néanmoins critiqué et critiquable en ce qu'il réclame « un certain niveau de capacité d'abstraction et une forme de pensée 'occidentale' » (Wach & Hammer, 2003b, p. 57). Dès lors, à partir du double constat d'une tâche cognitivement exigeante et de la présence d'échantillons déviant considérablement du modèle théorisé car en provenance « de populations non familiarisées au maniement de la pensée abstraite hors contexte » (Wach & Hammer, 2003a, p. 83), Schwartz et al. (2001) développent un outil de mesure plus concret et moins complexe, permettant de démontrer la

[119] Le SVS repose en effet sur une liste de valeurs terminales et une liste de valeurs instrumentales et « cette séparation, […] n'a pas été modifiée lors de l'abandon par Schwartz de cette distinction théorique (Wach & Hammer, 2003a, p. 54)

[120] «Analyses in more than 200 samples from more than 60 nations from every inhabited continent support the distinctiveness of the 10 values and the circular structure of relations among them» (Schwartz et al, 2001, p. 519).

validité de la théorie des valeurs indépendamment de la méthode de mesure utilisée (Schwartz et al., 2001).

Composé de 40 items issus du SVS considérés comme culturellement stables car associés « aux types de valeurs prédits par la théorie chez une très forte majorité des échantillons » (Chataigné, 2014, p. 38), le Portrait Values Questionnaire (PVQ) se défait ainsi de la pensée abstraite propre au SVS pour revêtir le masque d'un questionnaire de personnalité (Wach & Hammer, 2003a). En effet, sur la base de courts portraits, cet instrument dévoile successivement les objectifs, comportements, aspirations, ou souhaits d'une personne lambda et appelle le répondant, à travers la formulation « jusqu'à quel point cette personne est-elle comme vous ? », à se positionner en regard de cette description. L'orientation de cette consigne, amenant les sujets à comparer le portrait à eux-mêmes plutôt que de se comparer eux-mêmes aux portraits [121], s'attache à « diriger [l'] attention sur les aspects de l'autre qui sont effectivement décrits dans le portrait » (Schwartz, 2006, p. 940) et de focaliser le sujet non sur soi mais « sur les éléments qui font référence implicitement aux valeurs » (Schwartz, 2006, p. 940). Aussi, le biais d'acquiescement, à savoir cette « tendance à répondre plus souvent par l'affirmative que par la négative, et à être plus souvent en accord qu'en désaccord avec les propositions soumises » (Parizot, 2012, p. 107) se voit renforcé ici par la formulation positive des items du PVQ, Schwartz et al. (2001) et la proposition d'une échelle en six points où quatre modalités de réponses traduisent une similarité quand deux seulement expriment une différence (voir Figure 24). À l'avenant, compte tenu d'« une propension à répondre de façon positive 'comme moi' […], les possibilités de réponse sont présentées en commençant par 'pas du tout comme moi' » (Wach & Hammer, 2003b, p. 58-59) dans sa version française (Wach & Hammer, 2003a).

[121] Une formulation dans ce sens correspondrait à « jusqu'à quel point êtes-vous comme cette personne ? »

Chaque phrase ci-dessous décrit rapidement une personne. Lisez attentivement chaque phrase et mettez une croix [X] sur ce qui vous correspond le mieux. Pour chaque ligne, vous mettrez une seule croix [X].

Jusqu'à quel point cette personne est-elle comme vous ?					
Pas du tout comme moi	Pas comme moi	Un petit peu comme moi	Un peu comme moi	Comme moi	Tout à fait comme moi
☐	☐	☐	☐	☐	☐

Figure 24. Consigne du questionnaire des valeurs par portraits et échelle de positionnement (Wach & Hammer, 2003a, p. 85).

Abandonnant l'amplitude d'une échelle en 9 points pour 6 modalités de réponses tout en écartant les chiffres au motif que « leur maniement n'est pas développé de la même manière dans toutes les cultures » (Wach & Hammer, 2003a, p. 84-85), Schwartz et al. (2001) s'efforcent ainsi de simplifier la tâche du répondant et d'ouvrir la mesure des valeurs à une population entendue dans sa diversité et son universalité. De même, dans l'optique de faciliter son accessibilité et sa compréhension, ce nouvel outil concrétise les termes et expressions des items du SVS à l'aune des définitions conceptuelles des valeurs humaines, où, « par exemple, la valeur de conformité 'politesse' […] dev[ient] 'C'est important pour lui d'être toujours poli avec les autres' »[122] (Schwartz et al., 2001, p. 524). Aussi, inhérent à la richesse de son contenu et à la complexité de son construit (Schwartz, 1992), chaque type de valeur déploie un nombre de portraits limité, nombre précisé dans le tableau ci-dessous et illustré par un item associé (voir Tableau 12).

[122] « Making abstract terms or phrases from the SVS more concrete. For example, the conformity value "politeness" became "It is important to him to be polite to other people all the time" ».

Tableau 12

Nombre d'items du PVQ (Schwartz et al., 2001) par type de valeur et exemple de portrait associé

Type de valeurs	Nombre d'items	Exemple de portrait
STIMULATION	3	*Cette personne pense qu'il est important de faire une foule de choses différentes dans sa vie. Il/Elle est toujours à la recherche de nouvelles choses à essayer*
HÉDONISME	3	*Profiter des plaisirs de la vie est important pour lui / elle. Il/Elle aime se donner du bon temps.*
POUVOIR	3	*C'est important pour cette personne d'être riche. Il/Elle veut avoir beaucoup d'argent et posséder des choses qui coûtent cher.*
AUTONOMIE	4	*C'est important pour cette personne d'être indépendant(e). Il/Elle aime ne compter que sur lui-même/elle-même*
ACCOMPLISSEMENT	4	*Il est très important pour cette personne de montrer ses capacités. Il/Elle veut que les gens admirent ce qu'il/elle fait.*
CONFORMITE	4	*C'est important pour lui/elle de se comporter comme il faut. Il/Elle veut éviter de faire quoi que ce soit que les autres jugeraient incorrect.*
TRADITION	4	*Être religieux est important pour lui/elle. Il/Elle fait tout pour être en accord avec ses croyances religieuses*
BIENVEILLANCE	4	*C'est important pour cette personne de répondre aux besoins des autres. Il/Elle essaie de soutenir ceux et celles qu'il/elle connaît.*
SÉCURITÉ	5	*C'est important pour cette personne de vivre dans un endroit où il/elle se sent en sécurité. Il/Elle évite tout ce qui pourrait le/la mettre en danger.*
UNIVERSALISME	6	*Il/Elle veut que tout le monde soit traité de manière juste, même les gens qu'il/elle ne connaît pas. C'est important pour cette personne de protéger les plus faibles dans la société.*

Outre une validation de l'outil sur des échantillons représentatifs en Italie ou encore en Afrique du Sud (Schwartz et al., 2001), l'épreuve de la matrice MTMM (MultiTraits-

MultiMéthodes ; Campbell & Fiske, 1959) témoigne de corrélations élevées[123] entre valeurs identiques simultanément mesurées par le SVS et le PVQ (Schwartz et al., 2001, p. 531) chez 200 étudiants universitaires israéliens. À l'avenant, en soumettant un même panel de 743 français.es au SVS en 1998 et au PVQ en 2000, l'étude de Wach et Hammer (2003a) démontre que les deux questionnaires convergent et mesurent bien le même objet, tant l'importance accordée aux valeurs que la structure même du système. Enfin, sur la base de quatorze échantillons issus de sept pays différents, Schwartz (2005) indique que « la consistance de chacune des valeurs de base, mesurée par l'alpha de Cronbach, varie de .47 pour le type tradition à .80 pour le type réussite » (Schwartz, 2006, p. 941) et relève une moyenne globale des alphas à .68.

Ainsi, et au regard de la longueur du questionnaire administré dans cette étude, le choix du PVQ semble ici pertinent en ce qu'il limite la complexité de l'exercice et s'effectue sur un temps relativement court[124] tout en mesurant efficacement l'importance que les EJE assignent aux dix types de valeurs. Enfin, de la même manière que dans la section précédente de l'enquête et dans l'optique d'améliorer encore la rigueur du protocole de questionnement, les items du PVQ sont présentés aléatoirement à chaque répondant.

4.3 Appréhender la hiérarchisation et la structuration du contenu représentationnel de la PSU…

Dans une perspective similaire à la première section du questionnaire, visant à faire émerger les dimensions constitutives du métier d'EJE en regard des éléments représentationnels révélés par l'étude précédente, cette troisième partie tend à distinguer la structure sous-jacente à la représentation de la PSU. À cet effet, et toujours dans l'optique de proposer aux répondants des items susceptibles d'être présents dans leur univers cognitif (Moliner & Lo Monaco, 2017), le contenu sémantique de la représentation de la PSU précédemment recueilli par une procédure d'association libre (cf. Étude 2) vient constituer l'armature lexicale du matériel de recherche utilisé. Plus qu'une simple approche méthodologique, ce procédé soutient une posture épistémologique où l'objet de recherche, le phénomène étudié se conçoit et se construit directement à travers les significations individuellement et collectivement produites par les sujets. La recherche s'envisage alors comme une construction collective de la connaissance

[123] Les coefficients de corrélations se situent entre .44 pour la valeur conformité et .70 pour la valeur stimulation.
[124] Le temps de passation est compris entre 7 et 10 minutes « They treat the PVQ as a simple task, and even preadolescents complete it in 7 to 10 minutes. » (Schwartz et al., 2001, p. 524).

scientifique « car c'est [bien] à la recherche des processus et des significations pour le ou les sujets que se livre le chercheur en sciences humaines » (Barus-Michel, 2007, para. 8). Ainsi, les 18 catégories issues des réponses associatives des sujets sont ici transposées sous forme d'échelles visuelles analogiques (EVA)[125] (cf. Tableau 13) pour appréhender la hiérarchisation et la structuration du contenu représentationnel de la PSU.

Tableau 13

Catégories associées à l'inducteur « Prestation de Service Unique » (à gauche) et item correspondant (à droite)

Catégorie de base	**Intitulé de l'item**
Tarification horaire	Mise en place d'un tarif horaire
Tarification	Tarification
Répondre aux besoins des familles	Répondre aux besoins des familles
Remplissage	Remplissage des crèches
Subvention / aide financière	Une subvention
Taux d'occupation	Le taux d'occupation
Participation financière des familles	Participation financière des familles selon leurs revenus
Obligation	Une mesure obligatoire
Accueil	Accueil des enfants
Contraintes et difficultés	Une mesure qui génère des contraintes et des difficultés
Contrat	Contrat d'accueil avec les familles
Rentabilité	Rentabilité
Aspects administratifs et gestionnaires	Une mesure administrative et gestionnaire
EAJE	Une mesure qui concerne les établissements d'accueil du jeune enfant
Égalité	Une mesure sociale et égalitaire
Aspects positifs	Une mesure positive
Harmonisation nationale	Harmonisation nationale
CAF	Une mesure de la Caisse Nationale des Allocations Familiales

[125] Les principes des EVA et justifications méthodologiques de leur utilisation dans le cadre de cette recherche sont détaillés p. 175.

Préalablement à la présentation des EVA et condition *sine qua non* de l'existence d'une représentation de la PSU chez les EJE, une question filtre vient vérifier la connaissance de l'objet par les sujets [126]. Subséquemment, afin de mettre en évidence les éléments représentationnels de la PSU plus ou moins saillants et approcher le positionnement des sujets à l'égard de cet objet, les répondant.es sont amenés à indiquer à quel point chaque item, proposé et présenté de manière aléatoire, caractérise ou non la PSU (cf. Figure 25). Ainsi objectivée par un score compris entre 0 et 100, la réponse du sujet attribuée à l'item « répondre aux besoins des familles » par exemple, révèle si cet élément constitue, pour ce sujet, un aspect privilégié et porteur de sens pour caractériser la PSU.

Figure 25. Exemple d'item visuel analogique évaluant dans quelle mesure « répondre aux besoins des familles » caractérise ou non la PSU.

Enfin, si les réponses des sujets aux 18 EVA dessinent l'organisation des contenus représentationnels de la PSU et mesurent l'importance que revêtent les différentes variables et dimensions structurantes de cette réforme pour la caractériser, ce premier matériel amorce également le repérage de l'orientation favorable ou défavorable des EJE par rapport à l'objet. Aussi, et alors que « des cognitions issues de la représentation pourront constituer la composante cognitive de certaines attitudes relatives à l'objet » (Moliner, 1996, p. 81), ces attitudes et positionnements des EJE à l'égard de la PSU seront directement réinterrogés dans la section suivante du questionnaire.

[126] Savez-vous ce qu'est la Prestation de Service Unique ?

4.4…Pour cerner les attitudes des EJE à son égard.

Au-delà de cerner les dimensions constitutives et principes structurants de la PSU et d'identifier ses attributs dominants, des questions spécifiques visent à préciser plus finement le ou les positionnements des EJE à l'égard de cette réforme. En effet, porteuses de sens et de valeurs, conditionnées par des systèmes idéologiques, les représentations sociales « sont toujours des prises de position symboliques » (Doise, 2003, p. 248) qui se traduisent dans des réponses en termes d'attitudes et d'opinions. Ce faisant, plusieurs échelles engagent l'expression du jugement évaluatif des EJE à propos de la PSU, éprouvent ses bénéfices potentiels à différents niveaux, et reflètent, *in fine*, l'attitude des sujets vis-à-vis de cet objet représentationnel. À nouveau sous la forme d'une EVA strictement délimitée entre 0 et 100, une première question invite les professionnel.les de la petite enfance à évaluer favorablement ou défavorablement la mise en place de la PSU dans les EAJE. Par ailleurs, et parce que l'introduction de cette réforme concerne une pluralité de catégories d'acteurs, animées par des objectifs, intérêts et logiques propres, une série de quatre EVA successives apprécie le bien-fondé de la PSU, indépendamment pour les familles, les enfants, les professionnel.les de terrain – auxiliaires de puériculture et EJE – et les responsables de structure. Enfin, toujours à l'aide d'une EVA, l'enquête s'achève sous l'angle du caractère possiblement contradictoire que revêt la PSU en regard de la manière dont les EJE perçoivent leur métier – la PSU vous semble-t-elle être en contradiction avec la manière dont vous voyez le métier d'EJE ? –. Ainsi, et alors que l'ensemble de ces items évaluatifs cherchent à approcher la composante attitudinale de la représentation de la PSU et à objectiver le rapport que les EJE entretiennent avec cet objet, l'hypothèse de variations interindividuelles dans les prises de positions en fonction de caractéristiques contextuelles ou personnelles sera interrogée à la lumière des données socio-organisationnelles.

4.5 Éclairage des résultats à la lumière des données socio-organisationnelles

Outre la finalité première de cette dernière section du questionnaire focalisée sur la vérification du degré de représentativité de l'échantillon constitué (cf. Section 3), interroger les données socio-organisationnelles des participant.es contribue simultanément à éclairer les résultats de cette recherche. En effet, tandis que l'approche quantitative et « les chiffres […] dissolvent par sommation les différences individuelles considérées comme secondaires » (De Singly, 2016, p. 14), le recueil de données signalétiques concernant les EJE cherche ici à

améliorer la compréhension et la description du phénomène observé à travers le repérage et l'analyse de facteurs et traits discriminants.

- **Sexe** : En regard de la forte féminisation du métier d'EJE, recenser le sexe des sujets vise tout d'abord à s'assurer d'une proportion similaire d'hommes et de femmes entre l'échantillon empirique et la population de référence. Par ailleurs, si l'accompagnement et le soin aux jeunes enfants se conjuguent historiquement et sociologiquement au féminin, le sexe des répondant.es peut alors constituer un critère différenciateur dans l'élaboration de la représentation d'un métier tel que celui d'EJE, et, subséquemment et possiblement, dans la manière de percevoir la PSU.

- Âge et Ancienneté : Bien que les répondant.es appartiennent à un même groupe professionnel, certaines caractéristiques sociobiographiques comme l'âge et l'ancienneté seraient cependant à même de révéler des divergences ou décalages entre éducateur.rices de jeunes enfants quant à leur façon de caractériser leur métier, de hiérarchiser leurs valeurs ou encore dans l'expression de leurs attitudes et positionnements à l'égard de la PSU. Aussi, au-delà de l'hypothèse d'une incidence générationnelle sur l'importance accordée aux différentes valeurs (Dalmas & Lima, 2016), sur le rapport au travail (Méda & Vendramin, 2013) ou sur la manière d'appréhender son métier, l'ancienneté pourrait, davantage encore, induire des disparités représentationnelles compte tenu de l'évolution des référentiels de formation (cf. Chapitre 1) et des pratiques professionnelles associées. De même, introduite en 2002 et généralisée en 2005, la PSU peut également s'apprécier différemment selon l'ancienneté professionnelle des EJE puisqu'elle conditionne la confrontation directe aux transformations suscitées par cette réforme. En effet, tandis que pour les EJE de plus de 13 ans d'ancienneté, les changements imposés par la PSU constituent effectivement une forme de rupture, leur demandant d'abandonner certaines habitudes de travail et de s'adapter à ce nouveau mode de fonctionnement, pour les EJE en poste depuis moins de 13 ans, la PSU s'institue comme une prescription institutionnelle d'ores et déjà présente au sein de leur environnement de travail.

- Type de structure et capacité d'accueil : En pleine mutation, la gouvernance du secteur de la petite enfance marie aujourd'hui des acteurs publics, associatifs et privés à buts lucratifs, qui relèvent de champs de compétences, de logiques et d'intérêts différents (Daune-Richard, Odena, & Petrella, 2008 ; Eme & Fraisse, 2005). Aussi, contrairement aux structures municipales et associatives « qui s'inscriv[ent] […] dans une logique civique mettant en exergue la dimension collective et sociétale » (Daune-Richard, Odena, & Petrella, 2008, p. 62), les crèches privées à but lucratif se développent, se gèrent et fonctionnent dans une perspective

de rentabilité économique. Dès lors, l'appartenance organisationnelle des EJE et la logique d'action sous-jacente à chaque secteur – marchande / civique – pourraient déterminer la position favorable ou défavorable à l'égard de la PSU, voire, pour les professionnel.les en activité au sein d'une structure privée, atténuer la perception d'une contradiction entre la mise en œuvre de cette réforme et le sens même de leur métier. Par ailleurs, en postulant que la gestion des places et le maintien du taux de remplissage se complexifient parallèlement à l'augmentation de la taille de l'EAJE, les impératifs introduits par la PSU viendraient se répercuter potentiellement différemment sur l'activité professionnelle des EJE selon la capacité d'accueil de leur structure. Ainsi, à l'aune de ces considérations et hypothèses, les sujets de cette recherche sont donc invités à spécifier leur appartenance organisationnelle selon cinq modalités – municipale, associative, d'entreprise, privée (SA, SARL…), autre – et à préciser simultanément sa capacité d'accueil théorique – moins de 10 places, de 10 à 19 places, de 20 à 39 places, de 40 à 60 places, 60 places et plus, autre –.

- Fonction de direction : Exercer une fonction de direction dans un établissement social ou médico-social, et plus particulièrement ici dans un EAJE, engage une praxis « éminemment politique, technique et managériale » (Bouquet, 2006, p. 131) qui se détache nettement des tâches et missions assignées aux EJE en contact avec les enfants. Conduite de projets, partenariat, management d'équipe, gestion administrative et financière de la structure, autant de savoirs et de pratiques à priori éloignés d'un *care* du métier tourné vers le « prendre soin » du jeune enfant (cf. Chapitre 1), qui présagent d'une hiérarchisation des valeurs et des caractéristiques du métier chez les EJE impliqués dans des missions de direction possiblement distincte de celle des EJE directement inscrit.es dans une relation avec l'enfant. D'autre part, s'il incombe directement aux directeur.rices de crèche et à leurs adjoint.es de satisfaire aux critères imposés par la PSU et d'assurer notamment le remplissage de la structure, le statut du sujet pourrait alors devenir une variable différenciatrice dans la manière de percevoir et d'appréhender cette réforme.

Ainsi, au-delà de la possibilité de circonscrire et de décrire les caractéristiques de l'échantillon tout en s'assurant qu'elles reflètent suffisamment celles de la population étudiée, l'ensemble de ces données socio-biographiques et socio-organisationnelles éclaire les réponses des quatre rubriques précédentes et invite, si nécessaire, à explorer et analyser plus finement les hypothèses de cette recherche. Envisagée et menée sous une approche quantitative, cette étude se structure en deux sous-parties et vise d'abord à (1) déterminer les valeurs personnelles priorisées et rejetées par ces professionnel.les, (2) hiérarchiser les dimensions considérées

comme essentielles par les EJE pour caractériser leur métier et (3) appréhender la structuration du contenu représentationnel de la PSU, avant d'interroger les rapports de congruences et d'incongruences entre ces trois composantes du sens du métier.

5. Hypothèses préliminaires

Dans un processus progressif de mise en sens des données, et préalablement à l'articulation statistique du triptyque valeurs, représentation du métier et représentation de la PSU, une première exploration empirique s'attachera à définir et préciser les caractéristiques et propriétés de ces éléments conceptuels. Aussi, à l'aune des modèles théoriques mobilisés, de la problématique générale qui oriente ce travail de recherche et des résultats issus des études précédentes, trois catégories d'hypothèses préliminaires se dégagent ;

Les valeurs des EJE : hiérarchisation et structuration

H_{1a} : En considérant que le métier d'EJE s'inscrit dans un registre fondamentalement social, les professionnel.les interrogé.es seraient alors susceptibles de prioriser les valeurs du domaine *dépassement de soi* qui concilie l'*universalisme* et la *bienveillance*, et ce, au détriment des valeurs de *pouvoir* et d'*accomplissement* réunies sous le pôle *affirmation de soi*.

H_{1b} : Par ailleurs, en référence au modèle théorique de Schwartz (1992) et à la dynamique relationnelle qui le sous-tend et le structure, les valeurs de *dépassement de soi* devraient corréler négativement avec les valeurs d'*affirmation de soi* tandis que les valeurs associées au domaine *ouverture au changement* corréleraient négativement avec les valeurs liées à la *continuité*.

Les dimensions constitutives de la représentation professionnelle du métier d'EJE : prépondérance du care et mise à distance des aspects gestionnaires

H_{2a} : Parmi les 25 mots ou expressions proposés aux EJE pour décrire leur activité, les aspects liés au *care* devraient être considérés comme les plus importants pour caractériser leur métier. À l'inverse, absente des évocations des sujets lors de l'étude 2, la dimension gestionnaire, soulignée par les items « gestion du personnel et des équipes » et « gestion administrative et financière », serait écartée des caractéristiques jugées comme essentielles pour circonscrire le métier d'EJE.

H_{2b} : En outre, alors que le rôle gestionnaire concerne plus particulièrement les EJE exerçant une fonction de direction ou d'adjoint de direction, la mise à distance de cette

dimension gestionnaire tendrait à être significativement plus saillante pour les EJE en relation directe avec les enfants que pour les EJE engagé.es dans des missions de direction.

Les dimensions constitutives de la représentation professionnelle de la PSU : une articulation de caractéristiques descriptives, négatives et positives

H_{3a} : Alors que l'étude 2 présente la PSU comme un objet vraisemblablement controversé, articulant parallèlement des aspects descriptifs, négatifs et positifs, dans le cadre de cette étude, les EJE insisteraient davantage sur les aspects négatifs que positifs pour caractériser cette réforme.

H_{3b} : En regard des logiques organisationnelles qui composent aujourd'hui le secteur de la petite enfance, les EJE engagé.es dans une structure municipale ou associative tendraient davantage à se focaliser sur les aspects négatifs pour décrire la PSU que les EJE en activité au sein d'une structure privée ou d'entreprise.

6. Méthodes d'analyse des résultats préliminaires

6.1 L'Analyse en Composantes Principales : une première exploration des résultats

Méthode descriptive de données quantitatives introduite par Pearson (1901) et développée par Hotedinlling (1933), l'analyse en composantes principales (ACP) procède « à des transformations linéaires d'un grand nombre de variables intercorrélées de manière à obtenir un nombre relativement limité de composantes non corrélées » (Vogt, 1993, p. 177), et cherche ainsi à établir, « à partir d'un ensemble de *k* variables mesurées sur des échelles d'intervalle ou de rapport, une logique, une structure sous-jacente aux données collectées » (Jolibert & Haon, 2008, p. 218). Outil de réduction et de synthèse de l'information, l'ACP agit comme un révélateur d'un construit conceptuel en libérant et résumant ses dimensions latentes en quelques facteurs, alors qualifiés de principaux et naturellement issus des « combinaisons linéaires des variables initiales, [désormais] hiérarchisées et indépendantes les unes des autres » (Guerrien, 2003, p. 181). Dès lors, en considérant qu'au « plus les sujets auront répondu de façon liée à deux questions, […] [au] plus la probabilité que les deux variables correspondantes contribuent à la formation d'un même axe est grande » (Jolibert & Haon, 2008, p. 219), la construction de ces facteurs principaux repose nécessairement sur la recherche et l'examen des corrélations entre les variables initiales. En d'autres termes, tandis qu'un coefficient de corrélation proche de 1 entre deux variables témoigne d'une forte probabilité qu'elles

participent à l'élaboration d'un même facteur, des variables dont la corrélation s'approche de 0, voire devient négative, ne peuvent prétendre investir la formation d'un même facteur. L'extraction d'une ACP impose donc une double injonction à l'égard des variables initiales qui, premièrement, ne peuvent être toutes indépendantes les unes des autres, et deuxièmement, supposent un niveau de corrélation suffisant pour en dégager des composantes principales. Bien que les matrices contrôlent d'ores et déjà la présence d'intercorrélations entre les variables relatives au métier d'EJE et de la PSU, l'analyse liminaire des données au regard de ce critère se pose comme une condition *sine qua non* pour la poursuite du processus de factorisation.

6.1.1 Adéquation des données à l'ACP : test de sphéricité de Bartlett et indice Kaiser-Meyer-Olkin

Préalablement à la réalisation de deux analyses factorielles exploratoires sur les représentations du métier d'EJE et de la PSU, et afin de s'assurer que les « données forment un ensemble suffisamment cohérent pour qu'il soit raisonnable d'y chercher des dimensions communes qui aient un sens » (Evrard, Pras, & Roux, 2003, p. 400), deux indicateurs viennent généralement soutenir et autoriser la factorisation : le test de sphéricité de Bartlett (1950) et l'indice Kaiser-Meyer-Olkin.

Basé sur la métrique du Khi^2, le test de sphéricité de Bartlett éprouve l'hypothèse nulle d'une orthogonalité des variables, phénomène statistiquement observable lorsque la matrice de corrélation correspond à une matrice identité[127], signe d'une absence totale de corrélations entre les variables indiquant alors le caractère inapproprié des données pour la réalisation de la factorisation. Toutefois, si le rejet de l'hypothèse nulle atteste d'une différence significative entre la matrice identité et la matrice testée et présume ainsi de la conformité des données aux exigences de l'analyse factorielle, ce test s'interprète avec prudence en ce qu'il décèle fréquemment, « pour de grands échantillons [,] […] des facteurs statistiquement significatifs mais pratiquement triviaux » (Ajar, 1982, p. 48). Aussi, et compte tenu de la taille de notre échantillon (N = 941), le test de sphéricité de Bartlett appelle à être juxtaposé à l'indice KMO afin de déterminer l'ajustement des items aux facteurs latents et engager la factorisation des données.

[127] Cas particulier de matrice diagonale, une matrice identité traduit une matrice carrée à l'intérieur de laquelle les coefficients diagonaux valent 1 et tous les autres 0.

La mesure de précision de l'échantillonnage (Measure of Sampling Adequacy) de Kaiser-Meyer-Olkin, autrement appelé indice KMO, considère chacune des variables et renseigne sur la qualité des coefficients d'intercorrélations. Compris entre 0 et 1, un indice proche de 1 « équivaut à dire que les facteurs latents expliquent l'ensemble des corrélations entre items » (Bourque, Poulin, & Cleaver, 2006, p. 328) alors qu'un indice inférieur à 0.50 traduit un ajustement insuffisant pour la réalisation d'une analyse factorielle pertinente (cf. Tableau 14).

Tableau 14

Table d'interprétation de l'indice KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) adaptée des recommandations de Kaiser (1974, p. 35)

Indice	**Interprétation**
KMO ≥ 0.90	Excellent
0.80 < KMO < 0.90	Très bien
0.70 < KMO < 0.80	Bien
0.60 < KMO < 0.70	Moyen
0.50 < KMO < 0.60	Médiocre
KMO ≤ 0.50	Inacceptable

Les analyses du test de sphéricité de Barlett et de l'indice KMO s'effectuent alternativement pour les variables associées aux représentations du métier d'EJE et de la PSU à l'aide du logiciel SPSS et vérifient ainsi l'adéquation des données recueillies à l'ACP.

Dans un premier temps, les résultats relatifs aux items qualifiant le métier d'EJE révèlent un indice KMO de .917, soit excellent, et une p-value très proche de 0 pour le test de sphéricité (χ^2 (300) = 5852.290 ; p < .001) stipulant le rejet de l'hypothèse d'une matrice identité autorisant ainsi la factorisation. De la même manière, l'indice KMO de .834 et la significativité du test de sphéricité de Bartlett (χ^2 (153) = 3436.178 ; p < .001) viennent appuyer la factorisation des variables qui caractérisent la PSU. Enfin, et outre la réalisation de ces analyses préliminaires rendant compte de la qualité des corrélations et de l'ajustement des variables, l'extraction des composantes principales implique également le choix d'une méthode de rotation qui supporte et conditionne la structuration des deux objets représentationnels étudiés.

6.1.2 Choix de la rotation des facteurs : orthogonale ou oblique ?

Lors du processus de factorisation et nécessairement lorsque le construit étudié inspire une multidimensionnalité, la structure initiale des facteurs subit une transformation, un affinage à l'aide d'une méthode de rotation capable de « faire pivoter les axes autour de l'origine afin d'obtenir un ajustement optimal à la distribution empirique des données » (Bourque, Poulin, & Cleaver, 2006, p. 332). Concrètement, la rotation des solutions factorielles suggérées par l'analyse « minimise la distance entre les variables et les axes de telle sorte que chaque item initial ne soit fortement corrélé qu'à un seul facteur » (Carricano, Poujol, & Bertrandias, 2010, p. 67) et rapproche ainsi les matrices d'une structure simple[128] (Thurstone, 1947) qui facilite simultanément l'interprétation. De ce procédé mathématique général découle deux méthodes principales de rotation ; la rotation orthogonale, qui maintient la perpendicularité des axes et ordonne des facteurs indépendants les uns des autres, et la rotation oblique qui accepte le déplacement des axes de références et préserve les corrélations entre les facteurs obtenus. Aussi, la décision de la méthode de rotation repose principalement soit sur la présomption d'un construit composé de facteurs dont la structure théorique suppose une indépendance, soit, à l'inverse, sur le postulat que l'objet étudié se structure autour de dimensions corrélées. En ce sens, et bien que « les situations où des composantes d'un même trait général ne seraient pas corrélées sont rares en sciences sociales » (Bourque, Poulin, & Cleaver, 2006, p. 334), ici l'existence ou l'absence de liens entre les facteurs inhérents à la PSU d'une part, et au métier d'EJE d'autre part, ne peuvent toutefois se poser avec certitude. Dès lors, la littérature préconise de débuter l'ACP par une rotation oblique afin d'y rechercher d'hypothétiques intercorrélations (Stewart, Barnes, Cote, Cudeck, & Malthouse, 2001) et de conserver cette solution si la matrice admet la présence de facteurs corrélés à plus de .30 en grandeur absolue (Iacobucci, 1994). Dans le cadre de cette étude, les transformations par rotations obliques de type Oblimin ne décèlent qu'une unique corrélation supérieure à .30 pour les facteurs associés au métier d'EJE (-.389) et aucune pour les dimensions émanant de la représentation de la PSU, invitant davantage à explorer les données selon une conception partitionnée de ces deux objets. Par ailleurs, les matrices issues des rotations orthogonales Varimax, qui « vise[nt] à minimiser le nombre d'items attribués à un facteur donné en maximisant la variance intra-facteurs, c'est-à-dire l'écart entre les coefficients de saturation factorielle élevés et faibles » (Bourque, Poulin,

[128] Proposée par Thurstone, la structure simple désigne « le cas où les facteurs sont orthogonaux et où les variables peuvent être partitionnées en groupes « expliqués » par un facteur » (Hénin, 1974, p. 15).

& Cleaver, 2006, p. 332), dégagent des dimensions et structures similaires aux résultats obtenus par rotations obliques.

Ainsi, analyse descriptive multivariée, l'analyse en composantes principales synthétise et résume les données en facteurs distincts, et tend ici à restituer les dimensions sous-jacentes aux représentations du métier d'EJE (Tableau 18) et de la PSU (Tableau 22).

6.2 Prérequis pour l'analyse des valeurs : qualités psychométriques du PVQ (Schwartz et al., 2001) et centration des données

Préalablement à toute démarche statistique impliquant cet outil de mesure, vérifier les propriétés psychométriques et la consistance interne du PVQ constitue l'un des prérequis indispensables pour asseoir la pertinence des résultats suivants. Aussi, inhérent aux approches quantitatives, le concept de fidélité souligne la capacité de l'instrument de recherche utilisé à mesurer un construit de façon cohérente (Evrard et al., 2003) et se définit donc par « le degré selon lequel des mesures sont exemptes d'erreur, et produisent par conséquents des résultats robustes »[129] (Peter, 1979, p. 6). Coefficient de fidélité le plus communément utilisé sur des données transversales (Peterson, 1995) et basé sur le degré d'intercorrélation entre les items, l'alpha de Cronbach (1951) varie entre 0 et 1 et révèle ainsi la validité interne de chaque type de valeurs et des quatre domaines déclinés dans le modèle théorique de Schwartz (1992). Par convention, les standards de fiabilité précisés par Nunnally (1978) recommandent un alpha de Cronbach supérieur ou égal à .60 pour les études exploratoires, tandis qu'un alpha supérieur à .80 est jugé satisfaisant dans le cadre d'une recherche fondamentale. Cependant, « la formule du coefficient alpha implique que plus une échelle possède un nombre élevé d'items, plus sa fidélité est grande » (Peterson, 1995, p. 80), si bien qu'il est fréquent d'obtenir des coefficients acceptables dès lors que le nombre d'items atteint la quarantaine, et ce, en dépit d'une faible moyenne des corrélations (Laveault, 2012). À l'inverse, dans le cadre de cette étude, le PVQ repose sur dix sous-échelles dimensionnelles particulièrement courtes, où chaque type de valeur s'appréhende et se mesure à travers 3 – stimulation, hédonisme, pouvoir –, à 6 items – universalisme –. En relevant des coefficients de fidélité généralement compris entre .47 pour le type *tradition* à .80 pour le type *accomplissement* et une moyenne globale des alpha à .68, les travaux de Schwartz (2005) détectent certains indices considérés comme inférieurs à la marge minimale acceptable, sans toutefois proposer de modifications des échelles et items des valeurs

[129] « Reliability can be defined broadly as the degree to which measures are free from error and therefore yield consistent results » (Peter, 1979, p. 6).

concernées. Ici, la vérification de la consistance interne des échelles de valeurs corrobore les observations de Schwartz (2005) avec une moyenne des coefficients à .63 et une amplitude qui s'étend de .43 pour la *tradition* jusqu'à .82 pour l'*hédonisme* (cf. Annexe 14). Aussi, si les coefficients de fiabilité de la *tradition* (α = .43), de l'*autonomie* (α = .46) et de la *bienveillance* (α = .55) s'avèrent en deçà de la limite traditionnellement admise, l'analyse de la cohérence interne par domaine de valeurs vient tempérer cette insuffisance psychométrique. En effet, conjuguant les valeurs de *bienveillance* et d'*universalisme*, le dépassement de soi affiche un alpha de .72, l'affirmation de soi – *pouvoir* et *accomplissement* – s'élève à .81, tandis que l'ouverture au changement, qui rapproche les valeurs d'*autonomie* et de *stimulation* présente un coefficient de .66 et la continuité, – *sécurité*, *conformité* et *tradition* – un coefficient de .78.

Outre la vérification de la cohérence interne du PVQ, Schwartz (2006) recommande et s'appuie sur la mesure ipsative pour le traitement et l'analyse des données, qui signifie concrètement que « le score d'un individu pour chaque variable dépend de son score sur les autres variables »[130] (Cunningham, Cunningham, & Green, 1977, p. 380). Ainsi, dans une logique de comparaison intra-individuelle et afin d'atténuer les différences interindividuelles dans la manière de comprendre et d'utiliser les échelles de réponse du PVQ (Schwartz, 2006), cette méthode consiste alors à « retranch[er] aux 10 scores obtenus pour un individu, la moyenne des scores de cet individu » (Wach & Hammer, 2003, p. 65). Par ailleurs, et plus encore que de compenser et de corriger les biais de réponse individuels, centrer les données conduit véritablement à mesurer la hiérarchie des valeurs personnelles, « à rend[re] compte de l'importance relative des valeurs pour une personne, autrement dit, [à approcher] […] son système de valeurs » (Schwartz, 2006, p. 942). En appliquant ces deux principes fondamentaux relatifs aux propriétés et à l'exploitation des données issues du PVQ (Schwartz et al., 2001), les traitements et analyses statistiques effectués *a posteriori* s'attachent expressément à déceler la hiérarchie et la dynamique des valeurs des EJE.

7. Résultats préliminaires

7.1 Hiérarchie et structure des valeurs chez les EJE

Principes de décisions, repères normatifs et idéologiques, les valeurs guident la vie personnelle des individus et s'expriment également dans leur vie professionnelle pour donner

[130] « When data are ipsatized, an individual's score on each variable is dependent on his score on the other variables » (Cunningham, Cunningham, & Green, 1977, p. 380).

du sens à la pratique et aux actions (Desaulniers, 2003). Aussi, et alors que les filières et métiers tendent à s'inscrire dans un registre axiologique distinctif (cf. Chapitre 2. I.1.5), la typologie issue du modèle théorique de Schwartz (1992) soutient ici l'analyse des valeurs portées par les EJE. En effet, s'il s'agit tout d'abord de situer les valeurs priorisées par ces professionnel.les de la petite enfance dans une perspective descriptive et comparative, des statistiques de corrélation dessineront subséquemment la structure et la dynamique relationnelle des valeurs dans leurs rapports de compatibilités et de conflits, pour approcher ainsi l'éthique professionnelle des EJE.

7.1.1 Hiérarchie de valeurs chez les EJE : de l'universalisme au pouvoir

Fidèle à l'un des principes phares des théories axiologiques développées en psychologie, le modèle élaboré par Schwartz (1992) s'inscrit dans une pensée relativiste des valeurs et postule que, si les valeurs se posent comme des références propres à chaque individu ou partagées par un même groupe social, elles se différencient intrinsèquement par leur importance relative. À cet effet, les dix valeurs de base s'estiment et s'ordonnent de manière spécifique chez l'ensemble des EJE interrogé.es pour former, *in fine*, une architecture qui témoigne du profil axiologique représentatif de ce groupe professionnel. Ainsi, en s'appuyant sur les données centrées et recueillies l'aide du PVQ, les analyses descriptives et les comparaisons multiples des moyennes des dix grands types motivationnels par le test de Scheffé ($p < .001$) dégagent la hiérarchie globale des valeurs des EJE.

Particulièrement et consensuellement privilégiées, les valeurs d'*universalisme* ($M = 0.94$, $SD = 0.59$) et de *bienveillance* ($M = 0.92$, $SD = 0.54$) se démarquent par une absence de prévalence de l'une sur l'autre ($p = 1$) et se distinguent, à l'inverse, par des moyennes significativement plus élevées que les moyennes des autres valeurs testées (voir Tableau 15). Associées au domaine du *dépassement de soi*, investies d'un souci du bien-être d'autrui et vraisemblablement imprégnées de l'éthique de *care*, ces valeurs privilégiées par les EJE viennent notamment traduire les préoccupations sociales et sociétales qui traversent et fondent leur métier. Subséquemment, et alors que le seuil de significativité du test de Scheffé avance également une absence de différence ($p = .051$) entre les scores de *bienveillance* ($M = 0.92$, $SD = 0.54$) et d'*hédonisme* ($M = 0.77$, $SD = 0.73$), l'importance accordée à cette dernière valeur, centrée sur la recherche de plaisir et le désir de profiter de la vie, ne diffère pas de l'importance ($p = .410$) accordée à l'*autonomie* ($M = 0.65$, $SD = 0.59$). Par ailleurs, opérationnalisé par Schwartz (1992) à travers les valeurs de liberté, de créativité, d'indépendance, de choix de ses

propres buts et de curiosité, le type *autonomie* se rapproche ici des principes pédagogiques et méthodes éducatives qui sous-tendent et structurent la formation et l'activité des EJE dans leur rapport à l'enfant. Situées dans un espace intermédiaire entre les valeurs privilégiées par les EJE et celles jugées de moindre importance, voire opposées à leurs propres valeurs, la *sécurité* (M = -0.03, SD = 0.61), qui vise « l'harmonie et […] la stabilité de la société […], des relations et de soi » (Wach & Hammer, 2003, p. 39) et la *stimulation* (M = -0.17, SD = 0.82), dirigée vers la recherche d'excitation, de nouveauté et de défi, se caractérisent par une absence de différence significative (p = .132) quant à l'importance que les sujets leur attribuent. En outre, si consécutives aux valeurs de type *sécurité*, les moyennes de la *stimulation* (M = -0.17, SD = 0.82) et de la *conformité* (M = -0.21, SD = 0.76) indiquent que ces deux valeurs détiennent respectivement la 6ème et 7ème position dans la hiérarchie des valeurs des EJE, le test de Scheffé infirme également l'existence d'une différence significative (p = .999) entre la valorisation de la *stimulation* et la valorisation d'un « contrôle de soi dans les interactions de la vie quotidienne avec les proches » (Wach & Hammer, 2003, p. 40) qui sous-tend la *conformité*. Cette structuration hiérarchique propre aux EJE souligne enfin la dévaluation de l'*accomplissement* (M = -0.9, SD = .8), de la *tradition* (M = -1.08, SD = 0.6) et du *pouvoir* (M = -1.59, SD = 0.73), signe de la propension de ces professionnel.les à s'éloigner des valeurs du pôle *affirmation de soi – accomplissement* et *pouvoir* – et de la quête de reconnaissance sociale et d'intérêts individuels qui le définit. De même, et alors que la *tradition* réfère au « respect, [à l']engagement et [à l']acceptation des coutumes et idées soutenues par la culture ou la religion auxquelles on se rattache » (Schwartz, 2006, p. 934), cette position axiologique semble s'opposer au respect de la neutralité professionnelle qui traverse le métier d'EJE et qui « implique [notamment] l'absence de parti pris au regard de telle ou telle référence spirituelle, religieuse, culturelle ou idéologique, exprimée ou implicite » (Guélamine, 2014, p. 143).

Tableau 15

Hiérarchisation des dix valeurs de base chez les EJE (écarts types entre parenthèses)

Type de valeurs	Moyenne	
Universalisme	0.94 (0.59)	a
Bienveillance	0.92 (0.54)	ab
Hédonisme	0.77 (0.73)	bc
Autonomie	0.65 (0.59)	c
Sécurité	-0.03 (0.61)	d
Stimulation	-0.17 (0.82)	de
Conformité	-0.21 (0.76)	e
Accomplissement	-0.9 (0.8)	f
Tradition	-1.08 (0.6)	g
Pouvoir	-1.59 (0.73)	g

Les moyennes indexées par des lettres différentes diffèrent significativement à p <.001 selon la méthode de Scheffé

Ainsi, en regard des scores du PVQ et des comparaisons multiples (cf. Tableau 15), trois catégories de valeurs dessinent le profil axiologique des EJE ; (1) en premier lieu, collectivement valorisées et repères partagés par les sujets jusqu'à fonder leur identité professionnelle (Lasserre Moutet, Dupuis, Chambouleyron, Lagger & Golay, 2008 ; Roux-Perez, 2004), les valeurs d'*universalisme*, de *bienveillance*, d'*hédonisme* et d'*autonomie* guident et donnent du sens aux pratiques et démarches pédagogiques des EJE ; (2) s'ensuivent les valeurs de *sécurité*, de *stimulation* et de *conformité*, davantage entendues et comprises ici comme des valeurs intermédiaires, sans valorisation particulière ni rejet inconditionnel de la part des EJE ; (3) et la dernière catégorie qui, à travers la dévaluation des valeurs d'*accomplissement*, de *tradition* et de *pouvoir*, porte les traces de principes éthiques éloignés – voire contraires – des valeurs défendues par les professionnel.les de ce métier. Aussi, si cette hiérarchisation décrit un système de valeurs fondamentalement attaché au *dépassement de soi* – *universalisme* et *bienveillance* – et à distance de l'*affirmation de soi –accomplissement* et *pouvoir* –, des comparaisons multiples effectuées sur les moyennes des domaines de valeurs conjuguées aux analyses corrélationnelles contribuent, davantage encore, à appréhender la structuration des valeurs des EJE.

7.1.2 Structuration du système de valeurs des EJE : le dépassement de soi contre l'affirmation de soi

Au-delà de percevoir la relativité constitutive du système de valeurs des EJE et d'objectiver le degré d'importance attribué à chaque valeur dans la logique circulaire du modèle, l'approche structurale soutenue par la théorie de Schwartz (1992) appelle à explorer la dynamique relationnelle de ces types motivationnels sous l'angle des oppositions qui les animent. À cet effet, des études corrélationnelles viennent vérifier l'existence de relations linéaires entre les quatre grands domaines de valeurs et quantifient la force du lien à l'aide du coefficient de corrélation de Pearson (Tableau 16.).

Tableau 16

Corrélations de Pearson entre les domaines de valeurs des EJE

	Ouverture au changement	Continuité	Dépassement de soi	Affirmation de soi	Alpha de Cronbach
Ouverture au changement	1				.715
Continuité	**-.628****	1			.811
Dépassement de soi	.009	-.314**	1		.655
Affirmation de soi	-.126**	-.255**	**-.509****	1	.780

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Ainsi, si de l'agrégation des types de valeurs en quatre pôles émerge une articulation théorique selon deux axes bipolaires antagonistes, les analyses corrélationnelles réalisées sur les moyennes centrées appuient ce rapport d'oppositions. En premier lieu, la dimension d'*ouverture au changement*, qui réunit les valeurs d'*autonomie* et de *stimulation* en raison d'un attrait conjoint pour la nouveauté et la maîtrise personnelle (Schwartz, 2006), corrèle significativement, négativement et fortement (r = -.628, p < .01) avec la *continuité*, composée des valeurs de *sécurité*, de *conformité* et de *tradition*. La relation négative entre ces deux domaines de valeurs corrobore la structure du modèle de Schwartz (2006) et illustre la tension entre des valeurs centrées sur l'indépendance de la pensée et de l'action ainsi que sur la recherche de sensations et de variété, et des valeurs régentées par la conservation, l'ordre, ou encore « la subordination individuelle aux attentes prescrites par le groupe » (Wach & Hammer,

2003, p. 49). Par ailleurs, la dynamique relationnelle vraisemblablement antinomique entre le *dépassement de soi*, marqué par la *bienveillance* et l'*universalisme,* et l'*affirmation de soi*, où prédominent *pouvoir* et *accomplissement*, se constate et se confirme ici par un coefficient de corrélation significatif et négatif (r = -.509, p < .01). Aussi, et de même que Schwartz (2006) confronte « les valeurs qui mettent en avant le bien-être et l'intérêt des autres […] aux valeurs qui mettent au premier plan la poursuite d'intérêts individuels, la réussite personnelle et la domination » (Schwartz, 2006, p. 937), ce résultat corrélationnel témoigne, chez les EJE, d'une lutte entre un souci fondamental du bien-être d'autrui, des valeurs qui s'inscrivent, supportent et valorisent le prendre soin et l'éthique du *care*, face à des valeurs gouvernées par la satisfaction d'intérêts privés et mercantiles et par la recherche de privilèges et de pouvoir. De plus, cet affrontement entre deux mondes qui s'opposent s'avère ici particulièrement prégnant en ce que le *dépassement de soi* (M = 0.93, SD = 0.43) apparaît comme significativement plus valorisé par les EJE que l'*accomplissement de soi* (M = -1.24, SD = 0.64), qui à l'inverse, occupe la dernière position du classement des valeurs par domaine (cf. Tableau 17).

Tableau 17

Hiérarchisation des domaines de valeurs chez les EJE (écarts types entre parenthèses)

Domaine de valeurs	**Moyenne**	
Dépassement de soi	0.93 (0.43)	a
Ouverture au changement	0.24 (0.56)	b
Continuité	-0.44 (0.45)	c
Affirmation de soi	-1.24 (0.64)	d

Les moyennes indexées par des lettres différentes diffèrent significativement à p <.001 selon la méthode de Scheffé

Les résultats fournis par les comparaisons multiples et les analyses corrélationnelles soutiennent et confirment les hypothèses H_{1a} et H_{1b} précédemment posées ; d'une part les EJE priorisent les valeurs du domaine *dépassement de soi*, qui concilie l'*universalisme* et la *bienveillance*, au détriment des valeurs de *pouvoir* et d'*accomplissement* réunies sous le pôle *affirmation de soi* (H_{1a}) et, d'autre part, les valeurs de *dépassement de soi* corrèlent négativement avec les valeurs d'*affirmation de soi* tandis que les types motivationnels associés

au domaine *ouverture au changement* corrèlent négativement avec les types motivationnels liés à la *continuité* (H_{1b}).

Ainsi, alors que « les valeurs sont considérées comme une partie intégrante et importante du travail social » (Bouquet, 2012, p. 30), l'ensemble de ces résultats délivre ici le profil axiologique des EJE, où l'attachement au *dépassement de so*i, la valorisation de la *bienveillance* et de l'*universalisme* s'érigent comme des valeurs de référence qui sous-tendent et s'expriment dans l'agir professionnel et forgent une conscience éthique collective. En d'autres termes, les EJE portent et véhiculent des valeurs communes, en phase avec le fond idéologique et historique de leur institution d'appartenance (Monceau, 2006), compatibles avec leurs pratiques professionnelles, et qui s'appréhendent et se repèrent également à travers la représentation de leur métier.

7.2 Le métier d'EJE

7.2.1 Structure et importance des dimensions constitutives du métier d'EJE : logique de care contre logique gestionnaire

Obtenu suite à la réalisation d'une ACP avec rotation Varimax, le tableau 18 présente la structure factorielle afférente à la représentation du métier d'EJE articulée autour de quatre facteurs principaux formés en regard de la saturation prééminente de chaque item sur chacun d'eux, et expliquant conjointement 44.27 % de la variance. Aussi, si « une saturation factorielle ≥ à .40 est [fréquemment] considérée comme étant nécessaire pour juger de la qualité (validité) d'un item en tant qu'indicateur d'un facteur ou d'un autre » (Gana & Broc, 2018, p. 27), cette règle arbitraire ne fait pourtant pas consensus quand d'autres acceptent un indice de saturation « inférieur à -0.30 ou supérieur à 0.30 […] comme une contribution significative pour représenter ce facteur » (Corbière, 2014, p. 525). Dès lors, en posant comme principe que l'interprétation de la taille des coefficients de saturation se doit d'être guidée avant tout par les objectifs de la recherche (Tabachnick & Fidell, 2007), les items « projet éducatif » et « analyse des pratiques » respectivement saturés à .356 et .373 sont ici conservés en ce que cette solution factorielle a vocation à révéler les dimensions constitutives du métier d'EJE et non de servir à tester, purifier ou encore créer une échelle de mesure. Ainsi, sur les 25 mots ou expressions associés au métier, 11 items se rapportent principalement **au travail de *care*** (Facteur 1 – 26.8 % de variance expliquée), 6 items traitent de la dimension sociale du métier et plus particulièrement du **travail effectué en lien avec la famille** (Facteur 2 – 6.9 % de variance expliquée), 6 autres items concernent des éléments représentationnels inhérents au **travail d'éducation** (Facteur 3 – 5.7 % de variance expliquée) tandis que le dernier facteur (Facteur 4 – 4.8 % de variance expliquée) regroupe les deux items évoquant **le travail de gestion**. Plus précisément, ces quatre facteurs présentent les caractéristiques suivantes :

Tableau 18

Structure factorielle associée à la représentation du métier d'éducateur.rice de jeunes enfants[131]

		Facteur 1	Facteur 2	Facteur	Facteur 4
Travail de *care*	Communication et échanges	**.626**	.168	.063	.188
	Bienveillance	**.625**	.114	.081	.086
	Accueil	**.609**	.217	.154	.078
	Écoute	**.609**	.229	.169	-.033
	Travail d'équipe	**.566**	.105	-.037	.383
	Sécurité affective	**.566**	.080	.171	-.012
	Observation	**.518**	.194	.009	.154
	Accompagnement	**.456**	.401	.166	.014
	Empathie	**.433**	.098	.282	-.004
	Adaptation	**.407**	.092	.273	.268
	Projet éducatif	**.356**	.254	.203	.318
Travail en lien avec la famille	Social	.091	**.717**	.190	-.035
	Lien avec les politiques familiales	.041	**.659**	.193	.266
	Prévention	.282	**.639**	.115	.204
	Soutien à la parentalité	.298	**.583**	.080	.052
	Famille	.409	**.581**	.036	-.001
	Analyse des pratiques	.306	**.373**	-.018	.327
Travail d'éducation	Éduquer	-.024	.213	**.691**	.108
	Éveil et pédagogie	.226	.099	**.573**	.258
	Enfance	.244	.164	**.573**	-.069
	Crèche	.101	-.212	**.495**	.456
	Créativité	.097	.217	**.484**	.250
	Patience	.439	.008	**.463**	-.026
Travail de gestion	Gestion du personnel et des équipes	.146	.061	.118	**.744**
	Gestion administrative et financière	-.001	.213	.159	**.723**
Pourcentage de variance expliquée		26.8%	6.9%	5.7%	4.8%

[131] Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales. Méthode de rotation : Varimax avec normalisation de Kaiser

Tableau 19

Statistiques descriptives des variables associées au métier d'éducateur.rice de jeunes enfants

		Min.	Max.	Moyenne	Écart type
Travail de *care*	Communication et échanges	12	100	93.53	10.06
	Bienveillance	48	100	95.67	8.15
	Accueil	30	100	92.58	11.00
	Écoute	26	100	94.44	9.35
	Travail d'équipe	34	100	93.38	10.10
	Sécurité affective	12	100	94.99	9.39
	Observation	12	100	95.77	7.59
	Accompagnement	4	100	92.02	12.53
	Empathie	9	100	89.19	14.57
	Adaptation	9	100	87.04	16.99
	Projet éducatif	0	100	86.02	16.23
Travail en lien avec la famille	Social	4	100	86.16	16.99
	Lien avec les politiques familiales	0	100	74.03	22.12
	Prévention	3	100	83.30	17.01
	Soutien à la parentalité	0	100	90.35	13.99
	Famille	22	100	93.79	9.85
	Analyse des pratiques	2	100	86.80	16.99
Travail d'éducation	Éduquer	0	100	61.15	26.5
	Éveil et pédagogie	0	100	78.87	20.19
	Enfance	5	100	86.33	19.04
	Crèche	0	100	56.14	26.06
	Créativité	0	100	73.17	21.04
	Patience	0	100	88.27	16.32
Travail de gestion	Gestion du personnel et des équipes	0	100	74.99	21.8
	Gestion administrative et financière	0	100	53.50	23.91

- Le facteur 1 (α = .80), résumé sous l'appellation « **travail de *care* »**, affiche la moyenne globale la plus élevée des quatre facteurs (*M* = 92.24[132], *SD* = 6.81), signe de la présence d'items jugés significativement plus importants par les 941 EJE interrogés pour caractériser leur métier (cf. Tableau 19). La majorité des termes et expressions réunis sous ce premier facteur renvoie donc au travail de *care*, à l'instar des items « **accompagnement** », (*M* = 92.02, *SD* = 12.53), « **bienveillance** » (*M* = 95.67, *SD* = 8.15), « **écoute** » (*M* = 94.44, *SD* = 9.35) et « **empathie** » (*M* = 89.19, *SD* = 14.57), tétrade d'ores et déjà décelée par l'analyse de similitude et associée à la morphologie de l'éthique du *care* des EJE dans l'étude précédente (cf. p. 147). En tant que seconde caractéristique considérée comme essentielle par les EJE pour définir leur métier, la « **bienveillance** » affiche par ailleurs un faible écart-type, exprimant ainsi peu de variabilité interindividuelle quant à l'importance que les sujets accordent à cet item. Subséquemment, les qualificatifs « **accueil** » (*M* = 92.58, *SD* = 11), qui appelle à « recevoir [le jeune enfant], avec égard, bienveillance, et dans des conditions lui permettant de grandir en toute confiance » (Rameau, 2018, p. 21), « **adaptation** » (*M* = 87.04, *SD* = 16.99) ou encore « **sécurité affective** » (*M* = 94.99, *SD* = 9.9), qui « trouve son fondement dans l'attention et les soins sensibles qu'un adulte de référence dispense à l'enfant » (Gandillot, 2018, p. 427), dévoilent des aspects du métier centrés sur l'attention et l'investissement de la relation à l'enfant, caractéristiques du travail de *care* des professionnel.le.s de la petite enfance, et plus particulièrement ici, des EJE. En offrant la moyenne la plus élevée et la plus faible dispersion de ce facteur, l'« **observation** » (*M* = 95.77, *SD* = 7.59) se situe, de fait, au cœur du métier d'EJE et du travail de *care*, « permet[tant] […] [notamment] d'instaurer une véritable médiation pour percevoir, recevoir, contenir, penser tout l'impact de la vie émotionnelle du bébé dans son environnement, et garder ainsi vivante l'attention à son égard » (Mellier, 2008, p. 8). En outre, si la « **communication et** les **échanges** » (*M* = 93.53, *SD* = 10.06) en direction du jeune enfant « f[ont] partie intégrante des compétences relationnelles » (Pirard, Dethier, François, Pools, 2019, p. 56), accompagnent quotidiennement les gestes des professionnel.le.s et participent pleinement à la mise en œuvre d'une posture de *care*, cet item s'applique simultanément au « **travail d'équipe** » (*M* = 93.38, *SD* = 10.10) et souligne alors une pratique nécessaire sinon indispensable pour donner

[132] Pour rappel, chacune des 25 EVA confère une note de 0 à 100 matérialisant l'importance de l'item affiché pour caractériser le métier d'EJE.

du sens aux actions et élaborer collectivement une éthique de *care*. Enfin, « dispositif porteur de contenus coconstruits, partagés et fédérateurs » (Leduc & Valléry, 2015, p. 64) propre à chaque structure, le « **projet éducatif** » (*M* = 86.02, *SD* = 16.23) vient fixer les principes pédagogiques et les valeurs portées par l'ensemble des professionnel.les, bien souvent empreints de bienveillance, de respect et d'ouverture, et constitutifs d'un *care* éducatif. Aussi, c'est sans doute parce qu'il soutient et traverse l'ensemble des activités des EJE que le « projet éducatif » fournit un coefficient de saturation limite (.356) sur cette dimension et sature, par ailleurs, quasi-uniformément sur les différents facteurs de cette solution factorielle (cf. Tableau 18).

- Si la moyenne du facteur 1 atteste de la prééminence du travail de *care* en direction du jeune enfant pour caractériser le métier d'EJE (cf. Tableau 20), ce travail d'accueil et d'accompagnement bienveillant de l'enfant s'effectue généralement en parallèle d'un deuxième aspect fondamental dans ce métier : **le travail en lien avec la famille** (α = .74) (*M* = 85.74, *SD* = 10.96). En effet, au-delà d'une simple prestation de service portée par « **les politiques familiales** » (*M* = 74.03, *SD* = 22.12) françaises depuis les années 1970 « 'pour aider les parents à concilier emploi et famille' » (Fagnani, 2001a, p. 107), l'accueil et l'accompagnement du jeune enfant se construit en coopération et dans la réciprocité avec la « **famille** » (*M* = 93.8, *SD* = 9.85). De fait, cet item présente la moyenne la plus élevée sur ce facteur et l'écart-type le plus faible, soulignant l'importance que les EJE accordent à la dimension familiale quel que soit leur secteur d'activité. Aussi, outre un « agent de socialisation soutenant et accompagnant l'enfant dans son développement […] [tout en] représent[ant] […] la volonté parentale » (Giampino, 2017, p. 62), l'EJE exerce également certaines de ses missions directement auprès des familles. À titre d'exemple, reconnaître et faciliter la fonction parentale à travers un travail plus global de « **soutien à la parentalité** » (*M* = 90.35, *SD* = 13.99) reflète ainsi une part importante de l'activité des EJE et vient s'inscrire « non seulement dans une démarche de soutien des parents dans leur tâches éducatives, mais aussi dans une démarche de prévention » (Auzou-Riandey & Moussy, 2012, p. 62). Aux côtés des fonctions d'éducation et de coordination, la fonction de « **prévention** » (*M* = 83.30, *SD* = 17.01) vise essentiellement à détecter et prévenir l'apparition de troubles liés aux besoins fondamentaux de l'enfant, – tels que la prévention relative à l'hygiène et au soin des enfants ou encore la prévention des carences affectives et éducatives (Meunier &

Chétoui, 2002) – et revêt différents aspects selon le type de structure et le cadre de travail de l'EJE. Mais que cette fonction préventive prenne place en service de Protection maternelle et infantile (P.M.I), au sein d'un établissement de santé ou en crèche, elle s'articule étroitement avec le travail d'accompagnement à la parentalité et engage, par conséquent, un **travail en lien avec la famille**. Dès lors, et bien que « la légitimité, la place et surtout la spécificité du métier d'EJE dans les professions du travail social et de l'intervention sociale » (Garcia, 2015, p. 7) soient fréquemment questionnées, cette prise en considération permanente de l'environnement familial du jeune enfant conjuguée aux actions de prévention témoignent pourtant expressément de la connotation « **sociale** » (*M* = 86.16, *SD* = 16.99) de ce métier. De la même manière, les structures d'accueil du jeune enfant s'envisagent comme « des lieux de travail social dans la mesure où leur mission socioéducative contribue […] à lutter contre les inégalités et où les parents […] peuvent bénéficier d'un accompagnement salutaire lorsqu'ils s'interrogent sur leur rôle et sur l'exercice délicat de la parentalité » (Verba, 2014a, p. 165). Dans ce cadre, et alors que les missions des EJE impliquent voire imposent des situations qui peuvent se révéler éprouvantes psychiquement, physiquement et / ou émotionnellement, la mise en place de dispositifs d'« **analyse des pratiques** » (*M* = 86.8, *SD* = 16.99) permet aux professionnel.les de prendre du recul, « de *penser* la situation et non plus seulement de *réagir* à celle-ci » (Morel, 2018, p. 55).

- Le facteur 3 (α = .67) rend compte du « **travail d'éducation** » (*M* = 73.99, *SD* = 13.37) inhérent à l'activité professionnelle de ces spécialistes de la petite « **enfance** » (*M* = 86.33, *SD* = 19.04) dont les fonctions, définies et résumées au sein de l'annexe I du référentiel professionnel EJE de 2005, reposent effectivement sur trois niveaux : un niveau d'éducation, un niveau de prévention et un niveau de coordination. Toutefois, en affichant une moyenne relativement peu élevée et l'écart-type le plus important de l'ensemble des caractéristiques associées au métier, l'item « **éduquer** » (*M* = 61.15, *SD* = 26.5), bien que sémantiquement et lexicalement lié au travail d'éducation, fait vraisemblablement l'objet de controverse. De fait, cette acception véhicule deux grands principes antinomiques de l'éducation avec d'une part son versant traditionnel, qui consiste « à imposer aux petits enfants la terreur disciplinaire, à les dresser par les récompenses et les sanctions à l'obéissance et à la crainte » (Verba, 2014a, p. 147) et, d'autre part, « l'éducation nouvelle [, qui] adapte son action aux potentialités, aux

besoins et aux intérêts de chaque enfant pris séparément » (Verba, 2014a, p. 149), point d'ancrage de la pratique des EJE. Dès lors, accorder davantage de valeur aux « **activités pédagogiques et d'éveil** » (*M* = 78.87, *SD* = 20.19) participe ainsi à se dégager de l'ambivalence suscitée par le terme « éduquer » tout en soulignant le rôle central de la pédagogie dans l'exercice du métier, « théorie pratique […] [qui] fourni[t] à l'activité de l'éducateur des idées qui le dirigent » (Durkheim, 1992, p. 79) et qui « invite à réfléchir sur ses pratiques plutôt qu'elle ne dicte des comportements » (Kambouchner & Meirieu, 2001, p. 9). En outre, ce « travail d'éducation » réclame des qualités de « **créativité** » (*M* = 73.17, *SD* = 21.04) pour varier et adapter la mise en place d'activités pédagogiques au contexte et aux enfants accueillis, mais aussi de « **patience** » (*M* = 88.27, *SD* = 16.32), une qualité qui révèle, à l'avenant, une saturation factorielle ≥ à .40 sur la dimension « travail de *care* » (.439). Enfin, la plus faible moyenne de cette dimension imputée à l'item « **crèche** » (*M* = 56.14, *SD* = 26.06) se comprend en regard de la diversité des structures au sein desquelles exercent les EJE, que l'on retrouve certes, en crèche, mais « aussi auprès des assistantes maternelles, dans le cadre de la protection de l'enfance, dans les structures d'éducation spécialisée auprès d'enfants malades ou handicapés, à l'hôpital ou encore dans les lieux d'éveil culturel, artistique et de loisirs » (Verba, 2014a, p. 174).

- Dernière dimension constitutive du métier d'EJE, le facteur 4 (α = .67) (*M* = 64.24, *SD* =19.84) articule les deux seuls items matérialisant les pratiques de gestion à savoir la « **gestion du personnel et des équipes** » (*M* = 74.99, *SD* = 21.8) et la « **gestion administrative et financière** » (*M* = 53.5, *SD* = 23.9). Absents de la tâche d'évocation précédemment proposée aux EJE (cf. Étude 2), ces aspects du métier affichent ici des scores significativement moins élevés que les 23 autres mots ou expressions associés au métier (Tableau 20), traduisant ainsi la mise à distance des tâches gestionnaires pour caractériser leur métier.

Ainsi, alors que l'analyse en composantes principales révèle la structure sous-jacente à la représentation du métier d'EJE et articule quatre thématiques professionnelles – travail de *care*, travail en lien avec la famille, travail d'éducation et travail de gestion –, le test de comparaisons multiples de Scheffé ($p < .001$), réalisé simultanément sur les moyennes des

facteurs identifiés, précise leur importance relative dans l'expression et l'élaboration du sens du métier (cf. Tableau 20).

Tableau 20

Importance des dimensions constitutives du métier d'EJE (écarts types entre parenthèses)[133]

Facteur	Importance	
Travail de *care*	92.24 (6.81)	a
Travail en lien avec la famille	85.74 (10.96)	b
Travail d'éducation	73.99 (13.37)	c
Travail de gestion	64.24 (19.84)	d

Les moyennes indexées par des lettres différentes diffèrent significativement selon la méthode de Scheffé

Pour les EJE, le travail de *care* (*M* = 92.24, *SD* = 6.81) et le paradigme relationnel sur lequel il repose soutiennent et construisent l'accueil et l'accompagnement de l'enfant, et représentent, de façon significative, le cœur de leur métier. Autre facette de l'activité de ces professionnel.les de la petite enfance, la valeur assignée au travail en lien avec la famille (*M* = 85.74, *SD* = 10.96) traduit l'orientation sociale du métier et la nécessaire prise en compte de l'environnement familial pour effectuer un travail de qualité, notamment en direction du jeune enfant. Consécutivement, les EJE convoquent la dimension éducative (*M* = 73.99, *SD* = 13.37) pour caractériser leur métier, qui rappelle explicitement l'ancrage pédagogique de la pratique des EJE et la place des activités éducatives dans l'histoire et l'exercice du métier. Enfin, la hiérarchisation des comparaisons multiples de la solution factorielle démontre que le travail de gestion (*M* = 64.24, *SD* = 19.84) se détache des caractéristiques considérées comme essentielles par les EJE pour définir leur métier. Cette structure confirme ici l'hypothèse H_{2a} qui posait que, parmi les 25 mots ou expressions proposés aux EJE pour décrire leur activité, les aspects liés au *care* seraient considérés comme les plus importants pour caractériser leur métier tandis que la dimension gestionnaire, soulignée par les items « gestion du personnel et des équipes » et « gestion administrative et financière », serait écartée des caractéristiques jugées comme essentielles pour circonscrire leur métier. Aussi, et tandis que ces résultats permettent

[133] Tableaux de sorties SPSS en Annexe 12

de dégager la structure factorielle du métier d'EJE et témoignent d'une représentation professionnelle collectivement partagée par ces professionnel.les de la petite enfance, certaines variables socio-organisationnelles pourraient néanmoins révéler des disparités quant à l'importance respective accordée à ces facteurs.

7.2.2 Exploration des dimensions constitutives du métier d'EJE sous l'angle des données socio-organisationnelles

Au regard de l'organisation des dimensions constitutives du métier d'EJE et en considérant que « les représentations sont avant tout des principes organisateurs qui régulent les rapports symboliques, on peut accepter que cette organisation génère des différences et variations systématiques entre individus » (Doise. Clemence, & Lorenzi-Cioldi, 1992, p. 99-100). Ce faisant, une série de comparaison de moyennes explore les effets du sexe (homme / femme), de l'âge (≤ 31 ans / > 31 ans[134]), de l'ancienneté (≤ 5 ans / > 5 ans[135]), du type de structure (logique publique / logique marchande), de la capacité d'accueil (< 20 places / de 20 à 60 places et plus) et du statut (fonction de direction ou non) sur les scores factoriels obtenus pour chacune des dimensions (Tableau 21). Ainsi, alors que l'ensemble des résultats ne marque pas de différences interindividuelles quant à l'importance accordée au travail de *care*, au travail en lien avec la famille et au travail d'éducation, des écarts de positionnement apparaissent sur le facteur travail de gestion et reflètent, dès lors, le caractère plus ambivalent de cet aspect du métier. En se basant sur les valeurs médianes de la distribution de l'âge et de l'ancienneté de l'échantillon, les EJE de plus de 31 ans et les EJE ayant une ancienneté supérieure à 5 ans attachent respectivement davantage d'importance au travail de gestion que les EJE de moins de 31 ans ($t(939) = -6.359$, $p < .001$, $d = 0.42$) et que les professionnel.les exerçant leur activité depuis moins de 5 ans ($t(939) = -5.070$, $p < .001$, $d = 0.33$). Ces résultats peuvent s'analyser conformément à l'accès aux fonctions de direction qui tend à augmenter avec l'âge et l'ancienneté des EJE, et qui, dans notre échantillon, concerne 365 EJE ayant en moyenne 37.53 ans ($SD = 9.2$) et 11.6 ans d'ancienneté ($SD = 8.4$). De même, et conformément à l'hypothèse H_{2b} précédemment posée, le détachement à l'égard de la dimension gestionnaire tel qu'observé sur la totalité des sujets s'avère d'autant plus prégnant pour les EJE inscrits dans une relation avec l'enfant ($M = 59.37$, $SD = 18.84$) que pour les EJE engagé.es dans une fonction de

[134] Bipartition déterminée selon l'âge médian de l'échantillon.
[135] Bipartition déterminée selon la valeur médiane de l'ancienneté de l'échantillon.

direction ou d'adjoint de direction (M = 71.94, SD = 18.95), $t(939) = -10.203$, $p < .001$, d = 0.67.

Enfin, et de manière générale, la distance structurante de cette représentation du métier entre une logique de *care* d'une part, et une logique gestionnaire d'autre part, peut se rapprocher et se comprendre en regard du profil axiologique des EJE, où le *dépassement de soi,* qui rassemble des valeurs qui sous-tendent et guident le travail de *care*, s'oppose significativement à l'*affirmation de soi*, domaine qui regroupe des valeurs davantage privilégiées dans un travail de gestion (Knafo & Sagiv, 2004). L'expression des préférences personnelles et partagées des EJE en termes de valeurs articulée à la représentation du métier propose alors des pistes d'analyses pour comprendre la lecture et le positionnement de ces professionnel.les vis-à-vis de la PSU.

Tableau 21

Effet des variables socio-organisationnelles sur l'importance accordée aux dimensions constitutives du métier d'EJE

	Sexe		Âge		Ancienneté		Type de structure		Capacité d'accueil		Fonction de direction / adj.	
	H	F	≤ 31 ans	> 31 ans	≤ 5 ans	> 5 ans	Logique publique	Logique marchande	< 20 places	De 20 à 60 places et +	Oui	Non
Travail de *care*	92. 38	92.24	91.99	92.49	92.14	92.36	92.26	92.15	92.2	92.42	92.29	92.21
	$t(939) = 0.360$ $p = .719$		$t(939) = 1.418$ $p = .157$		$t(939) = 1.081$ $p = .280$		$t(652) = -0.586$ $p = .558$		$t(830) = 0.101$ $p = .920$		$t(939) = 1.244$ $p = .214$	
Travail en lien avec la famille	82.51	85.83	84.67	86.81	85	86.63	85.15	83.76	84.61	85.89	85.88	85.65
	$t(939) = 1.595$ $p = .111$		$t(939) = -1.571$ $p = .116$		$t(939) = -0.990$ $p = .323$		$t(652) = 1.339$ $p = .181$		$t(830) = -1.597$ $p = .111$		$t(939) = 1.487$ $p = .137$	
Travail d'éducation	78.33	73.86	72.85	75.14	73.5	74.58	74.72	73.86	75.4	74.27	75.83	72.82
	$t(939) = -1.810$ $p = .071$		$t(939) = -1.179$ $p = .239$		$t(939) = -0.025$ $p = .980$		$t(652) = 0.558$ $p = .577$		$t(830) = 1.371$ $p = .171$		$t(939) = -0.952$ $p = .342$	
Travail de gestion	64.21	64.24	60.66	67.85	61.65	67.4	67.04	64.22	65.94	64.69	71.94	59.37
	$t(939) = -0.578$ $p = .564$		**$t(939) = -6.359$ $p < .001$**		**$t(939) = -5.070$ $p < .001$**		$t(652) = 0.926$ $p = .355$		$t(830) = -0.084$ $p = .933$		**$t(939) = -10.001$ $p < .001$**	

7.3 La Prestation de Service Unique

7.3.1 Structure de la représentation de la Prestation de Service Unique : un premier positionnement des EJE à l'égard de cette réforme

Soumises à une analyse en composante principale avec rotation orthogonale Varimax, les réponses aux 17 items représentatifs de la Prestation de Service Unique se répartissent en trois facteurs distincts et expliquent conjointement 42.58 % de la variance totale (cf. Tableau 22). À l'instar de la solution factorielle précédemment obtenue avec les termes associés à la représentation du métier d'EJE, cette seconde ACP dévoile la structure sous-jacente de la PSU à travers ses facteurs principaux et présente l'ensemble des indices de saturations des catégories qui s'« interpréte[nt] comme des coefficients de corrélation entre un facteur et un observable » (Corbière, 2014, p. 525). Aussi, et en cohérence avec l'ACP réalisée précédemment, si le choix de la taille des coefficients de saturation appuyant la décision d'exclure ou non une variable dépend principalement des objectifs du chercheur (Tabachnick & Fidell, 2007), le seuil de saturation, fixé à .30 en valeur absolue, statue ici de la validité de l'item en tant qu'indicateur d'un facteur ou d'un autre.

Au regard de l'ACP réalisée sur les 17 catégories inhérentes à la représentation de la PSU, 12 items expriment son caractère polymorphe et étayent le constat d'une prise de positions antagonistes à l'égard de cette réforme (cf. Étude 2) en regroupant d'une part 7 items centrés sur ses **caractéristiques négatives** (Facteur 1 – 19.8 % de variance expliquée) et, d'autre part, 5 items davantage focalisés sur ses **caractéristiques positives** (Facteur 2 – 16.5 % de variance expliquée). Enfin, 5 autres items issus de la représentation professionnelle de la PSU combinent des aspects définitoires et fonctionnels et résument les **caractéristiques descriptives** de cet objet (Facteur 3 – 6.4 % de variance expliquée). En révélant ainsi le construit représentationnel de la PSU structuré autour des trois dimensions latentes détaillées ci-dessous, cette ACP témoigne que « dans une représentation, certaines cognitions auront un rôle descriptif alors que d'autres joueront un rôle évaluatif » (Moliner, 1996, p. 80).

Tableau 22

Structure factorielle associée à la représentation de la PSU[136]

		Facteur 1	Facteur 2	Facteur 3
Caractéristiques négatives	Remplissage	**.722**	-.153	.229
	Rentabilité	**.721**	-.107	.053
	Contraintes et difficultés	**.700**	-.190	.023
	Aspects administratifs et gestionnaires	**.549**	.103	.198
	Obligation	**.423**	.265	-.054
Caractéristiques positives	Accueil des enfants	.006	**.747**	.028
	Répondre aux besoins des familles	-.162	**.699**	.158
	Aspects positifs	-.408	**.622**	.194
	Égalité	-.263	**.561**	.334
	Contrat	.199	**.492**	.232
	Harmonisation nationale	.047	**.417**	.370
	Subvention	.325	**.413**	.034
Caractéristiques descriptives	Tarification	.137	.184	**.683**
	Tarif horaire	.050	.070	**.649**
	Participation financière des familles	-.173	.158	**.619**
	Caf	.094	.086	**.505**
	Taux d'occupation	.436	.039	**.501**
	EAJE	.202	.119	**.375**
Pourcentage de variance expliquée		19.8%	16.5%	6.4%

[136] Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales. Méthode de rotation : Varimax avec normalisation de Kaiser

Tableau 23

Statistiques descriptives des variables associées à la PSU

		Min.	Max.	Moyenne	Écart-type
Caractéristiques négatives	Rentabilité	0	100	69.98	31.23
	Remplissage	0	100	81.87	25.34
	Contraintes et difficultés	0	100	69.67	28.92
	Aspects administratifs et gestionnaires	0	100	82.07	21.80
	Obligation	0	100	67.68	32.97
Caractéristiques positives	Accueil	0	100	61.40	32.37
	Répondre aux besoins des familles	0	100	67.78	27.46
	Aspects positifs	0	100	53.88	26.75
	Égalité	0	100	63.86	27.70
	Contrat	0	100	74.62	27.42
	Harmonisation nationale	0	100	66.08	28.98
	Subvention	0	100	69.29	31.99
Caractéristiques descriptives	Tarification	1	100	85.49	20.08
	Tarif horaire	0	100	81.24	24.86
	Participation financière des familles	0	100	85.64	22.03
	Caf	0	100	89.00	19.54
	Taux d'occupation	1	100	82.84	21.86
	EAJE	0	100	91/65	15.65

- Traduction des préoccupations portées et problématiques rencontrées par les EJE face à l'introduction de la PSU, ce premier facteur (α = .66) concentre les « **caractéristiques négatives** » (*M* = 74.25[137] ; *SD* = 18.47) qu'inspire visiblement cette réforme. En premier lieu, et particulièrement investie de cette valence négative, la variable « **contraintes et difficultés** » (*M* = 69.67 ; *SD* = 28.92) incarne pleinement cette dimension constitutive de la PSU en ce qu'elle reflète textuellement les préoccupations des EJE ainsi que les répercussions de ce fonctionnement sur le sens de leurs pratiques professionnelles[138] (cf. Étude 2). Par ailleurs, et tandis que la mise en place de ce mode de financement et les conditions de versement qui l'accompagnent ciblent une augmentation des taux d'occupation des EAJE, cette optimisation revêt ici une connotation négative et s'apparente plutôt à du « **remplissage** » (*M* = 81.87, *SD* = 25.34) pour les sujets. Dans le prolongement de cette catégorie, la logique de « **rentabilité** » (*M* = 69.98, *SD* = 31.23) de l'accueil qui guide la PSU, imposant notamment aux EAJE un système de tarification à l'heure et un taux d'occupation minimum de 70 %, vient également appuyer les caractéristiques négatives de cette réforme. En effet, subvention versée sur la base du nombre d'heures payées par les familles, la PSU contraint désormais les EAJE à couvrir l'ensemble des heures d'ouverture alors même que « les enfants ayant besoin d'être accueillis cinq jours par semaine sont […] de moins en moins nombreux » (Tollon-Behar, 2010, p. 122-123). Ainsi, « la rentabilité est devenue une valeur à intégrer dans le fonctionnement » (Tollon-Behar, 2010, p. 123) des établissements, qui, péniblement, s'efforcent de remplir les créneaux horaires proposés en dehors des heures de travail habituels des familles (Biegel & Lhuillier, 2016). Dès lors, cet impératif de rentabilité encadré par les règles de financement de la PSU fait figure d'« **obligation** » (*M* = 67.68, *SD* = 32.97), une logique incontournable pour les EAJE qui ne peuvent survivre financièrement sans cette subvention. Enfin, en présentant la moyenne la plus élevée sur la sous-dimension articulant les caractéristiques négatives de la PSU, la variable « **mesure administrative et gestionnaire** » (*M* = 82.07, *SD* = 21.80) témoigne notamment de l'intensification des temps de gestion et tâches administratives pour les responsables de structures qui,

[137] Pour rappel, chacune des 17 EVA confère une note de 0 à 100 matérialisant la représentativité de l'item affiché comme caractéristique de la PSU.

[138] Cette catégorie dégagée et analysée lors de l'étude 2 rassemblait des termes tels que « *difficultés quotidiennes* », « *casse-tête* », « *horreur* », « *surbooking* », « *discontinuité* », « *galère* », « *gardiennage* », « *incompatibilité avec le métier* » ou encore « *changement de métier* ».

réciproquement, « disposent de moins de temps auprès des enfants et pour accompagner l'équipe éducative » (Biegel & Lhuillier, 2016, p. 66).

- Parallèlement au facteur 1 et au lexique négatif que suscite la PSU, sa dualité constitutive s'exprime et se perçoit à l'aune des « **caractéristiques positives** » ($\alpha = .66$) que cette réforme cristallise simultanément. Néanmoins, en regard des aspects négatifs identifiés par les EJE, les 941 sujets interrogés considèrent ces sept « caractéristiques positives » ($M = 65.27$, $SD = 17.54$) comme moins représentatives de cette réforme puisqu'elles produisent collectivement une moyenne significativement plus faible (cf. Tableau 24) que les deux autres facteurs dégagés par l'ACP. Ainsi, et au sein de cette deuxième dimension, les mots et expressions présents reflètent tant la volonté affirmée par la CNAF de mieux « **répondre aux besoins des familles** » ($M = 67.78$, $SD = 27.46$) en encourageant notamment la pratique du multi-accueil, que l'intention première de mettre en place une « **mesure sociale et égalitaire** » ($M = 63.86$, $SD = 27.70$) telle qu'affichée par la circulaire PSU (cf. Étude 1). Aussi, si cette réforme applique un barème modulé en fonction des ressources des familles (lettre circulaire n°2002-25 de la CNAF) dans la perspective de favoriser l'accès aux places en crèche aux enfants issus de familles qui disposent d'un plus faible capital économique et social, cette orientation égalitaire transparaît également à travers la catégorie « **mesure positive** » ($M = 53.88$, $SD = 26.75$). En effet, et bien que cette catégorie présente la moyenne la plus faible sur ce facteur, les « aspects positifs » de la PSU, précédemment évoqués par les sujets (cf. Étude 2), conjuguent des items relatifs aux avantages apportés aux familles (*aide aux parents* / *aide les familles* / *solidarité*) à des considérations plus fonctionnelles (*simplification* / *souplesse*). À ce titre, ce versant pratique fait écho à l'un des cinq grands objectifs véhiculés par la CNAF et poursuivis par la création de la PSU, à savoir de simplifier le fonctionnement et modes de financement des structures d'accueil dans une dynamique institutionnelle d'« **harmonisation nationale** » » ($M = 66.08$, $SD = 28.98$). Expression d'une intention de réduction des disparités territoriales et sociales d'accès aux structures d'accueil de jeunes enfants, cette « harmonisation nationale » se matérialise plus concrètement par l'application d'un tarif selon un barème national et l'uniformatisation du service sur l'ensemble du territoire (Renaudat, 2006), et pointe donc ici une dimension positive de la PSU. De même, envisager la PSU comme une « **subvention** » ($M = 69.29$, $SD = 31.99$), une aide au fonctionnement versée aux structures d'accueil du jeune enfant destinée au financement des services et des

équipements contribue manifestement à alimenter la composante positive de la représentation protéiforme de cette réforme. En revanche, la catégorie « **contrat** » (*M* = 74.62, *SD* = 27.42), empreinte représentationnelle de l'obligation de signer un contrat d'accueil entre la structure et la famille précisant le rythme et la fréquentation de l'enfant, et la catégorie « **accueil des enfants** » (*M* = 61.40, *SD* = 32.33), fonction première voire définition même des EAJE, apparaissent comme relativement neutres et se détachent quelque peu de cette connotation affective positive propre au facteur 2.

- Si dans une démarche analogue à la structuration de notre analyse, « de nombreux auteurs évoquent une dimension évaluative pour rendre compte de l'organisation des représentations qu'ils étudient » (Moliner, 1996, p. 82), elle s'accompagne généralement d'une dimension descriptive qui se révèle ici à travers la dimension éponyme « **caractéristiques descriptives** » (*M* = 85.98, *SD* = 12.5). Avec une moyenne significativement plus élevée que les deux autres facteurs (cf. Tableau 24), et l'écart-type global le plus faible, ce dernier facteur (α = .60) articule les éléments les plus caractéristiques de la PSU et les plus consensuels du champ représentationnel. En effet, catégories estimées par les sujets comme particulièrement représentatives de la PSU, « **EAJE** » (*M* = 91.65, *SD* = 15.65) et « **CAF** » (*M* = 89, *SD* = 19.54) rappellent que le sigle PSU désigne une subvention de la Caisse Nationale d'Allocations Familiales attribuée aux établissements d'accueil de jeunes enfants – crèches collectives, familiales et parentales, haltes-garderies, jardins d'enfants ou encore micro-crèches –. Par ailleurs, amendement principal introduit par la réforme de financement des EAJE, le « **tarif horaire** » (*M* = 81.24, *SD* = 24.86) devient l'unité de référence pour les réservations et le versement de la PSU là où, auparavant, « les familles réservaient et payaient un forfait exprimé en journée ou en demi-journée qui déterminait le montant de la subvention allouée à la structure » (Biegel & Lhuillier, 2016, p. 58). Ainsi associé à cette composante descriptive dominée par la comptabilité, l'introduction d'un « tarif horaire » implique subséquemment le calcul du montant de la « **tarification** » (*M* = 85.64, *SD* = 22.03) demandée aux familles, et ce, tel que le décrit voire le prescrit la CNAF. À ce titre, un barème national tenant compte du type d'accueil (accueil collectif / accueil familial, parentale et micro-crèche), des ressources du foyer fiscal et du nombre d'enfants à charge détermine la « **participation financière des familles** » (*M* = 85.49, *SD* = 20.08) qui, *in fine*, se déduit du montant de la PSU reversée à la structure. Enfin, tandis que la CNAF impose aux structures d'atteindre et de maintenir

un « **taux d'occupation** » (*M* = 82.84, *SD* = 21.86) à 70 % pour bénéficier de la PSU, cet item descriptif affiche également une saturation factorielle ≥ à .40 sur le facteur 1 (.436) et signale ainsi le caractère simultanément contraignant de cette exigence réglementaire.

Alors que l'analyse en composantes principales témoigne ainsi d'une structure de la représentation de la PSU articulée autour de caractéristiques descriptives, négatives et positives, le test de comparaisons multiples de Scheffé ($p < .001$), réalisé simultanément sur les moyennes de ces trois facteurs vient clarifier leur importance relative (cf. Tableau 24).

Tableau 24

Importance des dimensions caractéristiques de la PSU (écarts types entre parenthèses) [139]

Facteur	Importance	
Caractéristiques descriptives	85.98 (12.5)	a
Caractéristiques négatives	74.25 (18.47)	b
Caractéristiques positives	65.27 (17.54)	c

Les moyennes indexées par des lettres différentes diffèrent significativement selon la méthode de Scheffé

Aussi, si selon les EJE, les qualificatifs descriptifs caractérisent le plus la PSU (*M* = 85.98, *SD* = 12.5), ces professionnel.les de la petite enfance estiment néanmoins que les caractéristiques négatives (*M* = 74.25, *SD* = 18.47) sont significativement plus représentatives de cette réforme que les dimensions positives qui lui sont associées (*M* = 65.27, *SD* = 17.54). Ce faisant, ces résultats confirment l'hypothèse H_{3a}, qui présageait, malgré l'expression de positions antagonistes à l'égard de cette réforme, que les EJE appuieraient majoritairement sur les aspects négatifs pour la caractériser plutôt que sur les aspects positifs. L'analyse des facettes constitutives de la représentation professionnelle de la PSU sous l'angle des données socio-organisationnelles pourrait alors révéler l'existence de positionnements différenciés sur la dimension descriptive, mais aussi et surtout sur les dimensions évaluatives, positive comme négative.

[139] Tableaux de sorties SPSS en Annexe 13

7.3.2 Exploration de la représentation de la PSU à la lumière des données socio-organisationnelles

Après avoir appréhendé la représentation professionnelle de la PSU et dégagé une vision commune organisée autour de trois facteurs, des comparaisons de moyennes viennent confronter les perceptions des EJE concernant cet objet à l'aune de certaines caractéristiques personnelles et de leur environnement de travail. En s'intéressant tout d'abord à l'importance accordée aux items descriptifs pour définir la PSU, les test *t* indiquent des différences significatives – bien que toutefois assorties d'un effet de faible ampleur (Cohen, 1988) – selon l'âge, l'ancienneté et l'exercice d'une fonction de direction. En effet, les EJE de plus de 31 ans, ayant une ancienneté supérieure à 5 ans et les directeur.rices et directeur.rices adjoint.es soulignent davantage les dimensions descriptives de la PSU que les EJE de moins de 31 ans ($t(939) = -2.198$, $p < .05$, $d = 0.14$), en activité depuis moins de 5 ans ($t(939) = -2.179$, $p < .05$, $d = 0.14$) et que les professionnel.les en relation avec les enfants ($t(939) = -2.704$, $p = .007$, $d = 0.18$). Ces résultats peuvent traduire une hétérogénéité quant au niveau de connaissance, d'implication et de pratique vis-à-vis de l'objet (Abric, 2001 ; Dany & Abric, 2007 ; Morlot & Salès-Wuillemin), dans la mesure où la maîtrise effective des règles et du fonctionnement de la PSU constitue un impératif pour les fonctions de direction et que les items regroupés sous le facteur « caractéristiques descriptives » – taux d'occupation, tarification, tarif horaire, participation financière des familles – impliquent, de surcroît, des tâches administratives et comptables expressément dévolues au(x) responsable(s) d'un EAJE.

Outre cette dimension descriptive, la représentation de la PSU admet également une valence affective, qui se lit ici à travers les caractéristiques positives et négatives attribuées à l'objet. Aussi, et alors que les EJE se concentrent majoritairement sur des aspects négatifs plutôt que positifs pour caractériser la PSU, cette focalisation apparaît comme significativement plus importante chez les EJE exerçant une fonction de direction que chez les EJE au contact des enfants ($t(939) = -2.833$, $p = .005$, $d = 0.18$). Par ailleurs, la taille de l'EAJE, qui conditionne le nombre d'enfants accueillis par jour, provoque là aussi un écart de positionnement et de perception de la PSU, puisque les EJE en activité dans une structure d'une capacité de 20 à 60 places et plus insistent davantage sur les dimensions négatives de cette réforme que les EJE en poste dans un établissement accueillant moins de 20 enfants ($t(830) = -2.141$, $p < .05$, $d = 0.15$). Dans un mode de fonctionnement morcelé où les enfants peuvent désormais arriver et repartir à chaque instant de la journée, ce résultat témoigne vraisemblablement de difficultés d'autant plus vives pour les professionnel.les que le nombre de places et d'enfants à accueillir augmente. En outre, tandis que nous présupposions que les EJE engagé.es dans une structure municipale

ou associative se polariseraient davantage sur les aspects négatifs pour décrire la PSU que les professionnel.les en activité au sein d'une structure privée ou d'entreprise – hypothèse H_{3b} –, les résultats infirment ici l'existence d'un différentiel de positionnement provoqué par la logique publique versus marchande de l'établissement ($t(652) = 0{,}044$, $p = .965$).

Enfin, les comparaisons de moyennes effectuées sur les caractéristiques positives de la PSU décèlent un écart significatif selon l'âge et l'ancienneté, où les professionnel.les de plus de 31 ans ($t(939) = -3.525$, $p < .001$, $d = 0.23$) et les EJE de plus de 5 ans d'ancienneté ($t(939) = -3.296$, $p < .001$, $d = 0.22$) tendent davantage à valoriser les aspects positifs de cette réforme.

Tableau 25

Effet des variables socio-organisationnelles sur l'importance accordée aux caractéristiques descriptives, négatives et positives pour décrire la PSU

	Sexe		Âge		Ancienneté		Type de structure		Capacité d'accueil		Fonction de direction / dir. adj.	
	H	F	≤ 31 ans	> 31 ans	≤ 5 ans	> 5 ans	Logique publique	Logique marchande	< 20 places	De 20 à 60 places et +	Oui	Non
Caractéristiques descriptives	84. 45	86.02	84.85	87.11	85.13	87	86.97	87	86.02	86.45	87.77	84.84
	$t(939) = 0.094$ $p = .925$		**$t(939) = -2.198$ $p < .05$**		**$t(939) = -2.179$ $p < .05$**		$t(652) = 0,044$ $p = .965$		$t(830) = 0,405$ $p = .686$		**$t(939) = -2.704$ $p = .007$**	
Caractéristiques négatives	70.62	74.36	72.102	76.42	72.18	76.77	75.5	73.64	72.78	74.85	75	73.78
	$t(939) = -0.743$ $p = .458$		$t(939) = -0.241$, $p = .810$		$t(939) = 0.229$ $p = .819$		$t(652) = 1.302$ $p = .194$		**$t(830) = -2,141$ $p < .05$**		**$t(939) = -2.833$ $p = .005$**	
Caractéristiques positives	68.52	65.18	64.83	65.72	65.04	65.55	67.28	65.35	64.26	66.40	67.87	63.63
	$t(939) = 1.071$ $p = .285$		**$t(939) = -3.525$ $p < .001$**		**$t(939) = -3.296$ $p = .001$**		$t(652) = 0.577$ $p = .564$		$t(830) = -1,605$ $p = .109$		$t(939) = -1.085$ $p = .278$	

Ainsi, ces premières explorations et analyses empiriques se sont successivement attachées à identifier la hiérarchisation et la structuration des valeurs des EJE, à dégager les dimensions constitutives de la représentation professionnelle de leur métier et à souligner l'importance accordée à chacune d'elles, pour enfin, dessiner l'organisation des contenus représentationnels de la PSU et d'ores et déjà percevoir un positionnement favorable ou défavorable des EJE à l'égard de cette réforme. Les résultats témoignent d'un profil axiologique construit sur des valeurs de *dépassement de soi* et à distance des valeurs d'*affirmation de soi*, d'une représentation du métier qui valorise et priorise le *care* du métier, et d'une représentation de la PSU cristallisée autour de caractéristiques descriptive, négative et positive où se repère une polarisation plus marquée des EJE sur les aspects négatifs que sur les aspects positifs. Dès lors, la seconde partie de cette recherche vise à conjuguer les valeurs, la représentation du métier et la représentation de la PSU pour y discerner de possibles rapports de congruences ou d'incongruences qui, conjointement, participent à la (dé)construction du sens du métier d'EJE.

8. Hypothèses principales

Dans une perspective et tentative de proposer un « concept explicatif » qui facilite la compréhension de l'objet de recherche, « le sens du métier » tel que conceptualisé dans ce travail de thèse, se définit, pour un.e EJE, comme un état de congruence entre ses valeurs personnelles, la représentation de son métier, et la manière dont il perçoit la PSU. Aussi, en s'appuyant sur les acquis théoriques et résultats empiriques précédemment développés et posés, l'articulation du triptyque valeurs, représentation du métier et prescription institutionnelle, qui sous-tend notre questionnement central, induit plusieurs hypothèses, entendues ici « comme des propositions de réponses anticipées et provisoires du phénomène étudié » (Uzunidis, 2007, p. 102).

Congruence entre valeurs et représentation du métier : une première composante du sens du métier d'EJE

Principes directeurs, les valeurs personnelles guident les choix professionnels en regard des représentations des secteurs et métiers, s'expriment dans la pratique professionnelle pour lui donner du sens, jusqu'à façonner et constituer le fondement même de la représentation d'un métier. Dès lors, en s'intéressant plus spécifiquement au métier d'EJE, une zone de convergence émergerait entre (1) les valeurs personnelles des EJE qui caractérisent le profil

axiologique de ce groupe professionnel et (2) la représentation du métier d'EJE qui articule des valeurs spécifiques, constitutives de l'identité et du sens du métier. Ainsi, alors que la hiérarchisation des valeurs des EJE témoigne d'une valorisation des valeurs de *dépassement de soi* au détriment des valeurs d'*affirmation de soi* et que la structuration de la représentation du métier confronte logique de *care* et logique gestionnaire, plusieurs hypothèses se dégagent :

H_{4a} : D'après ces présupposés, se discerne un premier rapport potentiellement congruent entre les valeurs personnelles priorisées par les EJE – *dépassement de soi* – et les aspects de la représentation du métier centrés sur la dimension relationnelle, l'attention et l'investissement de la relation à l'enfant, réunis sous le facteur « travail de *care* ».

H_{4b} : À l'inverse, un rapport d'incongruence tendrait à s'établir entre les valeurs de « dépassement de soi » et la dimension gestionnaire de la représentation du métier d'EJE, soulignée par le facteur « travail de gestion ».

H_{4c} : Enfin, il existerait un rapport d'incongruence entre les valeurs d'*affirmation de soi* et les dimensions constitutives de la représentation du métier d'EJE, à l'exception de la dimension « travail de gestion ».

Du système de valeurs des EJE à la représentation de la PSU

Inscrit dans le champ du travail social, le métier d'EJE relève pleinement d'un travail de *care*, un travail centré sur l'accueil et l'accompagnement du jeune enfant, animé par des valeurs de bienveillance et d'universalisme et à distance des valeurs de pouvoir et d'accomplissement (cf. Résultats préliminaires). En revanche, outil prescriptif et reflet du référentiel sectoriel actuel de la petite enfance, la PSU repose sur des impératifs d'efficacité et de rentabilité et véhicule des valeurs issues d'un univers marchand jusqu'alors éloigné des valeurs, de l'éthique professionnelle et du métier d'EJE. Aussi, entre la logique gestionnaire portée par la PSU et la logique de *care* des EJE se lit une opposition axiologique qui guide les hypothèses ci-dessous :

H_{5a} : En considérant d'une part les préoccupations gestionnaires de la PSU et d'autre part, les motivations qui sous-tendent les valeurs de dépassement de soi chez les EJE, un rapport conflictuel se dessine entre cette catégorie de valeurs et la PSU, vraisemblablement plus proche des buts poursuivis par les valeurs d'affirmation de soi.

H_{5b} : Par ailleurs, et en regard de leur profil axiologique, au plus les EJE valorisent les valeurs de dépassement de soi et rejettent les valeurs d'affirmation de soi, au plus ces

professionnel.les devraient se focaliser sur les caractéristiques négatives de la PSU pour la définir.

Hypothèse d'incongruence entre le care du métier d'EJE et la logique gestionnaire de la PSU

En articulant quatre domaines d'activités, la représentation du métier d'EJE témoigne de l'importance allouée au travail de *care*, d'une qualité du travail et d'un sens du métier fondés sur l'attention et l'investissement de la relation à l'enfant, et parallèlement, de la mise à distance des tâches gestionnaires plus récemment intégrées au profil du métier. Dans ce contexte professionnel organisé autour d'une dimension relationnelle essentielle, la PSU introduit de nouvelles conditions de travail régies par la quantification et la rentabilité ainsi susceptibles de se confronter à la représentation du métier. En effet, si en présence de nouvelles pratiques, la fonction évaluative des représentations professionnelles tend à questionner leur pertinence ou contradiction avant de les intégrer aux représentations existantes (Piaser, 1999), l'interprétation et l'évaluation de la PSU dépend alors directement du sens que les EJE attribuent à leur métier. Dès lors, de ce mariage forcé entre logique de *care* et logique gestionnaire et de cette dépendance représentationnelle découlent les hypothèses suivantes :

H_{6a} : En regard des logiques qui sous-tendent le métier d'EJE et la PSU, un rapport d'incongruence tendrait à s'établir entre le « travail de *care* » et la PSU, possiblement plus proche de la dimension gestionnaire du métier.

H_{6b} : Enfin, au plus les EJE accordent d'importance au travail de *care* et se détachent de la fonction gestionnaire du métier, au plus ces professionnel.les de la petite enfance insistent sur les dimensions négatives de la PSU.

Triptyque du sens du métier

Après l'investigation des relations dyadiques entre les valeurs des EJE, la représentation de leur métier et la représentation de la PSU, éprouver le concept de « sens du métier » à travers les conflits et compatibilités qui le traversent appelle alors à relier ce triptyque dimensionnel. Plus précisément, et en cohérence avec les hypothèses précédemment posées, la manière dont ces professionnel.les perçoivent la PSU contribue ici à déconstruire ou construire le sens du métier. En effet, si les EJE perçoivent la PSU comme empreinte de caractéristiques gestionnaires et contraires à l'éthique de *care*, cette prescription institutionnelle entrerait alors en conflit avec leurs valeurs et la représentation de leur métier et viendrait déconstruire le sens

du métier. En revanche, si pour ces professionnel.les, la PSU leur apparaît comme compatible avec leurs valeurs et la représentation de leur métier, cette prescription ne constitue pas une entrave au sens du métier, voire même, participe à sa construction. Dès lors, deux hypothèses se dégagent :

H_{7a} : Une cohérence de sens du métier se traduit par un rapport de congruence entre les valeurs priorisées par les EJE et la dimension centrale de leur métier, et suppose une perception positive de la PSU. Cette cohérence de sens se caractérise donc par une absence de conflit entre les trois dimensions du sens du métier.

H_{7b} : Une incohérence de sens du métier s'exprime par un rapport de congruence entre les valeurs de dépassement de soi et le travail de *care*, mais implique une perception négative de la PSU. Cette incohérence de sens signale donc la présence d'un conflit entre les valeurs et la représentation du métier d'EJE d'une part, et la prescription de l'institution d'autre part.

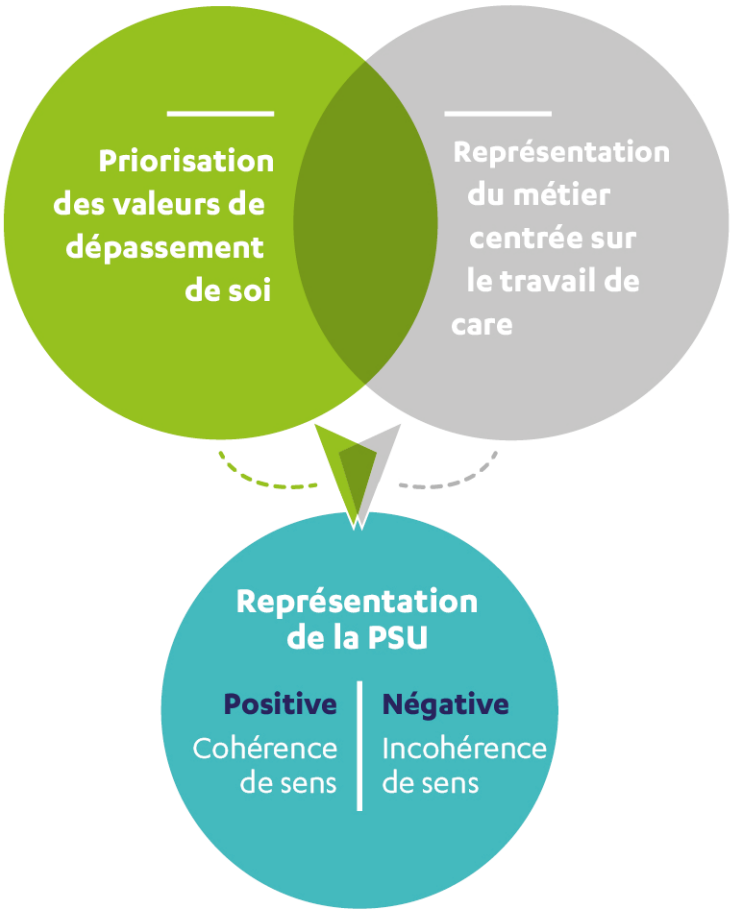


Figure 26. Cohérence et incohérence de sens dans le métier d'EJE : d'un état de congruence entre valeurs et représentation du métier à la manière de percevoir la PSU.

Positionnements et attitudes des EJE à l'égard de la PSU

Alors que la représentation de la PSU réunit des caractéristiques positives et négatives, reflet de l'ambiguïté d'une réforme conçue dans un souci de mieux répondre aux besoins des familles tout en insufflant une logique et des contraintes gestionnaires au sein des EAJE, il s'agit dès lors de questionner la position générale des EJE concernant la mise en place de cette réforme, le bien-fondé de cette prescription en regard de son impact perçu sur différentes catégories d'acteurs, et son caractère potentiellement contradictoire avec la représentation du métier.

H_{8a} : Puisque les EJE se concentrent majoritairement sur des aspects négatifs plutôt que positifs pour décrire la PSU (cf. Résultats préliminaires), de manière générale, ces professionnel.les ne seraient pas favorables à la mise en place de cette réforme dans les EAJE.

H_{8b} : Les EJE auraient tendance à percevoir la PSU comme une « bonne chose » pour les familles mais à évaluer négativement le bien-fondé de cette réforme pour les enfants, les professionnel.les de terrain et les responsables de structure.

H_{8c} : De manière générale, les EJE considèrent la PSU comme une réforme en contradiction avec la manière dont ils perçoivent leur métier.

9. Méthodes d'analyse des résultats

9.1 Une première approche des congruences et incongruences entre valeurs, représentation du métier et représentation de la PSU : analyses corrélationnelles et régressions linéaires multiples

Afin d'étudier les relations et dépendances entre les variables, et plus précisément afin d'explorer les rapports de congruences et d'incongruences entre les valeurs des EJE, la représentation de leur métier et la représentation de la PSU, deux stratégies d'analyses statistiques viennent s'entremêler et se compléter. En premier lieu, le test de corrélation linéaire, autrement appelé corrélation de Bravais-Pearson, examine la relation symétrique entre deux phénomènes et fournit ainsi un indice du degré de connexion ou de concordance entre deux variables quantitatives (Gini, 1936). À cet effet, le coefficient de corrélation, compris entre -1 et +1, « permet de mesurer jusqu'à quel point deux variables entretiennent une telle relation linéaire entre elles » (Martin, 2017, p. 88) et précise parallèlement le sens de cette relation. Tandis qu'un coefficient positif indique que la croissance d'une variable est associée à la croissance de l'autre et traduit alors un rapport de congruence, un coefficient inférieur à 0

témoigne d'un rapport d'incongruence puisque les valeurs d'une variable tendent ici à augmenter lorsque les valeurs de l'autre diminuent. Aussi, si les tests de corrélation décèlent et décrivent la force de la liaison entre les variables prises deux à deux, et ce, sans relation de dépendance entre elles, des analyses de régression accompagnent les calculs de corrélation « dans l'objectif d'expliquer une variable critère [telle que la représentation du métier d'EJE] par un ensemble de variables prédictrices [telles que les valeurs] […] [et de] définir le sous-ensemble de prédicteurs le plus apte à rendre compte des variations du critère » (Cosnefroy & Sabatier, 2011, p. 255-256).

En effet, considérée comme « l'une des méthodes statistiques les plus utilisées dans les sciences appliquées et dans les sciences de l'homme et de la société » (Foucart, 2006, p. 5), la régression linéaire vise à décrire les relations fonctionnelles entre une variable dépendante et une variable explicative, dans le cas d'une régression simple, ou de deux ou plusieurs variables explicatives, dans le cas d'une régression multiple (Yule, 1897). Capable de dissocier les effets des différentes variables tout en les intégrant simultanément, la régression multiple s'emploie expressément « dans le cas où les situations d'étude ne sont pas strictement expérimentales, c'est-à-dire dans le cas où l'on n'a pas pu affecter aléatoirement les sujets aux différentes conditions de sorte que les variations enregistrées soient strictement contrôlées » (Bressoux, 2010, p. 98). Aussi, outil de modélisation à visée explicative et prédictive, la régression permet traditionnellement « d'évaluer que la hausse d'une variable (par exemple, l'aide au développement) est associée à un effet plus ou moins important à la hausse ou à la baisse sur une autre variable (par exemple, la croissance économique) » (Chatelain, 2010, p. 7). Dans le cadre de cette recherche, la régression multiple sert plus particulièrement à interroger les congruences et incongruences relatives entre les valeurs et la représentation du métier d'EJE, et plus précisément encore, la qualité et le sens de la relation entre les valeurs de dépassement de soi et d'affirmation de soi et les quatre dimensions constitutives du métier. De la même manière, il s'agira ensuite d'observer le positionnement des EJE concernant la PSU, d'une part en fonction de leur système de valeurs et, d'autre part, en regard des activités de *care* et gestionnaires de leur métier. Ainsi, suite aux analyses de régression effectuées à l'aide du logiciel SPSS, l'interprétation des résultats s'effectue à deux niveaux ; d'abord dans une perspective globale afin de définir la force et la significativité de la liaison entre la variable dépendante et les variables explicatives, avant de préciser et de déterminer « la contribution relative de chaque variable dans la prédiction d'une variable dépendante » (Johnson, 2000, p. 2). Après l'entrée simultanée de toutes les variables indépendantes dans l'équation de

régression, l'interprétation des résultats repose, dans un premier temps, sur le test de Fischer-Snedecor, qui teste la significativité globale de la régression multiple, et sur le coefficient de détermination, noté R^2, qui restitue la qualité du modèle. Alors qu'un coefficient proche de 1 traduit un pouvoir de prédiction élevé, la valeur de R^2 tend cependant à augmenter mécaniquement avec l'ajout de prédicteurs au modèle et implique donc de sélectionner avec parcimonie et pertinence les variables explicatives à inclure dans l'analyse de régression. Dans un deuxième temps, les coefficients de régression standardisés, symbolisés par β et compris entre 0 et 1, résument la force explicative potentielle de chacune des variables indépendantes et permettent, en l'absence de fortes multicolinéarités, de « comparer le pouvoir prédictif des prédicteurs dans un cadre explicatif » (Cosnefroy & Sabatier, 2011, p. 257). Ainsi, et tandis qu'une première série d'analyses corrélationnelles et d'analyses de régressions multiples investigueront les relations dyadiques entre les valeurs, la représentation du métier d'EJE et la représentation de la PSU, la méthode de régression hiérarchique interrogera subséquemment les effets de la congruence entre les valeurs des EJE et leur représentation du métier sur leur manière de percevoir la PSU.

9.2 Effets de la congruence entre valeurs et représentation du métier sur la perception de la PSU : régression hiérarchique et effet d'interaction

Méthode particulière de régression linéaire multiple, la régression dite hiérarchique permet une entrée séquentielle des variables indépendantes au sein du modèle et s'attache usuellement à mettre en évidence la variance unique additionnelle expliquée par les variables indépendantes ajoutées. Dans le cadre de cette recherche, cette méthode d'analyse vise ainsi à explorer l'effet de congruence entre les valeurs priorisées par les sujets et la dimension centrale de leur métier sur leur manière de caractériser la PSU. Dès lors, soutenir l'existence d'une congruence entre les valeurs de « dépassement de soi » et la dimension « travail de *care* » de la représentation du métier d'EJE suppose que ces deux variables puissent former un tout pour interagir ensemble, et se traduit, statistiquement, par un effet d'interaction sur la représentation de la PSU (Cronbach & Snow, 1977 ; Hwang, Ho, & Lee, 2010 ; Marden & Muyot, 1995). Aussi, et couramment, « la spécification d'un modèle qui teste l'existence d'une interaction se fait par l'introduction d'une forme multiplicative entre les deux variables explicatives supposées jouer en interaction du point de vue de leur effet sur la variable-réponse » (Bressoux, 2010, p. 159), et se décompose en plusieurs étapes. Tout d'abord, lorsqu'un effet d'interaction s'inscrit dans une équation de régression, les prédicteurs continus se doivent d'être centrés afin

de faciliter l'interprétation et de minimiser la multicolinéarité associée à l'utilisation de termes multiplicatifs (Aiken & West, 1991 ; Cohen, Cohen, West, & Aiken, 2003 ; Jaccard, Turrisi, & Wan, 1990). Ce faisant, la congruence entre valeurs et représentation du métier se matérialise ici à travers la création d'une nouvelle variable dite d'interaction, issue de la multiplication des scores de « travail de *care* » et de « dépassement de soi » centrés autour de la moyenne pour obtenir de meilleures propriétés statistiques. Consécutivement, tester l'effet de cette synergie sur la manière dont les EJE perçoivent et évaluent la PSU engage deux analyses de régressions hiérarchiques distinctes, l'une expliquant une polarisation sur les aspects négatifs de cette réforme, et l'autre justifiant une perception positive. Pour chaque processus interactif (Bressoux, 2010), une première étape – bloc 1 – intègre les valeurs de dépassement de soi et du travail de *care* sans inclure la variable d'interaction de manière à évaluer les indices d'ajustement de ce modèle, puis la seconde étape – bloc 2 – introduit l'interaction des deux variables explicatives sur la variable dépendante. Ainsi, l'effet de congruence entre les valeurs priorisées par les EJE et la dimension centrale de leur métier sur leur manière de percevoir la PSU se confirme si d'une part, le coefficient de régression de la variable d'interaction se révèle significatif et si, d'autre part, la congruence exprimée par l'interaction contribue sensiblement à améliorer le pouvoir explicatif du second modèle.

10. Résultats

10.1 Valeurs et représentation du métier d'EJE : une double confrontation

Afin d'examiner les relations entre la structure des valeurs des EJE – domaine de *dépassement de soi* en tant que valeurs privilégiées et domaine d'*affirmation de soi* en tant que valeurs opposées – et les quatre dimensions constitutives du métier, les tests de corrélations de Pearson analysent les variables concernées sur l'ensemble de l'échantillon ($N = 941$). Ainsi, et distinctement, la dynamique relationnelle qui apparaît entre ces deux pôles axiologiques et les dimensions de la représentation du métier d'EJE (cf. Tableau 26) révèle un métier articulé autour de deux logiques contradictoires supportées par des valeurs antagonistes. En effet, tandis que les valeurs de bienveillance et d'universalisme qui sous-tendent le *dépassement de soi* corrèlent positivement avec le travail de *care* ($r = .156$, $p < .001$) et le travail en lien avec la famille ($r = .209$, $p < .001$) et négativement avec le travail de gestion ($r = -.093$, $p < .001$), réciproquement, l'*affirmation de soi*, qui conjugue les valeurs d'accomplissement et de pouvoir, corrèle positivement avec le travail de gestion ($r = .086$, $p < .001$) et négativement avec le

travail d'éducation (r = -.113, p < .001), le travail en lien avec la famille (r = -.144, p < .001), et le travail de *care* (r = -.159, p < .001).

Tableau 26

Matrice des corrélations de Bravais-Pearson entre les domaines de dépassement de soi et d'affirmation de soi et les quatre dimensions constitutives du métier d'EJE

	Travail de *care*	Travail en lien avec la famille	Travail d'éducation	Travail de gestion
Dépassement de soi	**.156****	**.209****	.003	**-.093****
Affirmation de soi	**-.159****	**-.144****	**-.113****	**.086****

Note : **La corrélation est significative à p < .001

Malgré des coefficients de corrélation relativement réduits, ces premiers résultats confirment les hypothèses H_{4a} et H_{4b} et témoignent d'ores et déjà d'un état de congruence entre les valeurs de *dépassement de soi* valorisées par les EJE et le *care* de leur métier, et d'un rapport d'incongruence avec les pratiques managériales et gestionnaires plus récemment intégrées dans leur activité professionnelle. Par ailleurs, les analyses corrélationnelles appuient également l'hypothèse H_{4c}, spécifiant un rapport d'incongruence entre les valeurs d'*affirmation de soi* et les dimensions constitutives de la représentation du métier d'EJE, à l'exception de la dimension « travail de gestion ».

Consécutivement, en considérant que les représentations sociales ou professionnelles s'organisent et s'ancrent dans un système de valeurs (Flament & Rouquette, 2003), et reflètent l'identité du groupe, le profil axiologique des EJE tendrait alors à expliquer l'importance accordée aux différents dimensions constitutives de la représentation de leur métier. Ainsi, dans la perspective de rapprocher valeurs et représentation professionnelle et d'y déceler de potentiels rapports de congruences et d'incongruences, quatre analyses de régression explorent successivement les relations entre les scores ipsatifs des EJE obtenus sur les valeurs de *dépassement de soi* et d'*affirmation de soi* – variables indépendantes – et les scores moyens associés à chacune des dimensions de la représentation du métier – variables dépendantes –. Postulat préalable à l'interprétation des résultats de toute régression multiple, l'examen des facteurs d'inflation de la variance (VIF) vérifie l'absence de multicolinéarité entre les variables,

c'est-à-dire l'absence de variables explicatives linéairement dépendantes entre elles qui expliqueraient une même dimension. Aussi, et en poursuivant les analyses de régression multiple, les valeurs de dépassement de soi et d'affirmation de soi apparaissent comme significativement liées au travail de *care* (modèle : F (2,940) = 16.02, $p < .001$, $R^2 = 0.033$), au travail en lien avec la famille (modèle : F (2,940) = 22.37, $p < .001$, $R^2 = 0.046$), au travail d'éducation (modèle : F (2,940) = 8.01, $p < .001$, $R^2 = 0.017$) et, dans une moindre mesure, au travail de gestion (modèle : F (2,940) = 5.07, $p = .006$, $R^2 = 0.011$).

Tableau 27

Régressions linéaires multiples entre les domaines de valeurs de dépassement de soi et d'affirmation de soi et les dimensions constitutives de la représentation du métier d'EJE

	Dépassement de soi			Affirmation de soi		
	β	t	p	β	t	p
Travail de *care*	**.10**	**2.72**	**.007**	**-.11**	**-2.89**	**.004**
Travail en lien avec la famille	**.18**	**4.93**	**.001**	-.05	-1.37	.170
Travail d'éducation	-.07	-1.96	.050	**-.15**	**-4**	**.001**
Travail de gestion	-.07	-1.78	.075	.05	1.36	.173

En observant plus rigoureusement et séparément les résultats des régressions multiple, les coefficients standardisés indiquent que la valorisation de la dimension « travail de *care* » du métier d'EJE est positivement associée aux valeurs de dépassement de soi ($\beta = .10$, $t(940) = 2.72$, $p = .007$), et négativement aux valeurs d'affirmation de soi ($\beta = -.11$, $t(940) = -2.89$, $p = .004$). Ainsi, la structuration du système de valeurs des EJE qui oppose valeurs de dépassement de soi et d'affirmation de soi se réfléchit ici sur le positionnement des EJE quant à l'importance allouée au « travail de *care* » pour définir leur métier. En d'autres termes, au plus les EJE valorisent les valeurs de dépassement de soi au plus ces professionnel.les considèrent « le travail de *care* » comme essentiel pour caractériser leur métier. À l'inverse, au plus les EJE se réfèrent aux valeurs d'affirmation de soi, au moins ces professionnel.les se focalisent sur les items associés au « travail de *care* » pour définir leur métier. En regard de la deuxième analyse de régression, les valeurs de bienveillance et d'universalisme prédisent

positivement l'importance accordée au « travail en lien avec la famille » (β = .18, t(940) = 4.93, p < .001), tandis que les valeurs d'affirmation de soi n'ont pas d'influence significative sur cet aspect du métier. Aussi, et contrairement aux autres dimensions de la représentation professionnelle, le « travail d'éducation » n'est pas associé aux valeurs de dépassement de soi mais les valeurs d'affirmation de soi prédisent négativement cette dimension de la représentation du métier (β = -.15, t(940) = -4, p < .001). Enfin, les résultats de la régression liant le profil axiologique des sujets à la dimension gestionnaire du métier révèlent une absence de prédiction des scores de pouvoir et d'accomplissement, de même que des scores de bienveillance et d'universalisme sur le positionnement des EJE à l'égard du travail de gestion.

Ainsi, en se centrant plus précisément sur le cœur du métier d'EJE, l'ensemble de ces résultats soutient l'existence d'un rapport de congruence entre le travail de *care* et les valeurs de dépassement de soi et d'un rapport d'incongruence entre cette dimension centrale du métier et les valeurs de pouvoir et d'accomplissement. Quant au travail de gestion, qui articule des tâches de management et de gestion administrative et financière et s'écarte des caractéristiques consensuellement évoquées et valorisées par l'ensemble des EJE pour définir leur métier, les analyses corrélationnelles témoignent de son incongruence avec les valeurs priorisées par ces professionnel.les du *care* et d'une certaine proximité avec les valeurs d'affirmation de soi.

10.2 Système de valeurs des EJE et représentation de la PSU : une (in)congruence ?

L'étude des relations et des rapports de congruences et d'incongruences entre le profil axiologique des EJE et leur représentation de la PSU implique ici la réalisation de tests de corrélation de Pearson sur les valeurs de dépassement de soi, d'affirmation de soi et les scores moyens obtenus sur les caractéristiques descriptives, positives et négatives de la PSU (cf. Tableau 28). Avec un coefficient inférieur à .35 en valeur absolue, indice d'une faible corrélation (Taylor, 1990), seule la relation entre les valeurs de bienveillance et d'universalisme et les caractéristiques positives de la PSU apparaît comme statistiquement significative (r = -.097, p < .001). Par ailleurs, le sens du coefficient de corrélation indique que l'augmentation des scores sur les valeurs de dépassement de soi se traduit par la diminution des scores sur les caractéristiques positives de la PSU. En d'autres termes, au plus les EJE valorisent les valeurs de bienveillance et d'universalisme, au plus ces professionnel.les tendent à relativiser les dimensions sociales et positives que véhicule la PSU. Ainsi, et alors que l'hypothèse H_{5a} présageait d'un rapport conflictuel entre les valeurs de dépassement de soi priorisées par les EJE et l'approche quantitative et gestionnaire de la PSU matérialisée par la variable

« caractéristiques négatives », ces résultats ne peuvent se lire comme la marque évidente d'une incompatibilité entre le système de valeurs des EJE et la PSU et tendent donc à infirmer ou relativiser notre hypothèse.

Tableau 28

Matrice des corrélations de Bravais-Pearson entre les domaines de dépassement de soi et d'affirmation de soi et les dimensions constitutives de la PSU

	Caractéristiques descriptives	Caractéristiques positives	Caractéristiques négatives
Dépassement de soi	-.004	**-.097****	.031
Affirmation de soi	.062	-.026	-.010

Note : **La corrélation est significative à p < .001

Suite aux analyses corrélationnelles, trois régressions multiples viennent successivement tester et mesurer l'existence d'une potentielle dépendance entre le profil axiologique des sujets et leur manière de percevoir et définir cette réforme. En effet, en tant que standards et guides pour l'évaluation des situations ou des objets, les valeurs de dépassement de soi collectivement portées par les EJE conjuguées au rejet des valeurs d'affirmation de soi, seraient susceptibles d'induire une attitude plutôt défavorable à l'égard de cette réforme et, ce faisant, une focalisation sur ses caractéristiques négatives. Aussi, si les résultats des analyses stipulent que les valeurs de dépassement de soi et d'affirmation de soi prédisent les caractéristiques positives (modèle : F (2,940) = 4.86, p = .008, R^2 = 0.01) de la PSU, la combinaison de ces deux variables axiologiques ne permet pas d'expliquer de façon significative le différentiel de positionnement sur les caractéristiques descriptives (modèle : F (2,940) = 2.29, p = .102, R^2 = 0.005) et négatives (modèle : F (2,940) = 0.46, p = .633, R^2 = 0.001) de cette réforme (cf. Tableau 29). Dès lors, bien que les EJE insistent davantage sur les dimensions négatives que positives de la PSU pour la décrire (cf. Résultats préliminaires), les résultats statistiques démontrent que cette prise de position ne dépend ni des valeurs de dépassement de soi ni des valeurs d'affirmation de soi.

Tableau 29

Régressions linéaires multiples entre les domaines de valeurs de dépassement de soi et d'affirmation de soi et les dimensions constitutives de la PSU

	Dépassement de soi			Affirmation de soi		
	β	*t*	*p*	*β*	*t*	*p*
Caractéristiques descriptives	.04	.97	*ns*	.08	2.13	*ns*
Caractéristiques négatives	.03	.91	*ns*	.01	.19	*ns*
Caractéristiques positives	**-.11**	**-3.02**	**.003**	-.032	-.860	.390

Note : ns traduit un coefficient standardisé non significatif

En observant plus précisément le seul modèle de régression significatif, l'analyse de l'importance relative de chaque variable indépendante dans la prédiction des caractéristiques positives de la PSU révèle une contribution unique des valeurs de dépassement de soi (β = -11., t(940) = -3.02, p = .003). Plus précisément, et en cohérence avec les analyses corrélationnelles précédentes, la valorisation des valeurs de bienveillance et d'universalisme prédit négativement le positionnement des EJE sur les caractéristiques positives associées à cette réforme. Ainsi, alors que les valeurs de bienveillance et d'universalisme tendent à modérer la polarisation des sujets sur les aspects positifs de la PSU, ces analyses de régression contredisent l'hypothèse H_{5b} précédemment posée qui postulait, à l'inverse, d'une accentuation des caractéristiques négatives de cette réforme. À cet effet, le profil axiologique des EJE, construit sur des valeurs de dépassement de soi et à distance des valeurs d'affirmation de soi, ne permet pas d'expliquer la représentation négative de la PSU chez les EJE mais nuance toutefois leur représentation positive.

10.3 Logique de care et logique gestionnaire du métier d'EJE : quelle(s) incidence(s) sur la représentation de la PSU ?

Si historiquement, les composantes identitaires du métier d'EJE s'articulent autour de fonctions sociales, éducatives et préventives en direction du jeune enfant et de sa famille et dépeignent un univers centré sur le prendre soin et le souci d'autrui, l'ouverture du métier aux fonctions de direction s'accompagne de l'immixtion de préoccupations et de tâches gestionnaires manifestement éloignées du cœur de ce métier. Cette distance apparente entre

activités relationnelles d'une part, et activités gestionnaires d'autre part, structure la représentation professionnelle du métier, où le « travail de *care* » s'institue comme la dimension principale du métier tandis que le « travail de gestion » se détache des caractéristiques considérées comme essentielles par les EJE pour définir leur métier. Aussi, et au sein des EAJE, les nouvelles modalités de la PSU inspirées par la Nouvelle Gestion Publique qui régissent désormais l'activité des professionnel.les de la petite enfance, insufflent une culture calquée sur le monde de l'entreprise qui semble davantage compatible avec la logique gestionnaire qu'avec la logique de *care* du métier d'EJE. Dès lors, l'étude de ces potentiels conflits et compatibilités nécessite tout d'abord d'effectuer des tests de corrélations de Pearson en croisant les logiques de *care* et gestionnaire du métier d'EJE et les dimensions constitutives de la PSU (cf. Tableau 30).

Tableau 30

Matrice des corrélations de Bravais-Pearson entre les logiques de care et gestionnaire du métier d'EJE et les dimensions constitutives de la PSU

	Caractéristiques descriptives	Caractéristiques positives	Caractéristiques négatives
Travail de *care*	**.257****	**.190****	**.140****
Travail de gestion	**.169****	**.279****	**.082****

Note : **La corrélation est significative à p < .001

Alors que l'hypothèse H_{6a} présageait d'un rapport d'incongruence entre le travail de *care* et la PSU, autrement dit, d'une corrélation négative entre la dimension relationnelle du métier et les caractéristiques positives – voire descriptives – de la réforme, les résultats témoignent invariablement de relations positives entre le travail de *care* et les différentes caractéristiques de la PSU. De même, le « travail de gestion » se révèle positivement associé à l'ensemble des dimensions qui sous-tendent la PSU, bien que s'observe un lien toutefois plus marqué avec les aspects positifs ($r = .279$, $p < .001$) que négatifs ($r = .082$, $p < .001$) de cette prescription. Ainsi, et malgré cette faible trace de compatibilité entre la dimension gestionnaire du métier et la PSU, la matrice de corrélation ne peut cependant attester d'un rapport conflictuel entre le travail de *care* et cette réforme et invalide l'hypothèse H_{6a} précédemment posée.

Par ailleurs, envisager la représentation professionnelle du métier d'EJE comme un point d'ancrage, un cadre de référence susceptible de guider voire de déterminer le contenu et la structure de la représentation professionnelle de la PSU (Pianelli, Abric, & Saad, 2010), suppose l'existence d'une relation de dépendance entre ces deux objets représentationnels. Ce faisant, trois analyses de régression viennent successivement éprouver l'influence des logiques de *care* et gestionnaire du métier d'EJE – variables indépendantes – sur la représentation et l'évaluation de la PSU qui, de fait, transparaissent dans les caractéristiques descriptives, négatives et positives de cette réforme – variables dépendantes –. En regard des analyses, les trois modèles de régression se révèlent significatifs et démontrent que les scores obtenus sur les caractéristiques descriptives (modèle : F (2,940) = 37.46, $p < .001$, $R^2 = 0.074$), négatives (modèle : F (2,940) = 10.11, $p < .001$, $R^2 = 0.021$) et positives (modèle : F (2,940) = 45.46, $p < .001$, $R^2 = 0.088$) de la PSU sont prédits par l'importance accordée au travail de *care* et au travail de gestion. Aussi, et alors que ces résultats expriment une légère influence des logiques de *care* et gestionnaire du métier d'EJE sur la perception de la PSU, les coefficients standardisés des deux variables indépendantes sur chacune des variables dépendantes repèrent les congruences et incongruences entre les logiques opposées du métier et le mode de fonctionnement imposé par la CNAF (cf. Tableau 31).

Tableau 31

Régressions linéaires multiples entre les logiques de care et gestionnaire du métier d'EJE et les dimensions constitutives de la PSU

	Travail de *care*			Travail de gestion		
	β	t	p	β	t	p
Caractéristiques descriptives	**.23**	**6.78**	**.001**	**.09**	**2.8**	**.005**
Caractéristiques négatives	**.13**	**3.71**	**.001**	.04	1.15	.252
Caractéristiques positives	**.11**	**3.29**	**.001**	**.24**	**7.32**	**.001**

En premier lieu, si les caractéristiques descriptives se rapportent plus précisément aux règles et mode de tarification de la PSU, cette dimension structurante apparaît comme significativement et positivement associée au travail de *care* ($\beta = .23$, $t(940) = 6.78$, $p < .001$)

et, dans une moindre mesure, au travail de gestion (β = .09, t(940) = 2.8, p = .005) de la représentation du métier d'EJE. Subséquemment, les régressions effectuées sur les dimensions évaluatives de la PSU démontrent que le positionnement des sujets sur la valence positive de cette réforme est positivement lié à l'importance allouée au travail de gestion (β = .24, t(940) = 7.32, p < .001) et au travail de *care* (β = .11, t(940) = 3.29, p < .001), tandis que la polarisation des EJE sur la facette négative de la PSU s'explique essentiellement par la valeur accordée au travail de *care* (β = .13, t(940) = 3.71, p < .001). En d'autres termes, et conformément à l'hypothèse $H_{6b,}$ cette analyse de régression indique que plus les EJE valorisent le travail de *care*, plus ces professionnel.les de la petite enfance caractérisent la PSU à travers ses aspects négatifs. Ainsi, de ce résultat se perçoit une tension entre un cœur de métier centré sur la dimension relationnelle, l'attention et l'investissement de la relation à l'enfant, et les nouvelles conditions de travail guidées par la rentabilité et la productivité fixées par la PSU.

10.4 Effets de la congruence entre valeurs et représentation du métier sur le positionnement des EJE à l'égard de la PSU

Au-delà d'une analyse dyadique des rapports de congruences et d'incongruences entre les valeurs, la représentation du métier d'EJE et la représentation de la PSU, cette dernière série de régression multiple vient, de manière séquentielle, lier les trois dimensions conceptualisantes du sens du métier. À cet effet, en regard de la dualité évaluative qui structure et sous-tend la représentation de la PSU, deux analyses de régressions hiérarchiques éprouvent et interrogent indépendamment la polarisation des sujets sur les aspects négatifs et sur les aspects positifs de cette réforme. Ainsi, alors que les scores obtenus sur les valeurs de dépassement de soi et du travail de *care* constituent les variables prédictrices de la première étape du modèle – bloc 1 –, la seconde étape introduit la variable d'interaction dépassement de soi*travail de *care* – bloc 2 – afin d'observer, chez les EJE, l'effet prédicteur de cette congruence sur la manière de percevoir la PSU.

Tableau 32

*Coefficients standardisés des analyses de régressions hiérarchiques avec les caractéristiques positives et négatives de la PSU en variables dépendantes et les valeurs de dépassement de soi, la dimension travail de care et le dépassement de soi*travail de care en variables prédictives*

	Caractéristiques négatives		Caractéristiques positives	
	Étape 1	Étape 2	Étape 1	Étape 2
Dépassement de soi	.009	.007	-.130***	-.130***
Travail de *care*	.139***	.078	.211***	.212***
Dépassement de soi* Travail de *care*		.070		-.001
ddl modèle *F*	(2, 940)	(3, 940)	(2, 940)	(3, 940)
R^2 change	.02	.021	.053	.053
F change	9.471***	1.157	26.131***	.000

Note : *$p < .05$. **$p < .01$.***$p < .001$

L'étape 1 de la régression hiérarchique effectuée sur les caractéristiques négatives de la PSU indique que ce modèle, impliquant les valeurs de dépassement de soi et la dimension travail de *care* du métier comme prédicteurs, n'explique que 2 % de la variance. Par ailleurs, et conformément aux analyses précédentes, les coefficients standardisés révèlent que la valorisation de la logique de *care* du métier tend à favoriser la description de la PSU à travers ses caractéristiques négatives ($\beta = .139$, $t(940) = 4.25$, $p < .001$) tandis que les valeurs priorisées par les EJE ne permettent pas de déterminer significativement cette prise de position. En outre, si l'hypothèse H_{7a} inhérente à l'étape 2 de la régression hiérarchique présageait d'un effet de la congruence entre valeurs et représentation sur l'adoption d'un positionnement négatif à l'égard de cette réforme, les résultats témoignent cependant d'une différence non significative de variance entre le modèle sans interaction (F (2,940) = 9.47, $p < .001$, $R^2 = 0.020$) et le modèle avec interaction (F (3,940) = 1.16, $p = .282$, $R^2 = 0.021$).

L'étape 1 de la régression hiérarchique opérée sur les caractéristiques positives de la PSU souligne, à l'instar des analyses de régressions multiples (cf. Sections 10.2 et 10.3), un effet négatif des valeurs de dépassement de soi ($\beta = -.130$, $t(940) = -4.05$, $p < .001$) et un effet positif du travail de *care* ($\beta = .211$, $t(940) = 6.55$, $p < .001$), qui, conjointement, expliquent 5,3 % de la variance des scores sur les items positifs de la PSU. De même que pour les caractéristiques négatives, l'introduction de la variable dépassement de soi*travail de *care*

comme prédicteur des caractéristiques positives de la PSU produit un modèle de régression non significatif F (3,940) = 0.000, p = .986, R^2 = 0.053), démontrant ainsi qu'indépendamment, ces deux variables exercent un effet significativement distinct de leur effet combiné.

Ainsi, si ces deux analyses de régressions hiérarchiques réalisées sur les caractéristiques évaluatives de la PSU tendent à invalider le lien entre congruence de valeurs et de représentation du métier d'une part, et représentation polarisée de cette réforme d'autre part, et infirment ainsi les hypothèses H_{7a} et H_{7b}, ces non-significativités du terme d'interaction ne signifient pas absence de toute interaction mais traduisent cependant une absence de relation linéaire (Bressoux, 2010 ; Brunet-Le Rouzic, 1979). Enfin, si ces analyses statistiques ne permettent pas d'objectiver quantitativement l'existence de congruences ou d'incongruences qui relieraient l'ensemble du triptyque dimensionnel du sens du métier, il s'agit alors de mieux cerner le positionnement et l'attitude des EJE à l'égard de la PSU pour affiner la compréhension des résultats et dégager, derrière les chiffres, des pistes d'interprétations possibles.

10.5 Positionnements et attitudes des EJE à l'égard de la PSU

Alors que l'hypothèse H_{8a} présageait de l'expression d'une opposition des EJE à l'égard de la PSU, les 940 répondant.es se révèlent, de manière générale, plutôt favorables à la mise en place de cette réforme au sein des EAJE (t(939) = 9.55, p < .001, M = 58.33, SD = 26.74). Pourtant, et paradoxalement, ces mêmes professionnel.les de la petite enfance ont tendance à considérer la PSU comme une réforme qui entre en contradiction avec la façon dont ils et elles perçoivent leur métier (t(827) = 9.99, p < .001, M = 60.97, SD = 31.59), validant ainsi l'hypothèse H_{8c}. Si ces résultats semblent *a priori* antinomiques, ils témoignent de l'intrinsèque complexité de la PSU et des deux logiques opposées qui la fondent et la traversent, où les intentions et préoccupations sociales affichées se supportent d'impératifs de productivité, de gestion et de rentabilité. Aussi, le caractère antagoniste de la PSU s'observe et se comprend plus explicitement encore à l'aune du positionnement des EJE concernant le bien-fondé de cette réforme pour les familles, les enfants, les professionnel.les de terrain et les responsables de structure. En effet, et conformément à l'hypothèse H_{8b} précédemment posée, les test de Student pour échantillon unique indiquent que les EJE perçoivent la PSU comme une « bonne chose » pour les familles (t(877) = 24.15, p < .001, M = 70.57, SD = 25.23,)[140] mais sont plus mesurés

[140] Pour rappel, le bienfondé de cette réforme pour les familles, les enfants, les responsables de structure et les professionnel.les de terrain s'évalue à travers 4 EVA délimitées de 0 « pas du tout d'accord » à 100 « tout à fait d'accord ».

quant aux bénéfices apportés par cette réforme pour les enfants ($t(851) = -5.95$, $p < .001$, $M = 43.72$, $SD = 30.8$), les responsables de structures ($t(849) = -6.75$, $p < .001$, $M = 43.37$, $SD = 28.62$), et plus encore pour les professionnel.les de terrain ($t(831) = -19.19$, $p < .001$, $M = 33.09$, $SD = 25.42$). Par ailleurs, les comparaisons de moyennes effectuées sur ces six échelles d'attitudes (cf. Tableau 33) ne dégagent que peu de différences interindividuelles significatives, signe d'une vision partagée de la PSU et d'une prise de position à son égard unanimement portée par l'ensemble de ce groupe professionnel. Toutefois, malgré cette homogénéité positionnelle, les EJE exerçant une fonction de direction appuient davantage sur le caractère bénéfique de la PSU pour les familles ($t(876) = -2.59$, $p = .01$, $d = 0.18$), vraisemblablement en raison d'une appréciation plus claire et précise des effets de la PSU sur la facturation aux familles et de l'adaptation des modalités de fonctionnement des structures pour répondre à leurs besoins. Enfin, les EJE ayant plus de 31 ans ($t(848) = 3.056$, $p = .002$, $d = 0.21$) et plus de 5 ans d'ancienneté ($t(848) = 3.133$, $p = .002$, $d = 0.22$) insistent davantage sur les limites de cette réforme et son impact négatif sur les responsables de structure. De même, et probablement plus fortement marqués par les changements introduits par la PSU, les EJE de plus de 5 ans d'ancienneté soulignent davantage les incidences négatives de cette réforme sur les professionnel.les de terrain que les EJE en poste depuis moins de 5 ans ($t(830) = 2.563$, $p = .011$, $d = 0.18$).

Tableau 33

Effet des variables socio-organisationnelles sur le positionnement des EJE concernant la PSU

	Sexe		Âge		Ancienneté		Type de structure		Capacité d'accueil		Fonction de direction / dir. adj.	
	H	F	≤ 31 ans	> 31 ans	≤ 5 ans	> 5 ans	Logique publique	Logique marchande	< 20 places	20 à 60 et +	Oui	Non
Favorables à la PSU[a]	60. 08	60.08	59.78	56.86	58.87	57.66	59.51	59.09	59.51	58.99	60.10	57.20
	$t(938) = -0.339$		$t(938) = 1.679$		$t(938) = 0.691$		$t(652) = 0.168$		$t(830) = 0.247$		$t(938) = -1.619$	
	$p = .735$		$p = .094$		$p = .490$		$p = .867$		$p = .805$		$p = .106$	
Bénéfique pour les familles[b]	76.87	70.40	71.20	69.93	70.87	70.19	72.39	71.02	72.92	70.42	73.33	68.82
	$t(876) = -1.214$		$t(876) = 0.746$		$t(876) = 0.399$		$t(611) = 0.574$		$t(778) = 1.218$		**$t(876) = -2.588$**	
	$p = .225$		$p = .456$		$p = .690$		$p = .566$		$p = .224$		**$p = .01$**	
Bénéfique pour les enfants	45.76	43.66	44.92	42.48	45.26	41.82	45.11	45.42	45.47	44.21	46.06	42.27
	$t(850) = -0.336$		$t(850) = 1.159$		$t(850) = 1.623$		$t(593) = -0.104$		$t(754) = 0.485$		$t(850) = -1.751$	
	$p = .737$		$p = .247$		$p = .105$		$p = .918$		$p = .628$		$p = .08$	
Bénéfique pour les resp. structures	52.65	43.11	46.36	40,39	46.17	40.02	43.98	40.76	43.64	44.08	41.66	44.47
	$t(848) = -1.578$		**$t(848) = 3,056$**		**$t(848) = 3.133$**		$t(589) = 1.136$		$t(749) = -0.185$		$t(848) = 1.399$	
	$p = .115$		**$p = .002$**		**$p = .002$**		$p = .256$		$p = .853$		$p = .162$	
Bénéfique pour les prof. de terrain	33.10	33.09	34.18	31.99	35.13	30.60	33.08	31.47	33.05	33.59	32.99	33.15
	$t(830) = -0,001$		$t(830) = 1,245$		**$t(830) = 2.563$**		$t(573) = 0.610$		$t(733) = -0.251$		$t(830) = 0.086$	
	$p = .999$		$p = .213$		**$p = .011$**		$p = .542$		$p = .802$		$p = .932$	
Contradiction avec le métier[c]	57.52	61.06	59.78	62.16	60.99	60.94	60.32	59.85	60.22	60.52	58.92	62.26
	$t(826) = 0.506$		$t(826) = -1,086$		$t(826) = 0.023$		$t(576) = 0.147$		$t(731) = -0.115$		$t(826) = 1.483$	
	$p = .613$		$p = .278$		$p = .982$		$p = .883$		$p = .909$		$p = .138$	

a. En tant qu'EJE, êtes-vous favorable à la mise en place de la PSU dans les EAJE ? 0 = pas du tout favorable ; 100 = tout à fait favorable
b. Selon vous, la mise en place de la PSU est une bonne chose pour les familles. 0 = pas du tout d'accord ; 100 = tout à fait d'accord
c. La PSU vous semble-t-elle être en contradiction avec la manière dont vous voyez le métier d'EJE ? 0 = pas du tout ; 100 = tout à fait

11. Discussion

Articulée autour de deux grandes parties, cette troisième étude s'est, dans un premier temps, attachée à décrire l'architecture du profil axiologique des EJE à l'aide du PVQ (Schwartz et al., 2011) et à révéler les dimensions structurantes de la représentation du métier d'EJE et de la représentation de la PSU. Dans un second temps, et en s'appuyant sur ces analyses préliminaires, cette recherche vient conjuguer valeurs personnelles, représentation du métier et représentation de la PSU pour dégager les rapports d'(in)congruences entre ces trois dimensions qui, conjointement, construisent et déconstruisent le sens du métier d'EJE. Ainsi, en regard des résultats, il s'agit dès lors de discuter du rapport de congruence entre les valeurs personnelles des EJE et la représentation de leur métier, de la dualité constitutive de la PSU et du positionnement des EJE qui en découle, avant d'évoquer les limites auxquelles se confronte cette étude.

11.1 De la congruence entre valeurs personnelles et représentation du métier : une relation essentielle dans la construction du sens du métier d'EJE

Omniprésentes dans les différentes sphères de la vie personnelle, sociale et professionnelle, les valeurs se manifestent et se discernent à l'aune de leur caractère profondément motivationnel, guidant et orientant l'attitude et le comportement des individus selon leur importance relative. À ce titre, si elles imprègnent la majorité des activités humaines, les valeurs s'expriment tout particulièrement lors des choix d'orientations scolaires et professionnels (Furnham, 1988 ; Pryor & Taylor, 1986), dans une volonté de préserver et de concilier, en contexte professionnel, les valeurs privilégiées dans le domaine privé. Dès lors, les représentations sociales s'instituent comme de véritables outils stratégiques au service de l'aspiration professionnelle et de la construction du projet vocationnel, véhiculant un univers d'opinions, de règles, de rôles, de compétences, de pratiques et de valeurs associées aux différents secteurs et métiers. Par exemple, la représentation du secteur industriel chez les jeunes s'organise autour d'une vision négative (W.E.I., 2007), marquée par l'absence d'autonomie, la recherche de rendement, ou encore la soumission aux cadences, autant de termes et d'expressions allant « à l'encontre des valeurs auxquelles [ils] […] aspirent dans leur univers professionnel » (Labbé & Gachassin, 2012, p. 13) et qui éclairent, par ailleurs, le constat de désaffection des jeunes pour les métiers de l'industrie. Ainsi, et au-delà d'établir une relation d'emboîtement et de dépendance entre valeurs et représentation, cet exemple souligne que les individus sont attirés par des organisations qu'ils perçoivent comme compatibles avec leurs

propres caractéristiques (Schneider, 1987) et, par extension, présume d'un rapport de congruence entre les valeurs personnelles des professionnel.les et les valeurs dominantes inscrites dans la représentation du métier.

À partir de ces hypothèses de travail, il s'agissait ici d'interroger les valeurs personnelles des EJE et la représentation de leur métier afin d'analyser statistiquement leurs articulations et vérifier l'existence effective d'un rapport de congruence entre ces deux dimensions. En s'appuyant sur le modèle des valeurs de Schwartz (1992 ; 2006), qui propose une lecture axiologique à travers le prisme de l'antagonisme et de la compatibilité, les résultats du Portrait Values Questionnaire (Schwartz et al., 2001) obtenus chez les 941 EJE de l'échantillon dressent un profil de valeurs centré sur le *dépassement de soi – universalisme* et *bienveillance* – et à distance de l'*affirmation de soi – accomplissement* et *pouvoir* –. Cette hiérarchisation corrobore les corrélations positives observées par Knafo et Sagiv (2004) entre les environnements de travail de type « social » et les valeurs de bienveillance (.55) et d'universalisme (.36), et pointe ainsi l'importance des valeurs centrées sur autrui et des valeurs de *care* chez les travailleurs sociaux, psychologues, conseillers (Knafo & Sagiv, 2004) ou encore EJE. La valorisation de ces valeurs humanistes et le détachement à l'égard des valeurs motivées par la poursuite d'intérêts personnels participent alors pleinement à la constitution et la définition de l'identité du métier d'EJE et contribuent parallèlement à construire son sens. Ce faisant, si les métiers du secteur social, tel que celui d'EJE, apparaissent comme habités par les valeurs de dépassement de soi, cette dimension valorielle tendrait alors à s'exprimer au sein de la représentation professionnelle du métier. En effet, partagées par les membres d'un même ensemble professionnel, les représentations professionnelles s'élaborent collectivement et conformément aux systèmes de normes et de valeurs historiquement et professionnellement déterminés, si bien que les « système de valeurs et de représentations se confondent » (Herzlich, 1969, p. 17) et sont intrinsèquement liés. Aussi, et dans cette étude, les résultats de l'ACP révèlent que la représentation professionnelle du métier d'EJE se structure autour de quatre thématiques – travail de *care*, travail en lien avec la famille, travail d'éducation et travail de gestion – et soulignent, par ailleurs, la prépondérance du travail de *care*, où se lisent les valeurs associées au métier. L'empathie, l'écoute, la bienveillance, l'accompagnement, l'accueil, l'adaptation, autant de caractéristiques qui décrivent et restituent l'importance de la dimension relationnelle du métier, de l'investissement subjectif dans l'activité de travail, de la mobilisation de l'éthique de *care* et de ses valeurs dans la pratique professionnelle des EJE, au service d'un travail de qualité. Eu égard à la priorisation du *dépassement de soi*, ces valeurs de *care* se reflètent dans

la représentation du métier et constituent un point d'ancrage professionnel autour duquel les EJE se retrouvent et se reconnaissent. Plus encore, les analyses corrélationnelles réalisées précédemment témoignent d'un rapport de congruence entre les valeurs de bienveillance et d'universalisme et le facteur « travail de *care* » du métier ($r = .156$, $p < .001$), signe que la mise en œuvre de cette dimension centrale du métier ne peut se départir des valeurs qui lui sont associées. Pour les EJE, cette congruence entre valeurs personnelles et représentation professionnelle s'institue alors comme une composante essentielle du sens du métier, en ce qu'elle traduit la possibilité d'effectuer un métier compatible avec ses propres valeurs et d'investir le caractère vivant du travail (Gernet & Dejours, 2009), empreint d'habiletés individuelles et de subjectivités. Ainsi, une part importante du sens du métier s'identifie précisément au sein de ce rapport de congruence entre valeurs et représentation, et ce, plus encore lorsque, tel que pour le métier d'EJE et possiblement pour l'ensemble des métiers du *care*, la dimension centrale du métier apparaît comme profondément investie de valeurs personnelles. Dès lors, interroger conjointement les valeurs individuelles et la représentation du métier permet de découvrir et d'extraire ce qui relie le sujet au métier, le sens qu'il lui donne, et qui, réciproquement, détermine et matérialise le sens même du métier. Mais au-delà de ce rapport de congruence, le sens du métier se fait et se défait en regard des prescriptions qui traversent et dirigent l'activité. Soutien ou frein au travail, la cohérence ou l'incohérence de ces prescriptions avec cette première composante du sens du métier dépend alors expressément de la manière dont elles sont perçues par les professionnel.les, à l'exemple de la PSU et de la bipolarité qui la caractérise.

11.2 La PSU ou la mise en place d'une réforme bipolaire

Dans le secteur social et médico-social, « la nouvelle gestion publique constitue sans conteste un paradigme important par lequel les politiques publiques s'élaborent depuis vingt ans » (Couturier, Gagnon, & Belzile, 2013, p. 109), modelant, à son image, les finalités et le fonctionnement des organisations et des institutions publiques. En effet, inspirées par le modèle marchand, les réformes de la NGP imposent généralement l'adoption d'une nouvelle culture basée sur l'efficience et la rentabilité qui « risque[…] de se trouver en opposition avec les règles fondatrices des services publiques » (De Visscher & Varone, 2004, p. 178) et les principes mêmes de l'action publique. Plus encore, les impératifs de productivité et de performance de la NGP se répercutent sur les pratiques et conditions de travail des professionnel.les, questionnent leurs valeurs et motivations jusqu'à heurter leur identité professionnelle (Fortier & Emery,

2011). Aussi, si dans le secteur de la petite enfance, la réforme de la PSU se caractérise par un discours comptable et gestionnaire (cf. Étude 1), conduit à « l'intensification de l'usage et de la parcellisation de l'usage de chaque place » (Moisset & Devenir d'Enfance, 2019, p. 105), et semble, *a priori*, aux antipodes des logiques de métiers de l'accueil collectif, elle se présente, du point de vue des EJE, comme une réforme bien plus complexe et polymorphe. En effet, l'analyse en composantes principales effectuée sur les items qualificatifs de la PSU dégage une structure représentationnelle qui, en dehors de son cadre descriptif, s'articule dialectiquement autour de deux pôles visiblement antinomiques, l'un positif, où se découvre un projet social pensé pour aider et s'adapter aux familles, l'autre négatif, où se discernent et s'agrègent les contraintes, les difficultés et les préoccupations des professionnel.les concernant cette réforme. À l'avenant, les échelles de positionnements et d'attitudes des EJE à l'égard de la PSU viennent appuyer sa nature bipolaire, où les professionnel.les se disent plutôt favorables à sa mise en place, tout en soulignant la contradiction qu'elle présente avec leur représentation du métier. Enfin, et tandis que les EJE perçoivent la PSU comme une « bonne chose » pour les familles, ces mêmes sujets déprécient cette réforme en regard de ses conséquences sur les enfants, les responsables de structures et les professionnel.les de terrain. Tentons d'apporter ici quelques clés d'analyse et de compréhension.

Si pour les EJE, la PSU peut effectivement se lire comme une mesure gestionnaire, cette réforme véhicule parallèlement des enjeux sociaux qui conditionnent, au sein de ce même groupe professionnel, une attitude positive à son égard. Produit de la politique sociale et familiale française déterminée à développer l'offre d'accueil des jeunes enfants, la PSU s'inscrit officiellement dans une volonté de mieux répondre aux besoins des familles, cherchant notamment à apporter une réponse adaptée à leurs besoins particuliers et atypiques ainsi qu'aux situations d'urgence. De même, instaurées pour avantager les parents et contrer certaines dérives observées dans les structures (Hurtig, 2019), la suppression des réservations par créneaux et les nouvelles modalités de tarification à l'heure impliquent désormais une facturation sur la base des heures de présence réelle de l'enfant qui dispense les familles « de payer un temps d'accueil qu'elles n'utilisent pas » (CNAF, 2014, p. 5). Ces mesures, explicitement pensées pour favoriser et faciliter la vie familiale, expliquent vraisemblablement le positionnement favorable des EJE à l'égard de la PSU, qui dans cette étude, attestent tout particulièrement de son bien-fondé pour les familles. Par ailleurs, et au-delà de « garantir le respect des besoins et des choix parentaux » (Hurtig, 2019, p. 76), l'adoption d'un barème national et d'une tarification strictement proportionnelle aux ressources des familles tel que le

spécifie la PSU vise à favoriser l'accessibilité et la mixité du public accueilli (CNAF, 2014). En compensant équitablement les participations familiales et soutenant ainsi une plus grande égalité d'accès aux EAJE, « la PSU a également permis de rendre caduque une pratique relativement courante avant 2002 : le 'tri de familles' en fonction des revenus » (Hurtig, 2019, p. 77). Par ailleurs, et toujours dans une perspective sociale, la CNAF veille à ce « que les enfants de parents engagés dans un parcours d'insertion sociale ou professionnelle, dont les ressources sont inférieures au montant forfaitaire du Rsa[141] puissent aisément accéder à une place d'accueil » (CNAF, 2014, p. 8), jusqu'à évaluer l'effectivité de l'accueil d'enfants en situation de pauvreté au sein des structures subventionnées par la PSU. Aussi, ces principes d'égalité et d'équité défendus par la CNAF et qui sous-tendent la PSU s'inscrivent clairement dans une logique sociale, une logique compatible avec le métier d'EJE où les questions de lutte contre les exclusions et la pauvreté relèvent de leur professionnalité. En regard de ces éléments, les EJE ne peuvent alors que souscrire aux fondements et à l'esprit de la PSU et se présentent effectivement comme plutôt favorables à la mise en place de cette réforme, « trouv[ant] dans leurs propres croyances et idéologies des convergences avec certaines finalités de la [PSU] largement considérées comme évidentes ou peu contestables » (Demazière, Lessard, & Morrissette, 2013, p. 11). Et pourtant, tandis que la PSU s'affiche comme une réforme sociale, une réforme à l'écoute des familles et ajustée à leurs besoins/demandes, elle génère néanmoins des difficultés quotidiennes pour les professionnel.les de la petite enfance tels que les EJE qui imprègnent la représentation de cette réforme.

Tout d'abord, si de manière générale les EJE soulignent davantage les caractéristiques négatives que positives pour définir la PSU, les résultats indiquent que cette polarisation se révèle d'autant plus significative chez les professionnels encadrants que chez les professionnel.les de terrain. Soumis.es à la pression du remplissage et du taux d'occupation imposé par la PSU, c'est avant tout aux responsables de structures qu'il incombe de mettre en œuvre les directives de la CNAF, les « éloignant de leur cœur de métier d'accompagnement des équipes, de pilotage de la structure et d'accompagnement des familles » (Hurtig, 2019, p. 96). Dès lors, entre objectifs économiques, gestionnaires, administratifs, mais aussi éducatifs et sociaux, entre logique gestionnaire et logique de *care*, les directeur.rices d'EAJE éprouvent pleinement et directement les tensions et contradictions que suscite la conciliation de ces deux

[141] Prestation sociale versée par les CAF, le RSA assure aux personnes sans ressources un niveau minimum de revenu.

registres. D'ores et déjà confronté.es « au stress combiné de la gestion d'un établissement […], la gestion d'une équipe et des relations (parfois compliquées) avec les parents » (Moisset & Devenir d'Enfance, 2019, p. 121), les injonctions gestionnaires de la PSU les placent à présent dans un système paradoxant (De Gaulejac, 2010), met le sens en souffrance et conduit à des conflits de valeurs, sources d'anxiété, de frustration, de culpabilité et d'épuisement professionnel (Girard, 2009). Par ailleurs, la volonté d'harmonisation nationale des règles et critères d'attribution de la PSU – sans toutefois tenir compte de la réalité structurelle, démographique et géographique des établissements – réduit leurs marges de manœuvre, leur autonomie d'action, leur pouvoir d'agir (Clot, 2008) de même que la possibilité d'exprimer leur subjectivité, leur représentation du métier et leurs valeurs au travail. Ainsi, et tandis que l'expression d'une perception négative des responsables de structures à l'égard de la PSU se comprend donc à l'aune de ces effets préjudiciables, les résultats des EVA (cf. Partie 10.5) signalent plus encore les incidences de ce nouveau mode de fonctionnement sur les enfants et les professionnel.les de terrain. En effet, en provoquant l'accueil de davantage d'enfants, la PSU complexifie la capacité des EJE « à individualiser la relation à chaque enfant, à tenir compte de la singularité de chacun dans l'accueil et à garantir une continuité sécurisante » (Hurtig, 2019, p. 82) gages d'un travail de *care* de qualité. Outre les conséquences perceptibles sur la dimension relationnelle du métier, le travail d'éducation est également affecté puisque « les activités d'éveil et leurs mises en œuvre peuvent aussi être perturbées par l'arrivée ou le départ d'un enfant à tout moment de la journée » (Biegel & Lhuillier, 2016, p. 66). De surcroît, et alors que « les relations aux parents sont moins faciles, plus impactées par les questions d'argent, plus procédurières » (Hurtig, 2019, p. 112), même le travail des EJE en lien avec la famille tend à se dégrader. En somme, le passage à la PSU se répercute ici sur les trois dimensions constitutives de la représentation du métier d'EJE dit « de terrain », à savoir le travail de *care*, le travail en lien avec la famille, et le travail d'éducation. En modifiant voire empêchant ainsi l'activité, la mise en place de la PSU touche alors directement au sens du métier d'EJE tant et si bien que, plus que de générer de simples difficultés organisationnelles, elle apporte avec elle les symptômes d'un dysfonctionnement institutionnel. Ainsi, depuis l'introduction de la PSU, les structures d'accueil collectif risquent-elles de devenir des institutions de plus en plus détachées du sens de leurs missions ? Si comme en témoigne la bipolarité de la PSU, la réponse n'est pas si évidente et se cherche dans la complexité (Morin, 1990), les résultats de cette étude dessinent néanmoins un conflit de critères et de conception de la qualité entre les EJE d'une part, attaché.es à la dimension relationnelle du métier, et

l'institution d'autre part, qui pense désormais la qualité à travers des indicateurs quantitatifs et financiers (cf. Discussion Générale).

11.3 Limites

Conformément à la logique de triangulation qui sous-tend la dynamique générale de ce travail de recherche, la démarche empirique adoptée et déployée s'est attachée à croiser les méthodologies et outils pour décrire et comprendre le phénomène étudié. Aussi, après l'analyse lexicométrique des discours associés à la PSU (cf. Étude 1), après l'investigation des champs représentationnels du métier d'EJE et de la PSU par associations libres (cf. Étude 2), explorer les intersections entre (1) les valeurs des EJE et leurs représentations (2) du métier et (3) de la PSU et chercher à conceptualiser le sens du métier appelait ici à la mise en œuvre d'une enquête par questionnaire. À cet effet, si le choix de la passation en ligne a facilité l'accès à un grand nombre de répondant.es comme en témoigne la taille de l'échantillon constitué ($N = 941$), cette méthode de collecte auto-administrée comporte néanmoins certaines limites qui affectent la qualité des données et invitent à une lecture plus mesurée des résultats obtenus. Tout d'abord, parce que la procédure d'auto-administration implique que les sujets répondent au questionnaire de façon autonome, sans intervention de l'enquêteur.rice, ce protocole s'éloigne nécessairement de l'idéal de standardisation de la procédure de recueil des données et empêche, de fait, le contrôle des conditions réelles de passation. En proposant un questionnaire susceptible d'être complété à domicile ou sur le lieu de travail et à tout moment de la journée, de nombreuses distractions et processus d'influence sont à même d'altérer la concentration des répondant.es et, subséquemment, la qualité et sincérité des données récoltées. Aussi, et en dépit des précautions de langage et du choix du vocabulaire employé pour faciliter l'appropriation du questionnaire, des décalages de sens peuvent néanmoins se produire entre la formulation d'une question et sa compréhension par les participant.es, sans possibilité ici d'une clarification immédiate des consignes et énoncés. Ensuite, en regard des biais de couverture et d'auto-sélection que combine la réalisation d'une enquête par l'intermédiaire d'Internet (cf. Section 3.2), le mode de diffusion retenu ici restreint l'accessibilité de l'étude et se répercute inévitablement sur la constitution de l'échantillon. La participation basée sur le volontariat et l'absence de données statistiques nationales sur les caractéristiques des EJE dessinent un échantillon non probabiliste (cf. Section 3.3) qui, outre le risque de conduire à de fausses représentations, ne peut produire de résultats extrapolables à la population de référence. Les EJE de cette recherche apparaissent comme majoritairement jeunes ($M = 33.8$; $SD = 9.7$) avec

relativement peu d'ancienneté[142] (*M* = 7.9 ; *SD* = 8), et composent ainsi un échantillon empirique potentiellement porteur de représentations et conceptions spécifiques du phénomène étudié. En effet, alors qu'à partir de 2005, la PSU s'institue comme le mode de fonctionnement dominant des EAJE, pour plus de 80 % des répondant.es, cette réforme constitue donc une prescription déjà établie et inhérente à leur environnement de travail depuis le début de leur activité professionnelle. Ce faisant, sans confrontation directe aux transformations qu'a suscité cette réforme et d'ores et déjà coutumier du virage gestionnaire amorcé dans leur profession tant au niveau de la formation initiale que de la pratique effective, la majorité des EJE de cette enquête ne peut véritablement appréhender la PSU comme une nouvelle injonction institutionnelle synonyme de rupture axiologique et professionnelle. Dès lors, si la différence d'ancienneté s'avère déterminante pour interroger et analyser les tensions possiblement générées par la PSU sur la conception du métier, les règles et valeurs de métier et les logiques d'action qui guidaient jusqu'alors les EJE, cette question semble difficilement interprétable au regard de la composition de cet échantillon et mériterait ainsi une exploration future.

Au-delà des limites intrinsèques à la procédure de recueil de données et à la méthode d'échantillonnage qui l'accompagne, les instruments élaborés et utilisés pour cette étude se prêtent également à quelques réflexions. Premièrement, outre l'erreur aléatoire, qui rappelle que la mesure d'un phénomène « par un même instrument peut être sujet à des aléas tels que les circonstances […] ou l'humeur des personnes interrogées » (Evrard et al., 2003, p. 301), la dynamique et la structuration même du questionnaire l'exposent aux effets de halo et de contamination. Aussi, l'effet de halo (Thorndike, 1920), qui s'observe « lorsque plusieurs questions sont posées sous forme d'échelles orientées dans le même sens [, amenant] la personne interrogée […] à répondre toujours de la même manière » (Evrard et al., 2003, p. 269-270), concerne essentiellement ici les items relatifs à la représentation du métier d'EJE et à la représentation de la PSU. Par ailleurs, débuter le questionnaire par la présentation des caractéristiques associées au métier d'EJE, dont les valeurs, les principes et l'éthique qui le fondent, a pu influencer ou « contaminer » (Evrard et al., 2003) les réponses aux questions suivantes et provoquer une surévaluation des valeurs « humanistes » lors de la passation du PVQ (Schwartz et al., 2001). Cet instrument de mesure des valeurs, plus encore que d'être enclin au biais d'acquiescement, exacerbé par la proposition d'une échelle en six points où

[142] Le questionnaire ne précise pas s'il s'agit ici de l'ancienneté dans la structure ou de l'ancienneté dans le métier, néanmoins, au regard du jeune âge des participant.es, il est possible d'en déduire que ces deux types d'ancienneté se confondent.

quatre modalités de réponses traduisent une similarité quand deux seulement expriment une différence (cf. Étude 3. 4.2), apparaît comme potentiellement sensible à l'effet de désirabilité sociale (Paulhus, 1991). Ainsi dans cette étude, cette tendance à produire une image de soi favorable, en cohérence avec les « motivations ou […] affects réputés des membres typiques d'un collectif social » (Pansu & Beauvois, 2004, p. 171), viendrait diriger les EJE vers des valeurs socialement et professionnellement dominantes telles que les valeurs de bienveillance et d'universalisme. Néanmoins, plusieurs recherches attestent, au contraire, d'un effet négligeable de la désirabilité sociale quant à l'importance que les sujets accordent aux différentes valeurs (Feather, 1973 ; Kelly, Silverman, & Cochrane, 1972) mais recommandent toutefois une passation anonyme (Schwartz, Verkasalo, Antonovsky, & Sagiv, 1997), telle que réalisée dans cette étude. Bien qu'empiriquement validé, robuste, et fréquemment employé dans les travaux mobilisant le concept de valeurs, le PVQ présente quelques portraits teintés d'ambivalence, complexifiant d'autant le positionnement des répondant.es (cf. section 3. 4.). Ces ambiguïtés pourraient expliquer la présence de coefficients de fidélité inférieurs à la marge minimale acceptable, tant dans les observations de Schwartz (2005) que dans les résultats de cette étude (*tradition* : $\alpha = .43$; *autonomie* : $\alpha = .46$; *bienveillance* : $\alpha = .55$). Enfin, outre les limites liées au PVQ, le recours aux EVA pour dégager et analyser les dimensions constitutives de la représentation du métier d'EJE et de la PSU se justifie, certes, par la facilité d'utilisation et la sensibilité qui caractérisent ces échelles de mesure, mais engage un entendement et un maniement subjectifs qui diffèrent nécessairement d'un sujet à l'autre. En d'autres termes, tandis que des écarts existent et se lisent entre les réponses des participants, cette variabilité ne reflète pas nécessairement des différences réelles de positionnements mais simplement une utilisation hétérogène de l'outil de mesure.

Ainsi, alors que de manière générale, « la fonction de la méthodologie n'est pas de dicter des règles absolues de savoir-faire, mais surtout d'aider l'analyste à réfléchir pour adapter le plus possible ses méthodes, les modalités d'échantillonnage et la nature des données à l'objet de sa recherche en voie de construction » (Pirès, 1997, p. 115), adopter une approche quantitative constituait ici une démarche d'investigation *a priori* pertinente pour explorer les intersections du sens du métier d'EJE et produire une recherche sociale réflexive et efficace (Gephart, 1988). Néanmoins, cette perspective quantitative oriente le regard et se détourne d'une part substantielle du phénomène étudié, demandant notamment de le réduire, de le décrire, de l'opérationnaliser et de l'analyser à travers des dimensions et variables mesurables. Aussi, la traduction de la problématique en une logique mathématique gagnerait à faire l'objet

d'un approfondissement conceptuel et statistique, et ce, plus particulièrement pour la mesure de la congruence et son utilisation en tant que variable indépendante. En effet, en observant que la majorité des études axées sur la congruence l'opérationnalise en regroupant deux mesures ou plus dans un seul indice, ce qui soulève de nombreux problèmes méthodologiques et menace l'interprétation et la validité des résultats obtenus (Edwards, 1994), Edwards (1994 ; 2002) propose une méthode spécifique d'analyse de la congruence basée sur la régression polynomiale et la méthodologie de surface de réponse (Box & Draper, 1987). Dans une autre étude interrogeant l'effet de la congruence entre la gestion stratégique des technologies de l'information, l'orientation stratégique, la sophistication structurelle et l'incertitude environnementale d'une PME sur la performance, les auteurs identifient et utilisent quatre approches différentes – modération, médiation, corrélation, covariation – pour tester les hypothèses de congruence (Raymond, Bergeron, Leclerc, & Gladu, 1998). Dès lors, si le langage chiffré tend à promettre scientificité et objectivité (Porter, 2017 ; Selz, 2012), les résultats statistiques s'entendent davantage ici comme les produits d'une démarche subjective, venant nourrir et construire une interprétation nécessairement subjective et non des vérités purement objectives. Ce faisant, enrichir l'analyse quantitative par une approche qualitative, « dont les fondements phénoménologiques, interactionnistes, symboliques et dialectiques vont susciter la mise en œuvre d'une démarche prenant plus largement en compte la complexité des situations, leurs contradictions, la dynamique des processus et les points de vue des agents sociaux » (Pourtois & Desmet, 2007, p. 8), se pose explicitement comme une perspective future de cette recherche.

DISCUSSION GÉNÉRALE

Abordés sous une perspective dynamique, les métiers et leurs identités, loin d'être immuables, se transforment au rythme des évolutions sociales, sociétales et démographiques, régulièrement contraints de s'adapter aux innovations technologiques et organisationnelles, mais aussi de se soumettre aux prescriptions et réglementations édictées par les autorités politiques. Dans le champ du travail social où l'identité des métiers se structure principalement autour de l'éthique de *care*, le virage gestionnaire amorcé depuis le début des années 1980 et guidé par les principes de la Nouvelle Gestion Publique, tend à bouleverser les enjeux et finalités de l'action publique et affecte les conditions de travail et les pratiques professionnelles. Aussi, et plus encore que d'impacter les objectifs, l'environnement, et le contexte de travail en prescrivant de nouveaux référentiels d'activité, les réformes de la NGP sont fréquemment décrites et considérées comme contraires à l'éthique et aux valeurs des professionnel.les du *care* (De Gaulejac, 2005 ; Thollon-Behar, 2010), contraires à la représentation que ces professionnel.les se font de leur métier (Dussuet, Nirello & Puissant, 2017 ; Raveyre & Ughetto, 2003), contraires, *in fine*, au sens même de leurs métiers. Dès lors, en regard de ces éléments contextuels et repères conceptuels qui les traversent, ce travail de thèse a initié une réflexion et proposé une conceptualisation du « sens du métier » en l'articulant autour d'un triptyque dimensionnel impliquant les valeurs personnelles, la représentation du métier et la représentation de la prescription. En s'intéressant plus précisément au métier d'EJE et à l'introduction d'une réforme gestionnaire (PSU) au sein de leur environnement de travail qui, désormais, oriente et prescrit leur activité, trois études empiriques sont venues explorer les rapports de congruence et d'incongruence entre les valeurs qui sous-tendent l'agir professionnel des EJE, la représentation sociale de leur métier, et la manière dont ces professionnel.les perçoivent et éprouvent la PSU.

1. Synthèse des résultats

Imposée par la CNAF et officiellement pensée et présentée dans l'objectif de mieux répondre aux besoins des familles, la PSU régit aujourd'hui le mode de garde et l'organisation

quotidienne des EAJE et introduit un mode de fonctionnement qui semble dirigé par les préceptes de la NGP. Ainsi, une première recherche qualifiée de préparatoire s'est tout d'abord attachée à examiner le cadre prescriptif et réglementaire de cette réforme pour dévoiler la logique qui la gouverne, tout en approchant la représentation et l'attitude des EJE à son égard. À cet effet, l'analyse lexicométrique de la circulaire de la CNAF, qui détaille le champ d'application de la PSU, témoigne du double langage de cette prescription, où les éléments définitoires et les objectifs sociaux revendiqués par les politiques publiques se perdent dans un discours largement dominé par un vocabulaire comptable et gestionnaire. Au-delà du souci d'équité et de mixité sociale et d'une volonté forte de s'adapter aux besoins des familles, la description des critères quantitatifs de l'évaluation de la qualité, les indicateurs chiffrés, les modalités de calculs de la subvention et de la participation familiale, imprègnent l'essentiel du contenu de la circulaire sans jamais réellement interroger la mission éducative des institutions et la place de l'enfant. Dès lors, alors que l'univers linguistique associé à la PSU apparait comme éloigné du champ lexical propre au métier d'EJE, l'analyse des messages postés par ces professionnel.les de la petite enfance sur deux forums spécialisés atteste de questionnements autour de la mise en application des règles de la PSU et de la compatibilité de ce mode de fonctionnement avec leurs pratiques professionnelles. Ainsi, de cette première lecture lexicométrique se dégagent d'une part, la logique gestionnaire de la PSU directement inspirée des principes de la NGP et orientée vers l'atteinte de résultats, d'efficience et de rentabilité, et, d'autre part, le positionnement des EJE à l'égard de cette réforme, qui souligne les contraintes temporelles et l'empêchement du travail relationnel et éducatif induit par la PSU.

Consécutivement à cette recherche préparatoire où se dessine l'hypothèse d'incongruences entre la logique qui sous-tend la PSU et la pratique professionnelle des EJE, une deuxième recherche explorait expressément le sens que les EJE attribuent à leur métier et à cette prescription institutionnelle. Éclairée par l'approche structurale des représentations sociales, la méthode des évocations hiérarchisées utilisée lors de cette étude a permis d'identifier les éléments cognitifs respectivement associés au métier d'EJE et à la PSU et d'esquisser la structure représentationnelle de ces deux objets. L'analyse prototypique révèle alors le système potentiellement central de la représentation du métier d'EJE, où s'entremêlent des aspects principalement définitoires de la profession qui, conjointement, configurent un cœur de métier centré sur l'accueil, l'accompagnement et le soin porté aux jeunes enfants. Aussi, et de ce champ représentationnel se perçoivent également les valeurs inhérentes à l'exercice de ce métier, des valeurs telles que la bienveillance et l'empathie qui témoignent

d'une pratique professionnelle habitée par l'éthique de *care*. Parallèlement, l'analyse de la représentation de la PSU signale la présence d'un objet bien plus ambigu et controversé, qui, en dehors de son contenu descriptif et informatif – subvention, CAF, EAJE... –, se structure autour d'une dualité gestionnaire / égalitaire. En effet, les évocations liées à la charge administrative, aux indicateurs de rentabilité et de remplissage imposés par la CNAF ou encore aux contraintes et difficultés que provoque ce mode de fonctionnement protéiforme et discontinu reflètent la logique gestionnaire de cette réforme et contrastent, de fait, avec le rappel de ses objectifs sociaux. Car pour les EJE, et conformément aux principes d'égalité et d'équité publiquement défendus par la CNAF, la PSU s'inscrit simultanément dans une logique sociale et se présente alors comme une réforme positive, à l'écoute des besoins des familles et favorable à la mixité sociale. Ainsi, si cette deuxième recherche repère d'ores et déjà le caractère bipolaire de la PSU qu'expriment les qualificatifs positifs et négatifs, elle appuie aussi l'existence d'incongruences entre un métier enraciné dans le *care* et l'introduction d'une réforme guidée par des principes économiques. Dès lors, une dernière étude intègre l'univers axiologique des EJE pour éprouver les rapports de compatibilités et de conflits entre les valeurs personnelles, la représentation du métier et la représentation de la PSU et lier, tel que conceptualisé, le triptyque dimensionnel du sens du métier.

Envisagée et menée sous une approche quantitative, cette troisième recherche se divise en deux sous-parties et vise d'abord à (1) déterminer les valeurs personnelles priorisées et rejetées par ces professionnel.les, (2) hiérarchiser les dimensions considérées comme essentielles par les EJE pour caractériser leur métier et (3) appréhender la structuration du contenu représentationnel de la PSU, avant d'interroger les rapports de congruences et d'incongruences entre ces trois composantes du sens du métier. Aussi, et conformément aux hypothèses préliminaires posées (cf. Tableau 34), les EJE priorisent les valeurs de *bienveillance* et d'*universalisme* et se détachent des valeurs d'*accomplissement* et de *pouvoir*, signe d'un profil axiologique forgé autour du souci d'autrui, du prendre soin et de l'éthique de *care*. Par ailleurs, la représentation du métier d'EJE se résume à travers quatre dimensions et thématiques professionnelles – le travail de *care*, le travail d'éducation, le travail en lien avec la famille et le travail de gestion – et indique que le travail de *care* s'impose comme le cœur du métier tandis que la dimension gestionnaire s'éloigne des caractéristiques considérées comme essentielles par les EJE pour définir leur métier. Quant à la représentation de la PSU, ses dimensions latentes expriment son caractère polymorphe et étayent le constat d'une prise de positions antagonistes des EJE à l'égard de cette réforme, en articulant des caractéristiques descriptives, positives et

négatives. Aussi, et si pour les EJE les qualificatifs descriptifs caractérisent le plus la PSU, ces professionnel.les de la petite enfance estiment néanmoins que les caractéristiques négatives sont significativement plus représentatives de cette réforme que les dimensions positives qui lui sont associées.

Tableau 34

Synthèse des résultats préliminaires de l'étude 3

Hypothèses préliminaires	**Les valeurs des EJE**	H_{1a} : Priorisation des valeurs de *dépassement de soi* et rejet des valeurs d'*affirmation de soi*	Validée
		H_{1b} : Corrélations négatives (1) entre *dépassement de soi* et *affirmation de soi* et (2) entre *ouverture au changement* et *continuité*	Validée
	La représentation du métier d'EJE	H_{2a} : Prépondérance des aspects liés au *care* et mise à distance des aspects gestionnaires pour définir le métier d'EJE	Validée
		H_{2b} : Mise à des distance de la dimension gestionnaire du métier plus saillante pour les EJE en relation directe avec les enfants que pour les EJE en fonction de direction	Validée
	La représentation de la PSU	H_{3a} : Les EJE insistent davantage sur les qualificatifs négatifs que sur les qualificatifs positifs pour caractériser la PSU	Validée
		H_{3b} : Les EJE en fonction dans une structure municipale ou associative se focalisent davantage sur les aspects négatifs pour décrire la PSU, comparativement aux EJE en fonction dans une structure privée ou d'entreprise	Rejetée

Suite à ces analyses et résultats préliminaires, la seconde partie de cette recherche se concentre sur l'investigation des relations dyadiques entre les valeurs des EJE, la représentation de leur métier et la représentation de la PSU pour y discerner de possibles rapports de congruences ou d'incongruences, puis vient relier le triptyque dimensionnel du sens du métier (cf. Tableau 35). Un premier rapprochement statistique entre valeurs personnelles et représentation du métier indique que plus les EJE valorisent les valeurs de bienveillance et d'universalisme, plus ces professionnel.les considèrent « le travail de *care* » comme essentiel pour caractériser leur métier. Aussi, les résultats des analyses corrélationnelles et de régressions soulignent l'existence d'une congruence entre les valeurs de *dépassement de soi* priorisées par les EJE et la dimension travail de *care* du métier qui, de fait, participe pleinement à construire et définir le sens de ce métier. Consécutivement, l'étude des relations entre le profil axiologique des EJE et la manière de percevoir la PSU ne permet pas d'attester d'un rapport de congruence ou d'incongruence entre ces deux dimensions du sens, mais révèle seulement que les valeurs de bienveillance et d'universalisme tendent à réduire l'adhésion des sujets aux aspects positifs de la PSU. En outre, et tandis que les corrélations ne peuvent témoigner d'un rapport significativement conflictuel entre la logique de *care* du métier et la logique gestionnaire qui sous-tend la PSU, les analyses de régressions démontrent cependant que plus les EJE accordent d'importance au travail de *care*, plus ces professionnel.les insistent sur les qualificatifs négatifs pour décrire cette réforme. Enfin, en regard de la dualité constitutive de la PSU, une dernière série d'analyses visait à éprouver le sens du métier en articulant le rapport de congruence entre valeurs personnelles et représentation du métier à la représentation de la PSU. En effet, et conformément à la conceptualisation du sens du métier tel que proposé, si les EJE perçoivent la PSU comme empreinte de caractéristiques gestionnaires et contraires à l'éthique de *care*, cette prescription institutionnelle entrerait alors en conflit avec leurs valeurs et la représentation de leur métier et viendrait déconstruire le sens du métier. En revanche, si pour ces professionnel.les, la PSU leur apparaît comme compatible avec leurs valeurs et la représentation de leur métier, cette prescription ne constitue pas une entrave au sens du métier, voire même, contribue à le construire. Mais alors que les résultats ne permettent d'objectiver statistiquement l'existence de cohérence ou d'incohérence dans la construction du sens du métier d'EJE, ils expriment, ici encore, l'ambiguïté constitutive de la PSU et, ce faisant, le positionnement ambivalent des EJE à l'égard de cette réforme.

Tableau 35

Synthèse des résultats principaux de l'étude 3

Hypothèses principales	**Valeurs et représentation du métier d'EJE**	H_{4a} : Rapport de congruence entre les valeurs de *dépassement de soi* et la dimension *travail de care* de la représentation du métier d'EJE	Validée
		H_{4b} : Rapport d'incongruence entre les valeurs de *dépassement de soi* et la dimension *travail de gestion* de la représentation du métier d'EJE	Validée
		H_{4c} : Rapport d'incongruence entre les valeurs d'*affirmation de soi* et les dimensions constitutives de la représentation du métier d'EJE, excepté la dimension « travail de gestion »	Validée
	Valeurs et représentation de la PSU	H_{5a} : Rapport d'incongruence entre les valeurs de *dépassement de soi* et l'approche quantitative et gestionnaire de la PSU matérialisée par la variable « caractéristiques négatives »	Rejetée
		H_{5b} : Au plus les EJE valorisent les valeurs de *dépassement de soi* et rejettent les valeurs d'*affirmation de soi*, au plus ces professionnel.les se focalisent sur les caractéristiques négatives de la PSU	Rejetée
	Représentation du métier d'EJE et représentation de la PSU	H_{6a} : Rapport d'incongruence tendrait à s'établir entre la dimension « travail de *care* » de la représentation du métier d'EJE et la PSU	Rejetée
		H_{6b} : Au plus les EJE accordent d'importance au travail de *care* au plus ces professionnel.les insistent sur les dimensions négatives de la PSU	Validée
	Triptyque du sens du métier	H_{7a} : Une cohérence de sens du métier se traduit par un rapport de congruence entre les valeurs priorisées par les EJE et la dimension centrale de leur métier, et suppose une perception positive de la PSU. Absence de conflit entre les trois dimensions du sens du métier.	Rejetée
		H_{7b} : Une incohérence de sens du métier s'exprime par un rapport de congruence entre les valeurs de dépassement de soi et le travail de *care*, mais implique une perception négative de la PSU. Conflit entre les valeurs et la représentation du métier d'EJE d'une part, et la prescription de l'institution d'autre part.	Rejetée

Ainsi, en explorant les valeurs des EJE, la représentation de leur métier et la représentation de la PSU, en cherchant à conceptualiser le « sens du métier » par la conjugaison de ces trois dimensions, ces trois études empiriques et les résultats qu'elles dévoilent ouvrent plusieurs points de discussions et encouragent de nouvelles perspectives de recherche.

2. De la mise en discussion des résultats vers de nouvelles perspectives de recherches

2.1 La PSU : la qualité du travail en tension

Dans le champ du travail social, les métiers se professionnalisent et s'institutionnalisent autour de savoir-faire spécifiques et se fondent sur des systèmes de valeurs, de règles, mais aussi de principes éthiques (Bouquet, 2012) qui non seulement accompagnent l'activité de travail mais participent également à définir sa qualité. Pour chaque professionnel.le, la qualité du travail s'élabore et s'appuie alors sur ses valeurs personnelles et sa représentation du métier et engage une appropriation subjective (Clot & Litim, 2008) qui donne du sens à l'action, témoignage d'une aspiration profonde à se reconnaître dans son activité et, subséquemment, à produire un travail de qualité. En regard de cet attachement viscéral au « travail bien fait » (Clot, 2015), l'altération de la santé physique et psychologique des individus au travail et la souffrance éthique qui s'observent notamment dans les métiers du *care* (Cole & Carlin, 2009 ; Corley, 1995 ; Kälvemark, Höglund, Hansson, Westerholm, & Arnetz, 2004 ; Wilkinson, 1988) découlent fréquemment de « la contradiction entre la vision de la qualité portée par les agents et celle qui est évaluée par l'organisation » (Petit & Dugué, 2013, p. 3). En effet, pour l'institution comme pour le.a professionnel.le, la conception de la qualité s'appréhende, se lit voire s'objective à travers un certain nombre de critères considérés comme essentiels dans et pour la réalisation du travail – objectifs, finalités, conséquences, modes opératoires –, sous-tendus par des valeurs et des intérêts (Rolo, 2014). Dès lors, les critères de qualité érigés par l'institution et ceux auxquelles souscrivent les professionnel.les se superposent, se concilient, mais se disputent et se confrontent aussi jusqu'à devenir des sources de conflits « lorsque l'amélioration de l'estimation d'un critère conduit à la dégradation de l'estimation de l'autre » (Leplat, 2014, p. 22). Ainsi, analyser et comprendre les conflits de critères de qualité du travail des EJE sous une approche psychosociale, implique d'appréhender les valeurs et les représentations qui orientent les pratiques de ce groupe professionnel et d'interroger le déplacement des normes – en tant qu' « ensemble de règles explicites ou implicites, plus ou

moins contraignantes, qui facilitent l'exécution de tâches communes, mais aussi contraignent et modèlent les individus » (Ancet, 2017, p. 107) – qui s'opère au sein de leur environnement de travail.

Car depuis les années 2000[143], de profonds changements pénètrent le secteur de la petite enfance, largement marqués par les principes et impératifs de performance et de rentabilité de la Nouvelle Gestion Publique (cf. Chapitre 1. 2.2.2) que justifie « la nécessaire augmentation de l'offre de garde et du nombre de places en accueil familial et collectif » (Thollon-Behar, 2010, p. 119). À ce titre, guidée par l'optimisation du taux d'occupation et l'entière adaptation aux besoins des familles sur les plans quantitatifs et temporels, la mise en place de la PSU dans les EAJE illustre pleinement que « la logique gestionnaire et l'esprit 'service à la personne' prennent le pas sur la logique sociale d'aide aux familles pour articuler vies familiale, personnelle et professionnelle » (Giampino, 2010, p. 46). De fait, la PSU se présente comme une mesure focalisée sur les demandes des familles où leurs besoins de garde abordés sous un rapport consumériste l'emportent sur la mission première des EAJE : l'éveil et l'accompagnement des enfants. Plus encore, le discours que véhicule la PSU revient à « entendre la demande de garde des parents uniquement comme un besoin à satisfaire [et] empêche toute discussion, toute réflexion autour d'une réponse adaptée aux possibilités de l'enfant » (Arnoux & Nivel-Craplet, 2006, p. 143). Et si dans la circulaire de 2014, la CNAF se préoccupe explicitement de la qualité d'accueil, qui, désormais, conditionne le montant de la PSU allouée aux structures, cette qualité se pense ici à travers des indicateurs strictement matériels et financiers (Hurtig, 2019). Fournir les couches et les repas, déclarer un faible écart entre les heures réelles de présence de l'enfant et les heures facturées aux parents, la qualité visée par la CNAF se détache nettement de la logique de métier qui oriente le travail des professionnel.les de la petite enfance et façonne leur conception de la qualité. Pour les EJE en effet, la dimension relationnelle de l'accueil et l'exigence temporelle qui l'accompagne se posent comme des composantes essentielles de la qualité du travail, et ce, afin d'instaurer un cadre d'accompagnement de l'enfant et sa famille dans une logique de continuité affective, éducative et sociale. En s'appuyant sur l'écoute attentive et l'observation de l'autre, en empruntant une posture professionnelle teintée de bienveillance et d'empathie, il s'agit, pour ces professionnel.les, d'établir des liens signifiants et d'être en mesure d'« identifier et [de] reconnaître la singularité de chaque enfant et de chaque famille » (Pirard & al., 2019, p. 53).

[143] Et notamment depuis le décret du 1 août 2000 du Code de la santé publique qui supprime la distinction entre crèche et halte-garderie et incite au fonctionnement en multi-accueil.

Mais en encourageant l'accueil de davantage d'enfants, en immisçant un rapport marchand dans les échanges et transmissions entre professionnel.les et parents, le fonctionnement exigé par la CNAF néglige et empêche la dimension relationnelle du métier pourtant constitutive du sentiment de travail bien fait. Entre gestion du taux d'occupation d'une part et investissement relationnel d'autre part, apparaît alors une tension entre les critères de qualité prescrits par la PSU et ceux qui, aux yeux des professionnel.les, permettent de s'approcher d'un accueil de qualité. Pour les EJE et pour l'institution, la qualité du service et la qualité du travail se construisent en référence à des systèmes de valeurs et de représentations distincts voire divergents, s'articulent autour de critères mutuellement étrangers qui, sans être nécessairement antinomiques, ne font pas l'effort de se rencontrer, de se négocier. Certes, dans les métiers du *care* tels que celui d'EJE, « les prescriptions des organisations et des institutions sont toujours en retrait par rapport à la complexité de l'activité de travail » (Maubant & Piot, 2011, p. 8), presqu'incapables de saisir l'importance accordée à l'éthique de *care* et son rôle prépondérant dans la définition de la qualité du travail. Mais depuis l'introduction de la PSU, « la difficulté majeure tient au fait que la qualité ne passe pratiquement plus par les professionnels, qu'elle n'est plus présumée et garantie par leurs qualifications professionnelles, qu'elle n'est plus intrinsèque à leur praxis » (Chauvière, 2010, p. 13). Dès lors, la qualité du travail dépend et repose sur un pouvoir institutionnel et un langage institutionnel qui s'élaborent en dehors des préoccupations des EJE, « éludent la culture, les fondements des missions, l'essence des projets développés et la phénoménologie qui sous-tend le métier » (Brioul, 2010, p. 60). Pour échapper au conflit de critères qui oppose aujourd'hui logique de *care* et logique gestionnaire, la conception institutionnelle de la qualité doit se confronter aux représentations et aux valeurs qui animent la pratique professionnelle des EJE, débattre des perceptions du « travail bien fait » (Clot, 2015), pour réintroduire du sens dans le métier, garant d'un travail de qualité.

2.2 De la réappropriation du sens du métier à la qualité de vie au travail : une approche par les espaces de discussion

Au cœur du virage gestionnaire qui s'opère et s'observe dans les secteurs sociaux et médico-sociaux, les nouvelles modalités d'exercice de l'activité réfrènent l'éthique de *care* des professionnel.les tant et si bien que « la disqualification du travail bien fait se déploie […] au détriment des valeurs du métier » (Dejours & Bègue, 2009, p. 35). Pour les EJE, la logique gestionnaire promue par la PSU vient troubler les repères d'un métier historiquement construit sur les valeurs de *care* et conduit à dénier l'existence d'un pouvoir professionnel (Freidson,

1986) articulé autour de savoirs et expertises spécifiques. En effet, alors que la PSU réprime la dimension relationnelle et éducative du métier d'EJE au point d'empêcher la réalisation d'un travail de qualité, elle impose parallèlement un mode de fonctionnement qui minore les connaissances et compétences professionnelles des EJE. Or, si dans ce contexte, « le métier [d'EJE] n'est pas considéré seulement au travers de son exercice concret mais comme l'élément d'un système social et institutionnel » (Leduc & Valléry, 2015, p. 50), il appartient néanmoins d'abord aux professionnel.les qui l'exercent, qui le construisent et qui portent son sens. Pourtant, désormais guidées par les impératifs de performance de la Nouvelle Gestion Publique, les politiques publiques conçoivent des réformes et prescriptions qui invitent les professionnel.les de l'action publique à abandonner leur culture de métier, à se détacher de leurs savoirs, et qui, subséquemment, questionnent leur place et leur légitimité. De la même manière que « les enseignants se trouvent progressivement dépossédés de leur métier au profit de […] la noosphère des gens qui […] réalisent les programmes, les démarches didactiques, les moyens d'enseignement et d'évaluation » (Perrenoud, 1996, p. 543), les EJE se soumettent aujourd'hui aux exigences de la PSU et de la CNAF qui pensent et orientent leur pratique sans toutefois l'exercer, et engagent ainsi leur métier dans un processus de déprofessionnalisation, voire de prolétarisation (Bourdoncle, 1993 ; Da Silva, 2018 ; Densmore, 1987 ; Perrenoud, 1996). Car, particulièrement depuis l'introduction de la PSU au sein des EAJE, l'institution contrôle la qualité et l'activité par des processus d'évaluation externes qui n'associent pas les professionnel.les de la petite enfance et négligent une part essentielle de leurs savoir expérientiels et compétences relationnelles. Diminué.es dans leur possibilité d'incarner et de défendre le *care* de leur métier, les EJE perdent également le contrôle sur les finalités de leur travail et expriment alors une perte de sens (Hurtig, 2019), source de tensions permanentes et de souffrance au travail (Piot, 2015). Aussi, tandis que « la santé se perd en milieu professionnel quand le métier ne fait plus l'objet des soins nécessaires » (Clot, 2007, p. 86), c'est dès lors le sens du métier qu'il convient de soigner et de (re)placer au centre de controverses institutionnelles, organisationnelles et collectives salutogènes.

En métamorphosant l'organisation des EAJE et les pratiques des EJE, la PSU révèle et rappelle la nature intrinsèquement hétéronome du travail, plus que jamais défini par « l'ensemble des activités spécialisées que les individus ont à accomplir comme des fonctions coordonnées de l'extérieur par une organisation préétablie » (Gorz, 1988, p. 49). Par ailleurs, si la PSU renforce l'hétéronomie de l'agir professionnel des EJE et tend à les transformer en prestataires de service, cette prescription présente également des contradictions manifestes avec

leurs valeurs et leur représentation du métier qui freinent la construction du sens de l'expérience de travail. Face à ces incohérences de sens et ses corollaires sur la santé psychologique des individus (Cherré, Laarraf, & Yanat, 2014 ; Dejours, 1993), le développement d'espaces de libertés, d'espaces d'autonomie pour réinvestir et penser le travail, s'impose comme un déterminant majeur de la santé et de la qualité de vie au travail. En effet, dans les organisations et les institutions dominées par la logique de gestion, c'est précisément l'absence de dialogues et de compromis autour des critères de qualité du travail, des conditions de travail et des objectifs du travail, qui empêche les individus de cultiver ce « pouvoir d'agir essentiel à la préservation de la santé » (Daniellou, Dugué, & Petit, 2011, p. 395) et du sens donné au métier. Dès lors, en regard de « l'incomplétude de la prescription et [du] caractère irréductiblement erratique de l'activité concrète » (Detchessahar, 2013, p. 59) qui s'observent aujourd'hui au sein des EAJE, il s'avère nécessaire de créer des lieux de délibération collective capables de soutenir et supporter la réflexion des EJE sur leur travail réel et d'analyser les tensions que rencontre le sens de leur métier. De plus, tandis que la rationalisation des places en crèche et l'augmentation du nombre d'enfants accueillis se retrouvent fréquemment au cœur des préoccupations des professionnel.les de la petite enfance concernant la qualité de l'accueil et du travail, l'intensification générale de l'activité tend à étouffer les « temps creux » entre membres de l'équipe (Hurtig, 2019) et réprimer la verbalisation de ces préoccupations. Aussi, si l'irruption de logiques gestionnaires s'accompagne fréquemment de l'effritement du collectif et de l'individualisation du rapport au métier (Fortino, 2013 ; Grenier & Bourque, 2016 ; Linhart, 2009), la mise en place d'espaces de discussion sur le travail peut permettre d'engager « l'ensemble des protagonistes à éprouver les attendus habituels de leur expérience individuelle et collective pour que de nouveaux fonctionnements deviennent possibles » (Bonnefond, 2017, p. 5). Plus encore, ces temps d'échanges collectivement institués favoriseraient la légitimation et la réappropriation des savoirs et expertises des EJE, contribueraient à recréer les liens du métier distendus par les injonctions de la PSU (Richard, 2012) et à co-construire une logique d'action garante de la qualité et du sens du métier. Mettre ainsi en discussion les dilemmes de l'activité et les difficultés rencontrées conduit les professionnel.les à développer des ressources et stratégies individuelles, collectives et organisationnelles, et s'inscrit plus largement dans une « démarche salutogénique de rétablissement-préservation-construction de la santé et du bien-être au travail » (Richard, 2012, p. 261). Alors que les préoccupations du *care* s'amenuisent au profit du pouvoir gestionnaire, pour les EJE « la seule manière de défendre [leur] métier c'est […] de [s'y] attaquer ensemble pour repousser ses limites face au réel de l'activité » (Clot,

2011, p. 35). Dans ce contexte, les espaces de discussion sur le travail répondent aux besoins des acteurs et constituent des lieux de délibération pour l'action, de même que la recherche, pensée comme le support d'une appropriation possible pour ces acteurs (Schurmans, 2009), peut se concevoir comme une recherche au service de l'action.

2.3 Du sens du métier au sens de la recherche : pour une pratique dysfonctionnelle de la pensée

Si la question du sens guide et sous-tend la démarche théorique et empirique de ce travail de recherche jusqu'à proposer une conceptualisation du « sens du métier », elle soutient et nourrit également un positionnement épistémologique et critique qui interroge le « sens de la recherche ». De fait, l'élaboration et la production de connaissances prennent forme dans un monde « traversé par des systèmes de domination, d'exploitation, de pouvoir et de violence » (De Lagasnerie, 2017, p. 13) qui impose de questionner le sens de la recherche, c'est-à-dire de considérer « quel type de savoir, quel type de recherche doivent être produits, et dans quels cadres, et comment ils doivent être écrits, diffusés, pensés, si l'on souhaite rendre le monde plus vivable » (De Lagasnerie, 2017, p. 13). Aussi, en regard du choix du sujet profondément contextualisé où se superposent des enjeux et réalités économiques, sociales et politiques, la recherche scientifique telle que pratiquée ici, supporte un engagement social et sociétal qui s'affranchit de l'impératif wébérien de neutralité axiologique (Weber, 1959) tout en revendiquant la possibilité de produire des connaissances rigoureuses. En effet, alors qu'au sein de cette thèse, les valeurs se posent comme une dimension constitutive du sens du métier d'EJE, elles imprègnent également le sens du métier de chercheur, orientant et alimentant notamment la pratique quotidienne des scientifiques, de la construction du projet de recherche au projet de carrière (Faury, 2012). Dès lors, en tant qu'être social « indissociable de ses propres contextes et porteur de valeurs et de finalités à l'origine de ses travaux » (Brasseur, 2012, p.106), le chercheur ne peut se prêter à l'explication d'un phénomène social ou psychologique comme s'il était apolitique ou sans aucun engagement moral (Miller, 1979). En réalité, l'engagement s'inscrit au cœur de tout sujet, de tout phénomène étudié, de tout problème posé car la recherche s'intègre nécessairement à « l'appareil social » (Horkheimer, 1974) et sous-tend une pratique scientifique qui participe, soit à reproduire l'ordre social et à perpétuer les systèmes de pouvoir – une pratique scientifique dite « fonctionnelle » –, soit à, provoquer, déstabiliser, combattre et mettre en question ces systèmes – une pratique scientifique dite « dysfonctionnelle » – (De Lagasnerie, 2017). Ce faisant, parce que le non-engagement n'existe pas plus que la neutralité,

ce n'est pas tant une recherche engagée qui s'écrit ici qu'une recherche portée par une pratique dysfonctionnelle de la pensée. Dès la première rencontre avec son objet de recherche, la manière même de l'aborder témoigne d'une intention explicite – ou parfois implicite – d'une pratique qui se veut fonctionnelle ou dysfonctionnelle : s'agit-il d'explorer et d'analyser les tensions suscitées par la PSU avec les valeurs des EJE et la représentation de leur métier ou, prenant acte de cette prescription, de développer et de proposer un mode de fonctionnement organisationnel où prescription gestionnaire et travail de *care* iraient – faussement – de pair ? Si cette position assumée d'un renoncement à une neutralité impossible s'inscrit dans une pensée fondamentalement constructiviste, où « la connaissance implique un sujet connaissant et n'a pas de sens ou de valeur en dehors de lui » (Le Moigne, 2012, p. 68), où le processus d'élaboration des connaissances se produit dans un rapport dialogique entre le chercheur et le phénomène étudié, cette posture épistémologique ne signifie pas pour autant fausser ses données ou modifier ses résultats de recherche pour les accommoder à ses propres idéaux (Bowen, 1977). C'est donc arrimées à un dispositif méthodologique explicitement posé, garant de la légitimité, de la crédibilité et de la scientificité des résultats, que les études précédemment développées ont cherché à « apporter […] leur contribution à la transformation des cadres de connaissance et d'intelligibilité du monde » (Dumoulin, 2005, p. 304). Car le rôle premier de la recherche en psychologie du travail et des organisations, à l'aune du sens qui lui est ici attribué, consiste à fournir aux acteurs des pistes et moyens d'action et d'émancipation possibles pour transformer des situations sources de tensions et de souffrances au travail « en un potentiel critique engagé dans l'inter-construction de changements personnels et de changements sociaux » (Almudever, Le Blanc, & Hajjar, 2013, p. 185). Ainsi, à travers ce sens de la recherche, et parce qu'elle se conjugue à celle d'une pratique dysfonctionnelle, se pose la question de la responsabilité du chercheur quant aux usages et effets de cette recherche par et sur l'action publique, mais aussi et surtout par et sur les individus et collectifs concernés par l'objet. Nous plaidons alors en faveur d'une pratique scientifique fondée sur l'éthique du souci des conséquences (Piron,1996), qui suppose d' « accepte[r] d'être solidaire à travers le temps de tout ce dont on est la source ou l'origine […] malgré l'impossibilité d'en contrôler les conséquences » (Piron, 1996, p. 132). Pour le « chercheur solidaire » (Piron, 1996), l'écriture d'un texte scientifique se supporte d'une intention d'action sur le réel, et constitue, en tant que tel, « un acte qui s'ajoute à tous ceux qui construisent et transforment constamment le monde social » (Piron, 1996, p. 132) en ce qu'il vise précisément non seulement à penser, décrire et comprendre le monde social mais aussi parce qu'il contribue à le façonner. Dans ce monde

inscrit dans un mouvement perpétuel, les changements qui s'opèrent deviennent, en tant que tels, des objets et sujets de connaissance et de réflexion et la recherche s'institue alors comme un outil pour comprendre et agir, un outil du savoir pour agir. Ce travail de thèse s'est construit dans cette perspective, pour comprendre les mutations à l'œuvre dans le secteur social et médico-social, pour saisir et discuter de ses répercussions sur les pratiques et les professionnel.les du *care*, jusqu'à envisager, ici, la transformation possible du sens du métier d'EJE.

2.4 Dynamique représentationnelle : vers la transformation du sens du métier ?

Au cours de ces dernières décennies, les préceptes et principes de la Nouvelle Gestion Publique se sont progressivement diffusés au sein des administrations françaises et du secteur public, participant alors à la reconstruction normative d'une action publique désormais gouvernée par la culture de la performance et du résultat. Mais au-delà de la mutation de l'État-providence en État-gestionnaire (Demazière et al., 2013), au-delà de déstabiliser le secteur public par la transformation de ses structures, ses procédures, ses valeurs et sa culture (Huerta Melchor, 2008), les changements introduits par les réformes de la NGP se répercutent également « sur les manières de travailler, sur les façons de se coordonner […] [et] sur les identités professionnelles (Demazière et al., 2013, p. 6). Ainsi, dans le secteur de la petite enfance et des EAJE, l'introduction de la PSU vient « soumettre le financement des places d'accueil par les CAF au respect de taux d'occupation minimum » (Moisset & Devenir d'Enfance, 2019, p. 105) et instaure un mode de fonctionnement qui affecte directement le travail des professionnel.les et, plus précisément ici, des EJE. À cet effet, et tandis que certains enjeux sociaux de la PSU tendent à converger avec la philosophie de métier défendue par les EJE, les résultats dégagés au sein de l'étude 3 témoignent qu'il ne s'agit pas tant pour ces professionnel.les de s'opposer frontalement à l'esprit de cette réforme, mais bien d'alerter sur ses répercussions directes sur les situations concrètes de travail dans un contexte « où la structure d'accueil ressemble parfois plus à une garderie qu'à un lieu d'éveil et de développement pour les tout-petits » (Thollon-Behar, 2019, p. 257). Intensification du travail, augmentation des procédures et tâches administratives, gestions des départs et des arrivées des enfants tout au long de la journée, rapports dégradés avec les enfants et les parents, « les nouvelles contraintes gestionnaires […] influent bien sur le vécu de l'activité » (Moisset & Devenir d'Enfance, 2019, p. 102) et envahissent les pratiques professionnelles des EJE. Dès lors, ces conditions de travail guidées par la rentabilité et la productivité importées par la CNAF

apparaissent comme éloignées des repères éthiques et axiologiques des EJE, éloignées de leur représentation du métier structuré autour d'un accompagnement de l'enfant pleinement investi par l'éthique de *care*.

Aussi, et alors que l'activité professionnelle se conçoit comme une « mise à l'épreuve des représentations socialement construites proposant une définition des tâches à réaliser » (Lhuilier, 2006, p. 82), réciproquement, « une représentation ne peut se concevoir sans référence aux pratiques qui lui sont liées » (Flament, 2001, p. 44). En d'autres termes, si d'une part les représentations sociales et professionnelles orientent les pratiques des individus, d'autre part, les pratiques agissent sur les représentations si bien que représentations et pratiques sont intrinsèquement dépendantes et s'influencent mutuellement dans un dialogue constant (Dany & Abric, 2007 ; Flament, 1987 ; Lo Monaco & Guimelli, 2008). Par exemple, une étude menée sur la représentation professionnelle des soins palliatifs souligne que les internes en médecine ayant une expérience dans le domaine des soins palliatifs développent une conception centrée sur la prise en charge technique de la fin de vie tandis que les sujets n'ayant « jamais collaboré avec une équipe de soins palliatifs organisent préférentiellement leur représentation autour des évènements négatifs de la fin de vie » (Dany, Marie, & Salas, 2007, p. 73). Par ailleurs, en regard de ce rapport dialogique entre pratiques et représentations, telles des configurations absorbantes des réalités sociale et professionnelle (Rouquette, 1994), les représentations tendent à évoluer, à changer d'état, à se transformer, et ce, précisément lors de la mise en œuvre de nouvelles pratiques associées à l'objet représentationnel. À travers l'étude de la représentation sociale de la chasse chez les chasseurs, Guimelli (1989) montre ainsi que l'adoption de pratiques écologiques effectives modifie progressivement leur représentation et accroît l'importance du thème « gestion du territoire de chasse » dans le champ représentationnel. Dans un autre contexte, parallèlement au rôle traditionnel ou « prescrit » de l'infirmier.e qui repose sur l'exécution des prescriptions médicales, la reconnaissance officielle d'un « rôle propre » conférant à ces soignant.es des pratiques autonomes dans la mise en place d'une démarche de soins, s'institue comme un vecteur majeur de la transformation de la représentation professionnelle de ce métier (Guimelli & Jacobi, 1990). Ainsi, si d'après cette approche psychosociale, un changement de pratiques ou l'introduction de nouvelles façons de faire constituent des facteurs clés à l'origine de la dynamique représentationnelle (Roussiau, 2016), la PSU et ses incidences sur l'environnement et l'activité professionnelle des EJE pourraient déclencher un processus de transformation de la représentation de leur métier. En effet, alors que la PSU induit des pratiques gestionnaires contraires à l'éthique de *care* des EJE

et à la dimension centrale de leur métier, en tant que prescription institutionnelle, cette réforme revêt, par ailleurs, un caractère obligatoire et irréversible qui engagerait la représentation du métier d'EJE dans une transformation dite « résistante ». Selon cette perspective évolutive, l'incongruence et l'irréversibilité des nouvelles pratiques avec la représentation préexistante provoquent tout d'abord l'activation d'un mécanisme de défense sous formes de justification et de rationalisation des contraintes, permettant, pour un temps, de supporter les incohérences (Flament,1991 ; 1994). Aussi, en regard de la bipolarité qui caractérise la PSU (cf. Étude 3.11.2), les EJE tendraient alors à rationaliser et justifier ses exigences gestionnaires en se focalisant prioritairement sur l'argumentaire social qui sous-tend cette réforme. Cette stratégie de réduction des conflits cognitifs se traduit par un état de polyphasie cognitive chez les EJE (Moscovici, 1961), par la coexistence d'un positionnement tant positif que négatif à l'égard de cette réforme (cf. Études 2 et 3), voire par la légitimation des tensions qu'elle engendre à l'aune des bénéfices qu'elle procure aux familles. Néanmoins, et à terme, l'accommodation des EJE à ces nouvelles pratiques les conduirait à intégrer progressivement cette dimension gestionnaire dans leur fonctionnement quotidien et dans l'univers représentationnel du métier, et ce, jusqu'à l'émergence d'une nouvelle représentation plus adéquate et compatible avec le réel de l'activité. Subséquemment, en considérant que la représentation professionnelle constitue l'une des composantes du sens du métier, *in fine*, plus qu'un simple changement dans le contenu du champ représentationnel du métier, plus qu'un glissement de lexique et de référentiel idéologique, c'est ici le sens même du métier qui s'adapte, se conforme et se transforme aux changements prescrits par la PSU. Ainsi, si les fondements et instruments de la Nouvelle Gestion Publique s'immiscent dans les EAJE, impactent les pratiques des EJE et seraient susceptibles de transformer le sens du métier, cette transformation pourrait se saisir à travers l'étude de la dynamique représentationnelle du métier. Sous une approche diachronique et comparative, le recueil du contenu et l'analyse de la structure de la représentation du métier d'EJE à différents temps conduiraient alors à observer plus précisément le processus de transformation de ce métier.

CONCLUSION : UNE INTRODUCTION

Sous le règne du néolibéralisme et de la Nouvelle Gestion Publique, le paysage institutionnel du *care* voit fleurir une multitude de projets, de réformes et de prescriptions portés par des considérations gestionnaires, qui interpellent les valeurs et les représentations des professionnel.les du secteur social et médico-social. Au sein de cette vague réglementaire, et au même titre que la T2A et la rémunération à la performance gouvernent actuellement le fonctionnement des établissements hospitaliers et transforment les médecins en « producteurs de soins », la mise en place de la PSU et la pression au remplissage qui l'accompagne dictent désormais la conception et l'organisation de l'accueil au sein des EAJE et tend à convertir les EJE en « gestionnaires d'enfants ». Aussi, dans ce contexte où la valeur du *care* s'efface progressivement sous le pouvoir gestionnaire, ce travail de thèse visait plus particulièrement à explorer et sonder les incohérences de sens qui traversent aujourd'hui le métier d'EJE et supposait l'existence d'une contradiction entre la logique de la PSU d'une part, et les valeurs de ces professionnel.les de la petite enfance et la représentation de leur métier d'autre part. Les résultats des trois études empiriques guidées par cette intention générale décèlent tout d'abord la présence d'une congruence valorielle entre valeurs personnelles et représentation du métier et témoignent de l'importance de cette relation pour la définition et à la construction du sens du métier d'EJE. En outre, les résultats dégagent et soulignent l'intrinsèque bipolarité de la PSU qui, plus qu'une simple réforme gestionnaire profondément contraire à l'éthique de *care*, se pare également d'enjeux sociaux qui complexifient d'autant le positionnement des EJE à son égard. De fait, cette bipolarité empêche le rejet massif de la PSU, permet aux pratiques gestionnaires de se déployer sous couvert d'une logique sociale, de s'intégrer dans l'univers professionnel des EJE et, progressivement, de faire évoluer le sens même de leur métier. Ainsi, entre logique gestionnaire et logique de *care,* entre difficultés et adaptation, entre rejet et adhésion, entre résistance et intégration, les résultats et analyses soulevés au sein de cette thèse cherchent essentiellement à engager des pistes de réflexions et de discussions pour une réappropriation et une élaboration collective du sens du métier par les acteurs, pour les acteurs. Enfin, si ce travail a initié une conceptualisation du sens du métier mais n'en constitue qu'une introduction, les recherches futures appellent à interroger ce triptyque dimensionnel dans

d'autres métiers du *care*, pour tenter, *in fine*, de transformer cet essai de conceptualisation en tentative de modélisation.

BIBLIOGRAPHIE

Abecassis, P. & Domin, J.-P. (2009). L'évolution des conventions médicales à travers leur discours. Les maux de la politique économique de santé. In T. Barnay & F. Legendre (Eds.), *Emploi et politiques sociales, Tome 1 : Défis et avenirs de la protection sociale* (pp. 71-84). Paris : L'Harmattan.

Abecassis, P. & Domin, J.-P. (2011). Comment les omnipraticiens expliquent-ils leurs pratiques tarifaires ? Quelques paradoxes de la politique de santé. *Politiques et Management Public*, *28*(1), 27-55.

Abric, J.-C. (1971). Experimental study of group creativity : Task representation, groupe structure, and performance. *European Journal of Social Psychology*, *1*, 311-326.

Abric, J.-C. (1976). *Jeux, conflits et représentations sociales*. Aix-en-Provence : Thèse de Doctorat d'État de l'Université de Provence.

Abric, J.-C. (1984). L'artisan et l'artisanat : analyse du contenu et de la structure d'une représentation sociale. *Bulletin de Psychologie*, *366*, 861-875.

Abric, J.-C. (1987). *Coopération, compétition et représentations sociales*. Cousset : Del Val.

Abric, J.-C. (1991). L'étude expérimentale des représentations sociales. In D. Jodelet (Ed.), *Les représentations sociales* (pp. 187-203). Paris : Presses Universitaires de France.

Abric, J.-C. (1994a). Les représentations sociales : aspects théoriques. In J.-C. Abric (Ed.), *Pratiques sociales et représentations* (pp. 11-35). Paris : Presses Universitaires de France.

Abric, J.-C. (1994b). L'organisation interne des représentations sociales : système central et système périphérique. In C. Guimelli (Ed.), *Structures et transformations des représentations sociales* (pp. 73-84). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

Abric, J.-C. (1994c). Méthodologie de recueil des représentations sociales. In J.-C. Abric (Ed.), *Pratiques sociales et représentations* (pp. 59-82). Paris : Presses Universitaires de France.

Abric, J.-C. (2001). L'approche structurale des représentations sociales : développements récents. *Psychologie et société*, *4*, 81-106.

Abric, J.-C. (2005). La recherche du noyau central et de la zone muette des représentations sociales. In J.-C. Abric (Ed.), *Méthodes d'étude des représentations sociales* (pp. 59-80). Toulouse : Éditions Érès.

Abric, J.-C. & Guimelli, C. (1998). Représentations sociales et effets de contexte. *Connexions*, *72*(2), 23-37.

Abric, J.-C. & Tafani, E. (1995). Nature et fonctionnement du noyau central d'une représentations sociale : la représentation de l'entreprise. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale, 28*(4), 22-31.

Aiken. L. S. & West, S. G. (1991). *Multiple Regression: Testing and Interpreting Interactions*. Newbury Park, CA: Sage Publications.

Aitken, R. C. B. (1969). A Growing Edge of Measurement of Feelings [Abridged]: Measurement of Feelings Using Visual Analogue Scales. *Journal of the Royal Society of Medicine*, *62*(10), 989-993.

Ajar, D. (1982). Le problème de la détermination du nombre de facteurs en analyse factorielle. *Revue des sciences de l'éducation*, *8*(1), 45-62.

Ajar, D., Dassa, C., & Gougeon, H. (1983). L'échantillonnage et le problème de la validité externe de la recherche en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, *9*(1), 3-21.

Alberola, É. & Jauneau, P. (2012). Les professionnels des établissements d'accueils du jeune enfant en 2011. *Études et Résultats*, *825*. Paris : Direction de la Recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques.

Alberola, É. & Olm, C. (2011). *Les professionnels dans les établissements et services d'accueil collectif de jeunes enfants*. Rapport final du Centre de Recherche pour l'Étude et l'Observation des Conditions de Vie pour la Direction Générale de la Cohésion Sociale.

Allport, G. W. (1961). *Pattern and growth in personality*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Allport, G. W. & Vernon, P. E. (1931). *A study of values*. Boston: Houghton-Mifflin.

Allport, G. W., Vernon, P. E. & Lindzey, G. (1951). *Study of values. Manuel of Directions*. (Revised Edition). Boston: Houghton-Mifflin.

Allport, G. W., Vernon, P. E. & Lindzey, G. (1960). *A study of values: a scale for measuring the dominant interests in personality*. (3rd Edition). Boston: Houghton-Mifflin.

Allport, G. W., Vernon, P. E. & Lindzey, G. (1970). *Study of values*. (Revised third edition). Chicago: The Riverside Publishing Company.

Almudever, B., Le Blanc, A., & Hajjar, V. (2013). Construction du sens du travail et processus de personnalisation : l'étude du transfert d'acquis d'expériences et des dynamiques de projet. In A. Baubion-Broye (Ed.), *Penser la socialisation en psychologie : Actualité de l'œuvre de Philippe Malrieu* (pp. 171-185). Toulouse : Éditions Érès.

Ancet, P. (2017). Conflits de valeurs internes aux sujets et aux organisations. *Rue Descartes*, *91*(1), 106-118.

Apostolidis, T. (2003). Représentations sociales et triangulation : enjeux théorico-méthodologiques. In J.-C. Abric (Ed.), *Méthodes d'étude des représentations sociales* (pp. 13-35). Ramonville Saint-Agne : Éditions Érès.

Apostolidis, T. (2006). Représentations Sociales et Triangulation : Une Application en Psychologie Sociale de la Santé. *Psicologia : Teoria e Pesquisa*, *22*(2), 211-226.

Aristote. (1960). *Politique*. *Livres I et II*. Paris : Les Belles Lettres.

Arnoux, V. & Nivel-Craplet, L. (2006). L'écoute des bébés compromise par la législation ?. In S. Giampino, D. Delouvin & Ratia-Armengol, D. (Eds.), *À l'écoute des bébés et de ceux qui les entourent* (pp. 135-148). Toulouse : Éditions Érès.

Auzou-Riandey, D. & Moussy, B. (2012). *Les enjeux du métier d'éducateur de jeunes enfants. Origine, évolution, actualité*. (3ème Édition). Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.

Bardi, A. & Schwartz, S.H. (2003). Values and Behavior: Strength and Structure of Relations. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *29*(10), 1207-1220.

Bardi, A. & Schwartz, S.H. (2013). How does the value structure underlie value conflict? To win fairly or to win at all costs ? A conceptual framework for value-change interventions in sport. In J. Whitehead, H. Telfer & J. Lambert (Eds.), *Values in Youth Sport and Physical Education* (pp. 137-151). New York: Taylor & Francis.

Bardin, L. (1977). L'horoscope d'un magazine : une analyse de contenu. *Communication et langages*, *34*, 79-93.

Bardin, L. (2001). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses Universitaires de France.

Bartlett, M. S. (1950). Tests of significance in factor analysis. *British Journal of Psychology*, *3*(2), 77-85.

Barus-Michel, J. (2007). L'enjeu épistémologique en sciences humaines sociales, notamment en psychologie et en sociologie. *Cahiers de Psychologie politique*, *10*, [En ligne].

Bataille, M., Blin, J.-F., Jacquet-Mias, C., & Piaser, A. (1997). Représentations sociales, représentations professionnelles, système des activités professionnelles. *L'Année de la recherche en Sciences de l'Éducation*, 57-89.

Bataille, P., Perrenoud, M., & Brändle, K. (2018). Échantillonner des populations rares, une expérimentation du *Respondent Driven Sampling* en milieu musical. *Sociologie*, *9*(2), 197-214.

Batifoulier, P. & Gadreau, M. (2006). Comportement du médecin et politique économique de santé. Quelle rationalité pour quelle éthique ?. *Journal d'économie médicale*, *24*(5), 229-239.

Batifoulier, P., Bessis, F., & Biencourt, O. (2011). La déontologie face aux impératifs de marché. *Politiques et management public*, *28*(1), 83-101.

Batifoulier, P., Caillé, A., & Chanial, P. (2013). Présentation. *Revue du MAUSS, 41*(1), 5-21.

Beagan, B. & Ells, C. (2007). Values That Matter, Barriers That Interfere: The Struggle of Canadian Nurses to Enact Their Values. *Canadian Journal of Nursing Research*, *39*(4), 36-57.

Bec, C. (2014). *La Sécurité sociale. Une institution de la démocratie*. Paris : Gallimard.

Beck, F. & Peretti-Watel, P. (2001). Les usages de drogues illicites déclarés par les adolescents selon le mode de collecte. *Population*, *56*(6), 963-985.

Becker, H. (1967). Whose side are we on ?. *Social Problems*, *14*(3), 239-247.

Bègue, L. (1998). De la 'cognition morale' à l'étude des stratégies du positionnement moral : aperçu théorique et controverses actuelles en psychologie morale. *L'Année psychologique*, *98*(2), 295-352.

Bellelli, G. (1987). *La représentation sociale de la maladie mentale*. Naples : Liguori.

Belorgey, N. (2010). Les réformes managériales à l'épreuve des logiques de soin. In N. Belorgey (Ed.), *L'hôpital sous pression : Enquête sur le « nouveau management public »* (pp. 203-233). Paris : La Découverte.

Benallah, S. & Domin, J.-P. (2017). Réforme de l'hôpital. Quels enjeux en termes de santé de travail et de santé des personnels ?. *La Revue de l'Ires*, *91-92*(1), 155-183.

Benelli, N. & Modak, M. (2010). Analyser un objet invisible : le travail de care. *Revue française de sociologie*, *51*(1), 39-60.

Berge, C. (1958). *Théorie des graphes et ses applications*. Paris : Dunod.

Bernard, C. (1867). *Rapport sur les progrès et la marche de la physiologie générale en France*. Paris : Imprimerie Impériale.

Biegel, A. & Lhuillier, V. (2016). Tournant gestionnaire dans les structures associatives d'accueil de jeunes enfants : vers une remise en cause de la qualité des services. *Revue internationale de l'économie sociale*, *339*, 56-69.

Billier, J.-C. (2014). *Introduction à l'éthique*. Paris : Presses Universitaires de France.

Blanc, M.-C. & Bonnabesse, M.-L. (2008). L'évolution de la place des parents dans les établissements d'accueil de jeunes enfants. *Spirale*, *48*(4), 115-129.

Blanche-Benveniste, C. (2000). Types de corpus. Introduction. In M. Bilger (Ed.), *Corpus. Méthodologie et applications linguistiques* (pp. 11-15). Paris : Honoré Champion Éditeur et les Presses Universitaires de Perpignan.

Bonelli, L. & Pelletier, W. (2010). *L'État démantelé. Enquête sur une révolution silencieuse*. Paris : La Découverte.

Bonnec, Y., Roussiau, N., & Vergès, P. (2002). Categorical and Prototypical Analysis : A study On The Quality – Process In Hospital Institutions. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, *52*(3-4), 213-220.

Bonnefond, J.-Y. (2017). Intervention et développement organisationnel en clinique de l'activité. Le cas du dispositif 'DQT' à l'usine Renault de Flins. *Activités*, *14*(2).

Borgetto, M. (2007). La protection sociale fondée sur l'emploi : un modèle inadapté ? Entre cotisations sociales et fiscalité. *Informations sociales*, *142*(6), 6-17.

Boudesseul, G. (2006). Le sens de mots par la répétition ou en dépit d'elle ? Dimension sémiotique des statistiques textuelles. In D. Demazière, C. Brossaud, P. Trabal & K. Van Meter (Eds.), *Analyses textuelles en sociologie. Logiciels, méthodes, usages* (pp. 81-117). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Boudon, R. (1999). *Le sens des valeurs*. Presses Universitaires de France.

Boudon, R. (2006). À propos du relativisme des valeurs : retour sur quelques intuitions majeures de Tocqueville, Durkheim et Weber. *Revue française de sociologie*, *47*(4), 877-897.

Boulanger, D., Larose, F., & Couturier, Y. (2010). La logique déficitaire en intervention sociale auprès des parents : les pratiques professionnelles et les représentations sociales. *Nouvelles pratiques sociales*, *23*(1), 152-176.

Bouquet, B. (2006). Management et travail social. *Revue française de gestion*, *168-169*(9), 125-141.

Bouquet, B. (2009). Du sens de l'évaluation dans le travail social. *Informations sociales*, *152*(2), 32-39.

Bouquet, B. (2012). *Éthique et travail social. Une recherche du sens*. Paris : Dunod.

Bourdieu, P. (1979). *La Distinction. Critique sociale du jugement*. Paris : Les Éditions de Minuit.

Bourdieu, P. (1981). Décrire et prescrire [Note sur les conditions de possibilité et les limites de l'efficacité politique]. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, *38*, 69-73.

Bourdoncle, R. (1993). La Professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe. *Revue Française de Pédagogie*, *105*, 83-119.

Bourque, J., Poulin, N., & Cleaver, A. F. (2006). Évaluation de l'utilisation et de la présentation des résultats d'analyses factorielles et d'analyses en composantes principales en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, *32*(2), 325-344.

Boussaguet, L. (2014). Forums. In L. Boussaguet, S. Jacquot, & P. Ravinet (Eds.), *Dictionnaire des politiques publiques* (pp. 283-289). Paris : Presses de Sciences Po.

Boutanquoi, M. (2008). Compréhension des pratiques et représentations sociales : Le champ de la protection de l'enfance. *La revue internationale de l'éducation familiale*, *24*(2), 123-135.

Bouve, C. (2001). *Les crèches collectives : usagers et représentations sociales. Contribution à une sociologie de la petite enfance*. Paris : L'Harmattan.

Bowen, D. R. (1977). Objectivity as a Normative Standard. *The Journal of Politics*, *39*(1), 201-210.

Box, G. E. P. & Draper, N. R. (1987). *Empirical model-building and response surfaces*. New York: Wiley.

Brami, L., Damart, S., & Kletz, F. (2012). Réformes de l'hôpital, crise à l'hôpital : une étude des liens entre réformes hospitalières et absentéisme des personnels soignants. *Politiques et management public*, *29*(3), 541-561.

Brasseur, M. (2012). L'interaction du chercheur avec son terrain en recherche-action : deux cas d'accompagnement individuel des managers. *Recherches en Sciences de Gestion*, *89*(2), 103-118.

Bressoux, P. (2010). *Modélisation statistique appliquée aux sciences sociales*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

Bricout, V.-A., Guinot, M., & Favre-Juin, A. (2003). Questionnaire de surentraînement de la Société française de médecine du sport : relations entre les échelles visuelles analogiques et le score de surentraînement chez les sportifs. *Sciences & Sports*, *18*(6), 296-298.

Brief, A. P. & Nord, W. R. (1990). *Meanings of Occupational Work: A Collection of Essays*. Lexington: Lexington Books.

Brillet, F. & Gavoille, F. (2016). L'image métier : exploration d'une notion au cœur du choix professionnel. *Management & Avenir*, *84*(2), 53-72.

Brioul, M. (2010). Mission qualité : entre éthique et morale ?. In X. Gallut & Qribi, A (Eds.), *La démarche qualité dans le champ médico-social* (pp. 47-62). Toulouse : Éditions Érès.

Bréchon, P. & Tchernia, J.-F. (2002). Les enquêtes sur les valeurs des Européens. *Futuribles*, *277*, 5-14.

Brouard, S., Wilkerson, J.-R., Baumgartner, F., Timmermans, A., Bevan, S., Breeman, G., Breunig, C., Chaqués, L., Green-Pedersen, C., Jennings, W., John, P., Jones, B.-D., & Lowery, D. (2009). Comparer les productions législatives : enjeux et méthodes. *Revue internationale de politique comparée*, *3*(16), 381-404.

Brugère, F. (2009). « Faire et défaire le genre ». La question de la sollicitude. In F. Brugère & G. Le Blanc (Eds.), *Judith Butler. Trouble dans le sujet, trouble dans les normes* (pp. 69-88). Paris : Presses Universitaires de France.

Brugère, F. (2017). *L'éthique du « care »*. Paris : Presses Universitaires de France.

Bruner, J. (1983). *In Search of Mind: Essays in autobiography*. New York: Harper & Row.

Brunet-Le Rouzic, L. (1979). De la régression et de la corrélation linéaires. *Travaux de l'Institut Géographique de Reims*, *37*, 61-84.

Budde, G.-F. (1999). Histoire des jardins d'enfants en Allemagne. *Histoire de l'éducation*, *82*, 43-71.

Cacioppo, J.T., Von Hippel, W., & Ernst, J. M. (1997). Mapping cognitive structures and processes through verbal content: the thought-listing technique. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *65*(6), 928-940.

Caillaud, S. & Flick, U. (2016). Triangulation méthodologique, ou comment penser son plan de recherche. In G. Lo Monaco, S. Delouvée & P. Rateau (Eds.), *Les représentations sociales. Théories, méthodes et applications* (pp. 227-237). Bruxelles : De Boeck.

Campbell, D. T. & Fiske, D. W. (1959). Convergent and discriminant validation by the multitrait-multumethod matrix. *Psychological Bulletin*, *56*(2), 81-105.

Candiago, P., Moreira, M., Ruffiot, A., Robin, K., & Maneveau, R. (2012). Les publics des établissements d'accueil des jeunes enfants. Attribution des places et gestion au quotidien. *Dossier d'études CNAF*, *152*.

Cantril, H. & Allport, G. W. (1933). Recent applications of the Study of Values. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, *28*(3), 259-273.

Caprara, G. V., Schwartz, S. H., Capanna, C., Vecchione, M., & Barbarenelli, C. (2006). Personality and politics: values, traits, and political choice. *Political Psychology*, *27*(1), 1-28.

Caron, D. J. & Giauque, D. (2005). Éthique, agents publics et nouvelle gestion publique : de nouveaux outils pour de nouveaux défis ? Une comparaison Canada-Suisse. *Politiques et management public*, *23*(4), 73-89. 1

Caron, J. & Chouinard, I. (2014). Former à une profession relationnelle : entre théorisation de la pratique et pratique de la théorie. *Service social*, *60*(2), 101-114.

Carricano, M., Poujol, F., & Bertrandias, L. (2010). *Analyse de données avec SPSS®*. (2ème Édition). Paris : Pearson Education France.

Castel, D. & Guillot, F. (2016). L'impact de l'évolution du secteur hospitalier français sur la relation infirmier-patient en psychiatrie. In C. Lemoine, V. Majer, P. Salengros & A. DiFabio (Eds.), *Effets de modes d'organisation au travail* (pp. 43-54). Paris : L'Harmattan.

Catrice-Lorey, A. (1993). Les politiques de santé en régulation. Réorientations de l'action publique et changement social. In CRESAL, *Les raisons de l'action publique. Entre expertise et débat*. Paris : L'Harmattan.

Caublot, M. & Blicharski, T. (2014). Étude des représentations sociales toulousaines relatives à la qualité de l'accueil extrafamilial de la toute petite enfance. *Psychologie Française*, *61*(2), 103-120.

Caveng, R. (2012). La production des enquêtes quantitatives. *Revue d'anthropologie des connaissances*, *6*(1), 65-88.

Chalmel, L. (2005). *La petite école dans l'école. Origine piétiste-morave de l'école maternelle française.* (3ème Édition). Berne : Peter Lang.

Chanial, P. (2012). Don et care : une famille (politique) à recomposer ?. In M. Garrau & A. Le Goff (Eds.), *Politiser le care ? Perspectives sociologiques et philosophiques* (pp. 79-97). Lormont : Le Bord de l'Eau.

Charaudeau, P. (2009). Dis-moi quel est ton corpus, je te dirai quelle est ta problématique. *Corpus, 8*, 37-66.

Charraud, A. & Chastand, A. (1978). L'aide à la famille en 1977 : Prestations familiales et réduction d'impôt. *Économie et statistique*, *104*, 21-34.

Chataigné, C. (2014). *Psychologie des valeurs*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.

Chatelain, J.-B. (2010). Comment bien régresser : La statistique peut-elle se passer d'artefacts ?. *Séminaire Probabilismes*, Mai 2010, Paris, France.

Chatman, J. A. (1989). Improving interactional organizational research: A model of person-organization fit. *Academy of Management Review*, *14*, 333-349.

Chauvière, M. (2006a). Les référentiels, vague, vogue et galères. *Vie sociale*, *2*, 21-32.

Chauvière, M. (2006b). Que reste-t-il de la ligne jaune entre l'usager et le client ?. *Politiques et Management Public*, *24*(3), 93-108.

Chauvière, M. (2007). *Trop de gestion tue le social. Essai sur une discrète chalandisation*. Paris : La Découverte.

Chauvière, M. (2009). Qu'est-ce que la « chalandisation » ?. *Informations sociales*, *152*(2), 128-134.

Chauvière, M. (2010). Préface. In X. Gallut & Qribi, A (Eds.), *La démarche qualité dans le champ médico-social* (pp. 7-13). Toulouse : Éditions Érès.

Chénard, J. & Grenier, J. (2012). Concilier des logiques pour une pratique de sens : exigence de solidarité. *Intervention*, *136*(1), 18-29.

Chéronnet, H. (2009). Être cadre dans le secteur de l'éducation spécialisée : Quelle(s) professionnalité(s) dans un contexte de rationalisation de l'action publique ?. *Sociétés et jeunesses en difficulté, 7*. En ligne http://sejed.revues.org/6132.

Cherré, B., Laarraf, Z., & Yanat, Z. (2014). Dissonance éthique : forme de souffrance par la perte de sens au travail. *Recherches en Sciences de Gestion*, *100*(1), 143-172.

Chombart de Lauwe, M.-J. & Feuerhahn, N. (1991). La représentation sociale dans le domaine de l'enfance. In D. Jodelet (Ed.), *Les représentations sociales* (pp. 320-340). Paris : Presses Universitaires de France.

Cîţu, L. (2015). Considérations sur l'analyse du/des discours institutionnel(s). *Studii şi cercetări filologice. Seria Limbi Străine Aplicate*, *14*, 14-20.

Clément, E., Demonque, C., Hansen-Løve, L., & Kahn, P. (2004). *La philosophie de A à Z*. Paris : Hatier.

Clément, J. (2016). *Atlas des établissements d'accueil du jeune enfant : Exercice 2014*. Repéré sur le site de la CNAF : https://www.caf.fr/sites/default/files/atlaseaje.pdf.

Clot, Y. (2007). De l'analyse des pratiques au développement des métiers. *Éducation et didactique*, *1*(1), 83-93.

Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : Presses Universitaires de France.

Clot, Y. (2011). Le métier comme opérateur de santé. *Bulletin de psychologie*, *511*(1), 31-38.

Clot, Y. (2013). L'aspiration au travail bien fait. *Le journal de l'école de Paris du management*, *99*(1), 23-28.

Clot, Y. (2015). La qualité empêchée. In Y. Clot (Ed.), *Le travail à cœur. Pour en finir avec les risques psychosociaux* (pp.39-67). Paris : La Découverte.

Clot, Y. & Litim, M. (2008). Activité, santé et collectif de travail. *Pratiques psychologiques*, *14*(1), 101-114.

CNAF. (2014). Prestation de service unique (Psu) : un meilleur financement pour un meilleur service. *Circulaire n°2014-009*.

CNAF. (2018a). *Le point sur…le contrat 'enfance et jeunesse'*. Repéré sur le site de la CNAF : https://www.caf.fr/sites/default/files/plaquette_enfance.pdf.

CNAF. (2018b). COG. Convention d'objectifs et de gestion entre l'État et la CNAF 2018-2022. Repéré sur : extranet.uncanss.fr/contenu/public/EspaceRessourcesHumaines/pdf.

Codol, J.-P. (1969). Note terminologique sur l'emploi de quelques expressions concernant les activités et processus cognitifs en psychologie sociale. *Bulletin de psychologie*, *23*(280), 63-71.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the Behavioral sciences*. (2nd Edition). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Cohen, J., Cohen, P., West, S. G., & Aiken, L. S. (2003). *Applied multiple regression/correlation analysis for the Behavioral sciences*. (3rd Edition). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Cole, T. R. & Carlin, N. (2009). The art of medicine. The suffering of physicians. *The Lancet*, *374*(9699), 1414-1415.

Colby, A., Kohlberg, L., Gibbs, J., Lieberman, M., Fischer, K. & Saltzstein, H. D. (1983). A Longitudinal Study of Moral Judgment. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, *48*(1-2), 1-124.

Commaille, J., Strobel, P., & Villac, M. (2002). *La politique de la famille*. Paris : La Découverte.

Coman, R., Crespy, A., Louault, F., Morin, J.-F., Pilet, J.-B., & Van Haute, E. (2016). *Méthodes de la science politique. De la question de départ à l'analyse des données*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

Cosnefroy, O. & Sabatier, C. (2011). Estimation de l'importance relative des prédicteurs dans un modèle de regression multiple. Intérêt et limites des méthodes récentes. *L'année psychologique*, *111*(2), 253-289.

Cooper, J. (2019). Cognitive Dissonance; Where We've Been and Where We're Going. *International Review of Social Psychology*, *32*(1).

Corbière, M. (2014). Les analyses factorielles exploratoires et confirmatoires. Illustration à l'aide de données recueillies sur l'estime de soi en tant que travailleur. In M. Corbière & N. Larivière (Eds.), *Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes. Dans la recherche en sciences humaines, sociales et de la santé* (pp. 517-546). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Corley, M. C. (1995). Moral distress of critical care nurses. *American Journal of Critical Care*, *4*(4), 280-285.

Couanau, R. (2003a). *Le Désenchantement hospitalier, Rapport d'information sur l'organisation interne de l'hôpital*. Paris : Assemblée Nationale.

Couanau, R. (2003b). Le désenchantement hospitalier : les propositions pour sortir de la crise. *Revue Fondamentale des Questions Hospitalières*, *8*, 55-84.

Coutrot, T. (2018). *Libérer le travail. Pourquoi la gauche s'en moque et pourquoi ça doit changer*. Paris : Seuil.

Couturier, Y., Gagnon, D., & Belzile, L. (2013). La nouvelle gestion publique en santé et services sociaux et l'émergence de la gestion de cas. *Éducation et sociétés*, *32*(2), 109-122.

Crahay, M., Audigier, F., & Dolz, J. (2006). Introduction. En quoi les curriculums peuvent-ils être objets d'investigation scientifique ?. In F. Audigier, M. Crahay & J. Dolz (Eds.), *Curriculum, enseignement et pilotage* (pp. 7-37). Bruxelles : De Boeck.

Cresson, G. & Gadrey, N. (2004). Entre famille et métier : le travail du *care*. *Nouvelles Questions Féministes*, *23*(3), 26-41.

Cronbach, L. J. (1951). Coefficient Alpha and the Internal Structure of Tests. *Psychometrika*, *16*(3), 297-334.

Cronbach, L. J. & Snow, R. E. (1977). *Aptitudes and instructional methods: A handbook for research on interactions.* New York: Irvington.

Cunningham, W.H., Cunningham, I. C. M., & Green, R. T. (1977). The Ipsative Process to Reduce Response Set Bias. *Public Opinion Quarterly*, *41*, 379-384.

Dalbera, J.-P. (2002). Le corpus entre données, analyse et théorie. *Corpus*, *1*.

Dalmas, M. & Lima, M. (2016). Génération Y, Génération postmoderne ? Les enjeux pour la GRH. *Management & Avenir*, *90*(8), 151-174.

Danermark, B., Englund, U., Germundsson, P., & Ratinaud, P. (2014). French and Swedish teachers' social representations of social workers. *European Journal of Social Work*, *17*(4), 491-507.

Dany, L. (2016). Analyse qualitative du contenu des représentations sociales. In G. Lo Monaco, S. Delouvée & P. Rateau (Eds.), *Les représentations sociales. Théories, méthodes et applications* (pp. 85-102). Bruxelles : De Boeck.

Dany, L. & Abric, J.-C. (2007). Distance à l'objet et représentation du cannabis. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, *20*(3), 77-104.

Dany, L. Marie, D., & Salas, S. (2007). Représentations associées aux soins palliatifs chez des internes : impact des pratiques et de l'opinion vis-à-vis de l'euthanasie. *InfoKara*, *22*(3), 69-74.

Daune-Richard, A.-M., Odena, S., & Petrella, F. (2008). L'engagement des entreprises dans l'accueil des jeunes enfants. De nombreux enjeux et des partenariats publics-privés complexes. *Recherches et Prévisions*, *92*, 61-71.

Daune-Richard, A.-M., Petrella, F., & Odena, S. (2009). Les professions et leur coordination dans les établissements d'accueil collectif du jeune enfant : hétérogénéité, source de tension au sein des équipes. *Dossier d'études CNAF*, *121*.

Da Silva, N. (2018). Médecine libérale : vers une prolétarisation du travail médical ?. *L'Économie politique*, *80*(4), 62-75.

Deconchy, J.-P. (1970). Milton Rokeach et la notion de dogmatisme : Ou le désir de l'ultime moisson théorique. *Archives de sociologie des religions*, *30*, 3-31.

Deconchy, J.-P. (1996). Psychologie sociale, autoritarisme, démocratisme : un manque ou un surplus d'outillage. *Hermès*, *19*, 135-148.

Decroly, O. (1929). *L'Étude du petit enfant par l'observation et l'expérience*. Bruxelles : Lamertin.

Degenne, A., & Vergès, P. (1973). Introduction à l'analyse de similitude. *Revue française de sociologie*, *14*(4), 471-511.

Dejours, C. (1993). *Travail, usure mentale*. Paris : Bayard.

Dejours, C. (2009). *Travail vivant. Tome 2 : Travail et émancipation*. Paris : Payot & Rivages.

Dejours, C. & Bègue, F. (2009). *Suicide et travail : que faire ?*. Paris : Presses Universitaires de France.

Dejours, C. & Gernet, I. (2012). Travail, subjectivité et confiance. *Nouvelle revue de psychosociologie*, *13*(1), 75-91.

Demarey, C. & Dal Pra, J. (2010). La tarification à l'activité (T2A) : Quelles transformations pour l'activité du personnel infirmier ? Étude exploratoire. *Psychologie du Travail et des Organisations*, *16*(4), 326-341.

Demazière, D., Lessard, C., & Morrissette, J. (2013). Introduction. Les effets de la Nouvelle Gestion Publique sur le travail des professionnels : transpositions, variations, ambivalence. *Éducation et sociétés*, *32*(2), 5-20.

Denis, M. (1989). *Image et Cognition*. Paris : Presses Universitaires de France.

Denoux, S. & Pueyo, B. (2012). Formation aux métiers de la petite enfance et analyse des pratiques. *Éducation et socialisation*, *32*.

Densmore, K. (1987). Professionalism, Proletarization, and Teacher work. In T. S Popkewitz (Ed.), *Critical Studies in Teacher Education. Its Folklore, Theory and Practice* (pp.130-160). London: Routledge Revivals.

Denzin, N. K (1978). *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. New York: McGraw-Hill.

Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2000). Introduction. The Discipline and Practice of Qualitative Research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 1-28). Thousands Oaks: Sage Publication.

Desaulniers, M.-P. (2003). La naissance de la profession de sage-femme et la crise d'identité. In G. A Legault (Ed.), *Crise d'identité professionnelle et professionnalisme* (pp. 131-154). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Deschamps, J.-C. & Moliner, P. (2008). *L'identité en psychologie sociale. Des processus identitaires aux représentations sociales*. Paris : Armand Colin.

Detchessahar, M. (2013). Faire face aux risques psycho-sociaux : quelques éléments d'un management par la discussion. *Négociations*, *19*(1), 57-80.

Detry, L. & Belhassen, V. (2001). Éducateurs de jeunes enfants. Un métier à l'épreuve vivante des liens. *Enfances & Psy*, *15*(3), 146-151.

Dewey, J. (1975). *Démocratie et éducation. Introduction à la philosophie de l'éducation*. Paris : Armand Colin.

De Gaulejac, V. (2002). Identité. In J. Barus-Michel, E. Enriquez & A. Lévy (Eds.), *Vocabulaire de psychosociologie. Références et positions* (pp. 174-180). Ramonville Saint-Agne : Éditions Érès.

De Gaulejac, V. (2005). *La société malade de la gestion. Idéologie gestionnaire, pouvoir managérial et harcèlement social*. Paris : Seuil.

De Gaulejac, V. (2009). *Qui est « je » ? Sociologie clinique du sujet*. Paris : Seuil.

De Gaulejac, V. (2010). La NGP. Nouvelle gestion paradoxante. *Nouvelles pratiques sociales*, *22*(2), 83-98.

De Gaulejac, V. (2011). *Travail, les raisons de la colère*. Paris : Seuil.

De Lagasnerie, G. (2017). *Penser dans un monde mauvais*. Paris : Presses Universitaires de France.

De Rosa, A. M. (1988). Sur l'usage des associations libres dans l'étude des représentations sociales de la maladie mentale. *Connexions*, *51*, 27-50.

De Visscher, C. & Varone, F. La nouvelle gestion publique « en action ». *Revue Internationale de Politique Comparée*, *11*(2), 177-185.

Digneffe, F. (1986). Morale de justice ou morale de responsabilité : un débat entre L. Kohlberg et C. Gilligan à propos du jugement moral. *Déviance et Société*, *10*(1), 21-38.

Dione, B. (2015). L'accommodation des valeurs professionnelles aux valeurs culturelles chez les bibliothécaires universitaires sénégalais. *Documentations et bibliothèques*, *61*(4), 167-180.

Di Giacomo, J.-P. (1981). Commentaires à propos de "L'analyse de similitude …" de C. Flament. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, *1*(4), 429-432.

Doise, W. (1973). Relations et représentations intergroupes. In S. Moscovici (Ed.), *Introduction à la psychologie sociale, Vol. 2* (pp. 194-211). Paris : Larousse.

Doise, W. (1985). Les représentations sociales : définition d'un concept. *Connexions*, *45*, 243-253.

Doise, W. (1986a). Les représentations sociales : définition d'un concept. In W. Doise et A. Palmonari (Eds.), *L'étude des représentations sociales* (pp. 81-94). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

Doise, W. (1986b). *European monographs in social psychology. Levels of explanation in social psychology*. New York : Cambridge University Press.

Doise, W. (1990). Les représentations sociales. In R. Ghiglione, C. Bonnet & J.-F. Richard (Eds.), *Traité de psychologie cognitive, Tome 3, Cognition, représentation, communication* (pp. 111-174). Paris : Dunod.

Doise, W. (1992). Les ancrages dans l'étude des représentations sociales. *Bulletin de psychologie*, *45*(405), 189-195.

Doise, W. (1999). Valeurs et tensions entre dynamiques individuelles et institutionnelles. In W. Doise, N. Dubois & J.-L. Beauvois (Eds.), *La construction sociale de la personne* (pp. 59-60). Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

Doise, W. (2003). Attitudes et représentations sociales. In D. Jodelet (Ed.), *Les représentations sociales* (pp. 240-258). Paris : Presses Universitaires de France.

Doise, W., Clemence, A., & Lorenzi-Cioldi, F. (1992). *Représentations sociales et analyses de données*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

Domin, J.-P. (2015). Réformer l'hôpital comme une entreprise. Les errements de trente ans de politique hospitalière (1983-2013). *Revue de la régulation*, *17*.

Dreveton, B. (2017). Les outils du contrôle de gestion : des vecteurs de valeurs pour l'organisation publique ?. *Comptabilité - Contrôle - Audit*, *23*(3), 9-28.

Drucker-Godard, C., Fouque, T., Gollety, M., & Le Flanchec, A. (2013). Le ressenti des enseignants-chercheurs : un conflit de valeurs. *Gestion et management public*, *1/4*(2), 4-22.

Dubois, J., Mitterand., H., & Dauzat, A. (2001). *Dictionnaire étymologique*. Paris : Larousse.

Dujarier, M.-A. Simulation et dissimulation dans les organisations. Dynamique de l'évaluation experte. *EspacesTemps Les Cahiers*, *89/90*, 87-95.

Dumoulin, L. (2005). Présentation. Des modes de socialisation des savoirs académiques. *Droit et société*, *60*(2), 295-307.

Durkheim, E. (1893). *De la division du travail social*. Paris : Libraire Félix Alcan.

Durkheim, E. (1898). Représentations individuelles et représentations collectives. *Revue de métaphysique et de morale*, *Tome VI, n° de mai 1898*. Paris : Armand. Colin.

Durkheim, E. (1911). Jugements de valeur et jugement de réalité. *Revue de métaphysique et de morale*, *19*(4), 437-453.

Durkheim, E. (1912). *Les formes élémentaires de la vie religieuse. Le système totémique en Australie*. Paris : Librairie Félix Alcan.

Durkheim, E. (2009). *Les règles de la méthode sociologique.* Paris : Payot & Rivages.

Durkheim, E. (1992). *Éducation et sociologie*. (3ème Édition). Vendôme : Presses Universitaires de France.

Dussuet, A. (2008). 2. Genre et mobilisation de la subjectivité dans le travail. L'exemple des services à domicile aux personnes âgées. In D. Linhart (Ed.), *Pourquoi travaillons-nous ?* (pp. 69-96). Toulouse : Éditions Érès.

Dussuet, A., Nirello, L. & Puissant, E. (2017). De la restriction des budgets des politiques sociales à la dégradation des conditions de travail dans le secteur médico-social. *La Revue de l'Ires*, *91-92*(1), 185-211.

Edwards, J. R. (1994). The Study of Congruence in Organizational Behavior Research: Critique and a Proposed Alternative. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, *58*(1), 51-100.

Edwards, J. R. (2002). Alternatives to difference scores: Polynomial regression analysis and response surface methodology. In F. Drasgow & N. W. Schmitt (Eds.), *Measuring and Analyzing Behavior in Organizations. Advances in Measurement and Data analysis* (pp. 350-400). New York: Wiley.

Elbaum, M. (2009). Les indicateurs de performance en matière de politiques sociales. Quel sens pour l'action publique ?. *Revue de l'OFCE*, *4*(111), 39-80.

Ellis, R. P. & McGuire, T. G. (1996). Hospital response to prospective payment: Moral hazard, selection, and practice-style effects. *Journal of Health Economics*, *15*(3), 257-277.

Elliott, S. (2012). Application de la théorie des graphes à l'élaboration et à l'essai d'instruments d'enquête. *Techniques d'enquête*, *38*(1), 13-23.

Eme, B. & Fraisse, L. (2005). La gouvernance locale de la diversification des modes d'accueil : un nouvel enjeu de « cohésion sociale ». *Recherches et Prévisions*, *80*, 7-23.

Emery, Y. & Martin, N. (2008). Quelle identité d'agent public aujourd'hui ? Représentations et valeurs au sein du service public Suisse. *Revue française d'administration publique*, *127*(3), 559-578.

Engels, X., Hély, M., Peyrin, A., & Trouvé, H. (2006). *De l'intérêt général à l'utilité sociale. La reconfiguration de l'action publique entre État, associations et participation citoyenne*. Paris : L'Harmattan.

English, H. B. & English, A. C. (1958). *A comprehensive dictionary of psychological and psychoanalytic terms*. New York: Longmans, Green.

Evrard, Y., Pras, B., & Roux, E. (2003). *Market : Études et recherches en marketing*. Paris : Dunod.

Eyland, I. & Jean, A. (2016). Exercice et apprentissage du métier d'infirmier : à la recherche du *Care*. *Éducation et socialisation*, *40*.

Fagnani, J. (2001a). La politique d'accueil de la petite enfance en France : ombres et lumières. *Travail, genre et sociétés*, *6*(2), 105-119.

Fagnani, J. (2001b). L'intégration progressive du modèle de 'la mère qui travaille'. Trente ans de politique familiale en France. *Spirale*, *18*(2), 139-155.

Fagnani, J. & Letablier, M.-T. (2001). *Famille et travail : contraintes et arbitrages*. Paris : La Documentation Française.

Fagnani, J. & Letablier, M.-T. (2005). La politique familiale française. In M. Maruani (Ed.), *Femmes, genre et sociétés : L'état des savoirs* (pp. 167-175). Paris : La Découverte.

Fallon, C., Aubin, D., Albarello, L., & Van Haeperen, B. (2016). Introduction. In L. Albarello, D. Aubin, C. Fallon & Van Haeperen, B (Eds.), *Penser l'évaluation des politiques publiques* (pp. 7-15). Bruxelles : De Boeck.

Farley, F. (1986). The Big T in personality. *Psychology Today*, *20*, 44-48.

Farr, R. M. (1984). Les représentations sociales. In S. Moscovici (Ed.), *Psychologie sociale* (pp. 379-389). Paris : Presses Universitaires de France.

Faury, M. (2012). *Parcours de chercheurs. De la pratique de recherche à un discours sur la science : quel rapport identitaire et culturel aux sciences ?*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Information et de la Communication non publiée, École Normale Supérieure de Lyon.

Fave-Bonnet, M.-F. (2002). Conflits de missions et conflits de valeurs : la profession universitaire sous tension. *Connexions*, *78*(2), 31-45.

Feather, N. T. (1973). Effects of response anonymity on assessment of own and school value systems and satisfaction with school. *British Journal of Education Psychology*, *43*(2), 140-150.

Feather, N. T. (1982). Human values and the prediction of action: An expectancy-valence analysis. In N. T. Feather (Ed.), *Expectations and actions: Expectancy-value models in psychology* (pp. 263-289). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Feather, N. T. (1988). Values, valences, and course enrollment: Testing the role of personal values within an expectancy-value framework. *Journal of Educational Psychology*, *80*, 381-391.

Feather, N. T. (1992). Values, Valences, Expectations, and Actions. *Journal of Social Issues*, *48*(2), 109-124.

Feather, N. T. (1995). Values, Valences, and Choice: The Influence of Values on the Perceived Attractiveness and Choice of Alternatives. *Journal of Personality and Social Psychology*, *68*(6), 1135-1151.

Ferry, A. (1972). La Sécurité Sociale depuis les ordonnances de 1967. *Revue d'économie politique*, *82*(5), 983-997.

Flament, C. (1962). L'analyse de similitude. *Cahiers du Centre d'Études de Recherche Opérationnelle*, *4*(2), 63-97.

Flament, C. (1965). *Théorie des graphes et structures sociales*. Paris : Gauthier-Villars et Mouton.

Flament, C. (1986). L'analyse de similitude : une technique pour les recherches sur les représentations sociales. In W. Doise & A. Palmonari (Eds.), *L'étude des représentations sociales* (pp. 139-156). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

Flament, C. (1987). Pratiques et représentations sociales. In J.-L. Beauvois, R.-V. Joule & J.-M. Monteil (Eds.), *Perspectives cognitives et conduites sociales, Vol. 1* (pp. 143-150). Cousset : Del Val.

Flament, C. (1991). Structure et dynamique des représentations sociales. In D. Jodelet (Ed.), *Les représentations sociales* (pp. 204-219). Paris : Presses Universitaires de France.

Flament, C. (1994). Structure, dynamique et transformation des représentations sociales. In J.-C. Abric (Ed.), *Pratiques sociales et représentations* (pp. 37-58). Paris : Presses Universitaires de France.

Flament, C. (1996). Quand les éléments centraux d'une représentation sont excentriques – Note technique. *Papers on Social Representations*, *5*(2), 145-149.

Flament, C. & Rouquette, M.-L. (2003). *Anatomie des idées ordinaires. Comment étudier les représentations sociales*. Paris : Armand Colin.

Flick, U. (1992). Triangulation Revisited: Strategy of Validation or Alternative?. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, *22*(2), 175-197.

Foucart, T. (2006). Colinéarité et régression linéaire. *Mathématiques et sciences humaines*, *173*, 5-25.

Formarier, M. (2007). La relation de soin, concepts et finalités. *Recherche en soins infirmiers*, *89*(2), 33-42.

Fortier, I. (2010). La modernisation de l'État québécois. La gouvernance démocratique à l'épreuve des enjeux du managérialisme. *Nouvelles pratiques sociales*, *22*(2), 35-50.

Fortier, I. & Emery, Y. (2011). L'ethos public en tant que processus social dynamique. *Pyramides*, *22*.

Fortin, P. (2003). L'identité professionnelle des travailleurs sociaux. In G. A Legault (Ed.), *Crise d'identité professionnelle et professionnalisme* (pp. 85-104). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Fortino, S. (2013). Quand les logiques du privé investissent le secteur public : déstabilisation des collectifs et reflux de la participation. *Participations*, *5*(1), 53-76.

Foucault, M. (2001). La gouvernementalité. In M. Foucault (Ed.), *Dits et écrits, II. 1976-1988* (pp. 635-657). Paris : Gallimard.

Fouilleux, E. (2000). Entre production et institutionnalisation des idées : la réforme de la politique agricole commune. *Revue française de science politique*, *50*(2), 277-305.

Fraysse, B. (2002). La saisie des représentations pour comprendre la construction des identités. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(3), 651-676.

Fraisse, S., Robelet, M., & Vinot, D. (2003). La qualité à l'hôpital : entre incantations managériales et traductions professionnelles. *Revue française de gestion*, *146*(5), 155-166.

Freidson, E. (1986). *Professional Powers. A Study of the Institutionalization of Formal Knowledge*. Chicago: The University of Chicago Press.

Freund, J. (1990). *Études sur Max Weber*. Genève : Librairie Droz.

Freyd, M. (1923). The Graphic Rating Scale. *Journal of Educational Psychology*, *14*(2), 83-102.

Frippiat, D. & Marquis, N. (2010). Les enquêtes par Internet en sciences sociales : un état des lieux. *Population*, *65*(2), 309-338.

Fröbel, F. (1826). *Die Menschenerziehung*. Keilhau/Leipzig : Wienbrach.

Fruchterman, T. M. J. & Reingold, E. M. (1991). Graph drawing by force-directed placement. *Software Practice Experience*, *21*(11), 1129-1164.

Furnham, A. (1988). Values and vocational choice: A study of value differences in medical, nursing and psychology students. *Social Science and Medicine*, *26*(6), 613-618.

Galan, J.-P. & Vernette, E. (2000). Vers une 4ème génération : Les études de marché « on-line ». *Décisions Marketing*, *19*, 39-52.

Gana, K., & Broc, G. (2018). *Introduction à la modélisation par équations structurales. Manuel pratique avec lavaan*. London : ISTE Editions.

Gandillot, S. (2018). Sécurité affective. In C. Morel (Ed.), *Le grand dictionnaire de la petite enfance* (pp. 427-429). Malakoff : Dunod.

Garcia, S. (2015). Éditorial. Petite enfance, éducateur de jeunes enfants et travail social ?. *Empan*, *99*(3), 7-9.

Garelli, A., Lebrun, P.-B., & Lefort, M.-C. (2018). *Le DEEJE 2019. Diplôme d'État d'éducateur de jeunes enfants*. Malakoff : Dunod.

Garnier, D. (2011). *L'hôpital disloqué*. Paris : Le Manuscrit.

Garrau, M. (2014). *Care et attention*. Paris : Presses Universitaires de France.

Garrau, M. & Le Goff, A. (2009). Vulnérabilité, non-domination et autonomie : vers une critique du néorépublicanisme, *Astérion*, *6*.

Garrau, M. & Le Goff, A. (2010). *Care, justice et dépendance. Introduction aux théories du care*. Paris : Presses Universitaires de France.

Garrau, M, & Le Goff, A. (2012). Introduction. In M. Garrau & A. Le Goff (Eds.), *Politiser le care ? Perspectives sociologiques et philosophiques* (pp. 7-18). Lormont : Le Bord de l'Eau.

Garric, N. (2014). De la manipulation de données expérimentales à la construction interdiscursive de représentations identitaires. *Signes, Discours et Sociétés*, *13*.

Garrigue Abgrall, M. (2015). *Pour une éthique de l'accueil des bébés et des leurs parents*. Toulouse : Éditions Érès.

Gathon, H.-J. & Pestieau, P. (1996). État-providence et efficacité économique. *Revue française d'économie*, *11*(2), 29-43.

Gautier-Chovelon, C. (2013). L'agir collectif des encadrantes de la petite enfance dans les structures d'accueil. *Éducation et socialisation*, *34*.

Gavoille, G., Lebègue, T., & Parnaudeau, M. (2014). Le métier a-t-il toujours un genre ? Une question de génération. *Question(s) de management*, *6*(2), 111-123.

Gephart, R. P. (1988). *Ethnostatistics : qualitative foundations for quantitative research*. Newbury Park: Sage Publications.

Gervais-Karpowicz, A. (1991). *Histoire et mémoire des jardinières d'enfants aux éducateurs de jeunes enfants : contribution à l'analyse du processus de professionnalisation des éducateurs de jeunes enfants*. Mémoire de DSTS non publié. Institut du Travail Social, Tours.

Gheorghiu, M.-D., Guillemot, D., & Moatty, F. (2012). *Ressources humaines (RH) et tarification à l'activité (T2A). Entretiens avec des membres des directions des hôpitaux*. Document de Travail, Série Études et recherche, *121*. Paris : Direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques.

Giampino, S. (2010). Confier ses enfants : qualité, liberté, priorité. In P. Ben Soussan (Ed.), *Le livre noir de l'accueil de la petite enfance* (pp.45-68). Toulouse : Éditions Érès.

Giampino, S. (2016). *Développement du jeune enfant, Modes d'accueil, Formation des professionnels*. Ministère des familles, de l'enfance et des droits des femmes.

Giampino, S. (2017). *Refonder l'accueil des jeunes enfants*. Toulouse : Éditions Érès.

Giauque, D. & Emery, Y. (2008). *Repenser la gestion publique. Bilan et perspectives en Suisse*. Lausanne : Presses polytechniques et universitaires romandes.

Gilligan, C. (1977). In a Different Voice: Women's Conceptions of Self and of Morality. *Harvard Educational Review*, *47*(4), 481-517.

Gilligan, C. (1982). *In a Different Voice. Psychological Theory and Women's Development*. Cambridge, MA, US : Harvard University Press.

Gilligan, C. (2008). *Une voix différente. Pour une éthique du care*. Paris : Flammarion.

Gini, C. (1936). Sur le coefficient de corrélation comme caractéristique du degré de la concordance. *Revue de l'institut international de statistique*, *4*(3), 355-366.

Girard, D. (2009). Conflits de valeurs et souffrance au travail. *Éthique publique*, *11*(2), 129-138.

Gollac, M. & Bodier, M. (2011). Mesurer les facteurs psychosociaux de risque au travail pour les maîtriser. *Rapport du Collège d'expertise sur le suivi des risques psychosociaux au travail faisant suite à la demande du Ministre du travail, de l'emploi et de la santé*.

Gori, R., Cassin, B., & Laval, C. (2009). *L'Appel des appels. Pour une insurrection des consciences*. Paris : Milles et une Nuits.

Gorz, A. (1988). *Métamorphoses du travail. Quête du sens. Critique de la raison économique*. Paris : Galilée.

Gottfredson, G. D., Holland, J. L., & Ogawa, D. K. (1982). *Dictionary of Holland occupational codes*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Greene, J. C., Caracelli, V. J., & Graham, W. F. (1989). Toward o Conceptual Framework for Mixed-Method Evaluation Designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, *11*(3), 255-274.

Grenier, J. & Bourque, M. (2016). Les politiques publiques et les pratiques managériales : impacts sur les pratiques du travail social, une profession à pratique prudentielle. *Forum*, *147*(1), 8-17.

Guichard, J. & Huteau, M. (2001). *Psychologie de l'orientation*. Paris : Dunod.

Guimelli, C. (1989). Pratiques nouvelles et transformation sans rupture d'une représentation sociale : la représentation de la chasse et de la nature. In J.-L. Beauvois, R.-V. Joule & J.-M. Monteil (Eds.), *Perspectives cognitives et conduites sociales 2. Représentations et processus cognitifs* (pp. 117-138). Cousset : Del Val.

Guimelli, C. (1994). Présentation de l'ouvrage. In C. Guimelli (Ed.), *Structures et transformations des représentations sociales* (pp. 11-24). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

Guimelli, C. & Deschamps, J.-C. (2000). Effets de contexte sur la production d'associations verbales. Le cas de la représentation sociale des Gitans. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, *47-48*, 44-54.

Guimelli, C. & Jacobi, C. (1990). Pratiques nouvelles et transformation des représentations sociales. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, *3*(3), 307-334.

Guimelli, C. & Reynier, J. (1999). Structuration progressive d'une représentation sociale : la représentation de l'infirmière. In M.-L. Rouquette & C. Garnier (Eds.), *La genèse des représentations sociales* (pp. 171-181). Montréal : Éditions Nouvelles.

Guélamine, F. (2014). L'inscription du fait religieux dans le champ de l'intervention sociale. Enjeux, paradoxes et modalités de traitement. In D. Verba & F. Guélamine (Eds.), *Interventions sociales et faits religieux* (pp. 129-144). Rennes : Presses de l'EHESP.

Guttman, L. (1968). A general nonmetric technique for finding the smallest coordinate space for a configuration of points. *Psychometrika*, *33*(4), 469-506.

Haas, V. & Jodelet, D. (2007). Pensée et mémoire sociales. In J.-P. Pétard (Ed.), *Manuel de Psychologie Sociale* (pp. 111-160). Rosny-sous-Bois : Bréal.

Hackman, J. R. & Oldham, G. R. (1980). *Work redesign*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Hamraoui, E. (2013). Travail vivant, subjectivité et coopération : aspects philosophiques et institutionnels. *Nouvelle revue de psychosociologie*, *15*(1), 59-76.

Hamrouni, N. (2012). *Le care invisible. Genre, vulnérabilité et domination*. Thèse de doctorat en Philosophie non publiée, Université de Montréal et Université Catholique de Louvain.

Hartmann, N. (1926). *Ethik*. Berlin : de Gruyter.

Hatchuel, G. (1989). Accueil de la petite enfance et activité féminine. *Rapport du Crédoc*, *61*.

Hébrard, P. (2011). L'humanité comme compétence ? Une zone d'ombre dans la professionnalisation aux métiers de l'interaction avec autrui. *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, *44*(2), 103-121.

Heckathorn, D. D. (1997). Respondent-Driven Sampling: A New Approach to the Study of Hidden Populations. *Social Problems*, *44*(2), 174-199.

Heckathorn, D. D. (2002). Respondent-Driven Sampling II: Deriving Valid Population Estimates from Chain-Referral Samples of Hidden Populations. *Social Problems*, *49*(1), 11-34.

Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley.

Heinich, N. (2006). La sociologie à l'épreuve des valeurs. *Cahiers internationaux de sociologie*, *121*(2), 287-315.

Helkama, K. (1999). Recherches récentes sur les valeurs. In W. Doise, N. Dubois & J.-L. Beauvois (Eds.), *La construction sociale de la personne* (pp. 61-73). Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

Hénin, P.-Y. (1974). Sur la définition des structures causales en économétrie. *Cahiers du Séminaire d'Économétrie*, *15*, 9-27.

Henry, P. & Moscovici, S. (1968). Problèmes de l'analyse de contenu. *Langages*, *3*(11), 36-60.

Herbert, M. (2005). *Comportement de réponse de l'individu en situation de questionnement : le biais du répondant en comportement du consommateur*. Thèse de doctorat en Sciences de Gestion non publiée, Université Paris-Dauphine.

Herzlich, C. (1969). *Santé et maladie. Analyse d'une représentation sociale*. Paris : EHESS.

Herzlich, C. (1972). La représentation sociale. In S. Moscovici (Ed.), *Introduction à la psychologie sociale, Vol. 1* (pp. 303-325). Paris : Larousse.

Hibold, M. (2016). *Les enjeux identitaires et subjectifs d'une profession genrée, les éducatrices de jeunes enfants : l'accueil de la petite enfance entre naturalisation et professionnalisation*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation non publiée, Université Paris 8, Saint-Denis.

Hofstede, G. H. (1980). *Culture's consequences: international differences in work-related values*. Beverly Hills Calif: Sage Publications.

Holland, J. L. (1985). *Making vocational choice: A theory of careers*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Hood, C. (1995). The 'New Public Management' in the 1980s: variations on a theme. *Accounting, Organizations and Society*, *20*(2-3), 93-109.

Horkheimer, M. (1974). *Théorie traditionnelle et théorie critique*. Paris : Gallimard.

Hotelling, H. (1933). Analysis of a complex of statistical variables into principal components. *Journal of Educational Psychology*, *24*(6), 417-441.

Huerta Melchor, O. (2008). La gestion du changement dans l'administration des pays de l'OCDE : un premier aperçu général. *Documents de travail sur la gouvernance publique*, *12*. Paris : Éditions OCDE.

Hufty, M. (1998). *La pensée comptable. État, néolibéralisme, nouvelle gestion publique*. Genève : Graduate Institute Publications.

Huot, R. (2003). *Méthodes quantitatives pour les sciences humaines*. (2ème Édition). Québec : Les Presses de l'Université de Laval.

Hurtig, M.-H. (2019). La PSU 2014, des effets paradoxaux et un risque de perte de sens ?. In P. Moisset (Ed.), *Accueillir la petite enfance : le vécu des professionnels* (pp. 75-100). Toulouse : Éditions Érès.

Huskisson, E. C. (1974). Measurement of pain. *The Lancet*, *304*(7889), 1127-1131.

Huteau, M. & Vouillot, F. (1989). Représentations et préférences professionnelles. *Bulletin de Psychologie*, *42*, 144-153.

Hwang, H., Ho, M.-H. R., & Lee., J. (2010). Generalized structured component analysis with latent interactions. *Psychometrika*, *75*(2), 228-242.

Iacobucci, D. (1994). Classic Factor Analysis. In R.P Bagozzi. (Ed.), *Principles of Marketing Research* (pp. 279-316). Cambridge, MA: Blackwell Publishers.

Jaccard, J., Turrisi, R., & Wan, C. K. (1990). *Interaction effects in multiple regression*. Newbury Park, CA: Sage Publications.

Jamieson, S. (2004). Likert scales: how to (ab)use them. *Medical Education*, *38*(12), 1217-1218.

Jany-Catrice, F. (2007). La dévalorisation des services « relationnels » dans les pratiques et les conventions dominantes. *L'Homme & la Société*, *163-164*(1), 15-34.

Jeoffrion, C. (2009). Santé et Représentations sociales : une étude « multi-objets » auprès de Professionnels de Santé et Non-Professionnels de Santé. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, *82*(2), 73-115.

Jetté, C. & Goyette, M. (2010). Pratiques sociales et pratiques managériales : des convergences possibles ?. *Nouvelles pratiques sociales*, *22*(2), 25-34.

Jobert, B. (1992). Représentations sociales controverses et débats dans la conduite des politiques publiques. *Revue française de science politique*, *42*(2), 219-234.

Jobert, B., & Muller, P. (1987). *L'État en action. Politiques publiques et corporatismes*. Paris : Presses Universitaires de France.

Jodelet, D. (1984). Représentation sociale : phénomènes, concept et théorie. In S. Moscovici (Ed.), *Psychologie sociale* (pp. 357-378). Paris : Presses Universitaires de France.

Jodelet, D. (1989). *Folies et représentations sociales*. Paris : Presses Universitaires de France.

Jodelet, D. (1991a). Représentation sociale. In *Grand dictionnaire de la psychologie* (pp 668-672). Paris : Larousse.

Jodelet, D. (1991b). Représentations sociales : un domaine en expansion. In D. Jodelet (Ed.), *Les représentations sociales* (pp. 31-61). Paris : Presses Universitaires de France.

Johnston, L. G. & Sabin, K. (2010). Échantillonnage déterminé selon les répondants pour les populations difficiles à joindre. *Methodological Innovations Online*, *5*(2), 38-48.

Johnston, L. G., Sabin, K., Hien, M. T., & Huong, P. T. (2006). Assessment of Respondent Driven Sampling for Recruiting Female Sex Workers in Two Vietnamese Cities: Reaching the Unseen Sex Worker. *Journal of Urban Health: Bulletin of the New York Academy of Medicine*, *83*(7), 16-28.

Jolibert, A. & Haon, C. (2008). Choisir parmi les méthodes exploratoires. In M.-L. Gavard-Perret, D. Gotteland, C. Haon & A. Jolibert (Eds.), *Méthodologie de la recherche : réussir son mémoire ou sa thèse en sciences de gestion* (pp. 217-246). Paris : Pearson Education France.

Jones, R., Burnay, N., & Servais, O. (2000). Chapitre 6. Les enquêtes par questionnaire. In R. Jones (Ed.), *Méthodes de recherche en sciences humaines* (pp. 169-199). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.

Johnson, J. W. (2000). A Heuristic Method for Estimating the Relative Weight of Predictor Variables in Multiple Regression. *Multivariate Behavioral Research*, *35*(1), 1-19.

Jonnaert, P., Ettayebi, M., & Defise, R. (2009). *Curriculum et compétences. Un cadre opérationnel*. Bruxelles : De Boeck.

Jönsson, A. & Morel, N. (2006). Égalité des sexes et conciliation vie familiale – vie professionnelle en Europe. Une comparaison des politiques menées en France, en Suède et au Royaume-Uni. *Politique européenne*, *20*(3), 121-139.

Jovchelovitch, S. (2006). Repenser la diversité de la connaissance : polyphasie cognitive, croyances et représentations. In V. Haas (Ed.), *Les savoirs du quotidien. Transmissions, Appropriations, Représentations* (pp. 213-224). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Judge, T. A. & Bretz, R. D. Jr. (1992). Effects of Work Values on Job Choice Decisions. *Journal of Applied Psychology*, *77*(3), 261-271.

Kaiser, H. F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, *39*(1), 31-36.

Kalampalikis, N. (2013). Retour au milieu vital. In Moscovici, S (Ed.), *Le scandale de la pensée sociale* (pp. 7-15). Paris : EHESS.

Kalampalikis, N. & Moscovici, S. (2005). Une approche pragmatique de l'analyse Alceste. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, *66*, 15-24.

Kälvemark, S., Höglund, A. T., Hansson, M. G., Westerholm, P., & Arnetz, B. (2004). Linving with conflicts-ethical dilemmas and moral distress in the health care system. *Social Science & Medicine*, *58*(6), 1075-1084.

Kambouchner, D. & Meirieu, P. (2001). Débat : Denis Kambouchner/Philippe Meirieu. *Revue française de pédagogie*, *137*, 5-16.

Kant, E. (1781 / 1944). *Critique de la raison pure*. Paris : Presses Universitaires de France.

Kant, E. (1785 / 1950). *Fondements de la métaphysique des mœurs*. Paris : Librairie Delagrave.

Katz, M. (1973). The name and nature of vocational guidance. In H. Borrow (Ed.), *Career guidance for a new age* (pp. 83-133). Boston: Houghton Mifflin.

Kelly, K., Silverman, B. I., & Cochrane, R. (1972). Social desirability and the Rokeach Value Survey. *Journal of Experimental Research in Personality*, *6*(1), 84-87.

Klein, B. (2007). *Marie Pape-Carpantier. Le combat d'une femme pédagogue pour l'éducation de la petite enfance*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation non publiée, Université de Rouen, Rouen.

Kletz, F., Hénaut, L., & Sardas, J. (2014). Nouvelle gestion publique et enjeux de métier dans les organisations culturelles : une hybridation peut en cacher une autre. *Revue Internationale des Sciences Administratives*, *80*(1), 91-111.

Kluckhohn, C. (1951). Values and values orientation in the theory of action. In T. Parsons & E. Shils (Eds.), *Toward a general theory of action* (pp. 388-433). Cambridge, MA: Harvard University Press.

Knafo, A. & Sagiv, L. Values and work environment: Mapping 32 occupations. *European Journal of Psychology of Education*, *19*(3), 255-273.

Knibiehler, Y. (1980). *Nous, les assistantes sociales. Naissance d'une profession*. Paris : Aubier-Montaigne.

Kogan, N. & Wallach, M. A. (1964). *Risk taking: A study in cognition and personality*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Kohlberg, L. (1958). *The Development of Modes of Thinking and Choices in Years 10 to 16*. Unpublished doctoral dissertation. University of Chicago.

Kohlberg, L. (1973). The Claim to Moral Adequacy of a Highest Stage of Moral Judgment. *The Journal of Philosophy*, *70*(18), 630-646.

Kohlberg, L. & Kramer, R. (1969). Continuities and Discontinuities in Childhood and Adult Moral Development. *Human Development*, *12*, 93-120.

Kohn, M. L. & Schooler, C. (1983). *Work and Personality: An Inquiry into the Impact of Social Stratification*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.

Kopelman, R. R., Rovenpor, J. L., & Guan, M. (2003). The Study of Values: Construction of the fourth edition. *Journal of Vocational Behavior*, *62*, 203-220.

Korman, A. (1974). *The psychology of motivation*. Oxford : Prentice-Hall.

Krief, N. (2005). L'impact de la tarification à l'activité sur le lien social à l'hôpital : étude du "Plan Hôpital 2007". *Communication, 16ème conférence de l'AGRH*, Paris Dauphine, France, 15 et 16 Septembre 2005, 26 pp.

Kristof-Brown, A. L., Zimmerman, R. D., & Johnson, E. C. (2005). Consequences of individuals' fit at work: A meta-analysis of person-job, person-organization, person-group, and person-supervisor. *Personnel Psychology*, *58*(2), 281-342.

Kroeger, N. W. (1995). Person-Environment Fit in the Final Jobs of Retirees. *The Journal of Social Psychology*, *135*(5), 545-551.

Labbé, S. & Gachassin, B. (2012). Orientation professionnelle des jeunes et représentations sociales des métiers. *Chroniques du travail*, *2*, 86-111.

Laflamme, S. (2007). Analyses qualitatives et quantitatives : deux visions, une même science. *Nouvelles perspectives en sciences sociales*, *3*(1), 141-149.

Lagache, D. (1976). Préface. In S. Moscovici, *La psychanalyse, son image et son public* (pp. 9-13). Paris : Presses Universitaires de France.

Lahlou, S. (2005). L'exploration des représentations sociales à partir des dictionnaires. In J.-C. Abric (Ed.), *Méthodes d'étude des représentations sociales* (pp. 37-58). Toulouse : Éditions Érès.

Lambert, C. (2002). Qui voudra devenir infirmière demain ?. *Perspective Soignante*, *14-15*, 28-40.

Langlois, J. (1954). Aperçu sur « la philosophie des valeurs ». *Laval théologique et philosophique*, *10*(1), 79-95.

Laroque, P. (1946). Le plan français de Sécurité sociale. *Revue Française du Travail*, *1*, 9-20.

Laroque, P. (2015). Sécurité sociale et assurances sociales : la mise en œuvre de la sécurité sociale. *Vie sociale*, *10*(2), 51-71.

Larrue, J., Cassagne, J.-M., Domenc, M., & Guelfucci, B. (1985). « L'union de la gauche en France aux lendemains de sa rupture. Analyse d'une représentation sociale chez quelques adhérents au parti communiste ». *Informatique et Sciences Humaines*, *67*, 67-84.

Lasserre Moutet, A., Dupuis, J., Chambouleyron, M., Lagger, G., & Golay, A. (2008). Transformer son identité professionnelle : impact d'un programme de formation continue de soignants en éducation thérapeutique du patient. *Pédagogie Médicale*, 9(2), 83-93.

Lasswell, H. (1927). *Propaganda technique in world war*. New York: Knopf.

Lasswell, H. (1952). L'« Analyse du Contenu » et le Langage de la Politique. *Revue française de science politique*, *2*(3), 505-520.

Latraverse, F. (1987). *La pragmatique : histoire et critique*. Bruxelles : Mardaga.

Latreille, G. (1980). *La naissance des métiers en France. 1950-1975. Étude psycho-sociale*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.

Laude, L. & Peyret, P. (2011). T2A et contrôle de gestion ou l'art de la mesure. *Journal d'économie médicale, 29*(4), 141-153.

Laugier, S. (2009). L'éthique comme politique de l'ordinaire. *Multitudes*, *37-38*(2), 80-88.

Laveault, D. (2012). Soixante ans de bons et mauvais usages du alpha de Cronbach. *Mesure et évaluation en éducation*, *35*(2), 1-7.

Lavelle, L. (1950[1991]). *Traité des valeurs, I*. Paris : Presses Universitaires de France.

Le Capitaine, B. & Karpowicz, A. (2014). *Guide de l'EJE. Éducateur de jeunes enfants*. (5ème Édition). Paris : Dunod.

Leduc, S. & Valléry, G. (2015). Le travail avec les tout-petits : quelles sources de pénibilité physique et psychique ?. In M.-P. Thollon-Behar (Ed.)., *La qualité du travail en équipe* (pp. 47-74). Toulouse : Éditions Érès.

Leplat, J. (2014). Aperçu sur les critères à la lumière de l'histoire. In D. Lhuilier (Ed.), *Qualité du travail, qualité au travail* (pp. 17-25). Toulouse : Octarès Édition. .

Leroy-Viémon, B., Trouillet, R., & Bruère-Dawson, C.-G. (2006). La notion de représentation en psychologie clinique. In N. Blanc (Ed.), *Le concept de représentation en psychologie* (pp. 43-89). Paris : In Press.

Lesage, F.-X. & Chamoux, A. (2008). Utilisation de l'échelle visuelle analogique (EVA) dans l'évaluation du stress au travail : limites et perspectives. Revue de la littérature. *Archives des Maladies Professionnelles et de l'Environnement*, *69*(5-6), 667-671.

Letablier, M.-T. (2001). Le travail centré sur autrui et sa conceptualisation en Europe. *Travail, genre et sociétés*, *6*(2), 19-41.

Levy, S. & Guttman, L. (1974). *Values and attitudes of Israeli high school youth*. Jerusalem: Israel Institute of Applied Social Research.

Le Moigne, J.-L. (1995). *Les épistémologies constructivistes*. Paris : Presses Universitaires de France.

Le Pape, M.-C., Bellidenty, J., Lhommeau, B., & Raynaud, É. (2017). Avant-propos. Les modes d'accueil des jeunes enfants : des politiques publiques à l'arrangement quotidien des familles. *Revue française des affaires sociales*, *2*, 7-27.

Lheureux, F. (2010). Représentations professionnelles, satisfaction au travail et choix de carrière des personnels infirmiers : le rôle des valeurs d'autonomie. *Psychologie du Travail et des Organisations*, *16*(4), 312-325.

Lhuilier, D. (2006). *Cliniques du travail*. Toulouse : Éditions Érès.

Lingoes, J. C. (1966). An IBM 7090 program for Guttman-Lingoes smallest space analysis. *Behavioral Science*, *11*, 75-76.

Lingoes, J. C. (1973). *The Guttman-Lingoes nonmetric program series*. Ann Arbor: Mathesis Press.

Linhart, D. (2009). *Travailler sans les autres ?*. Paris : Seuil.

Lo Monaco, G. & Guimelli, C. (2008). Représentations sociales, pratique de consommation et niveau de connaissance : le cas du vin. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, *78*, 35-50.

Lo Monaco, G. & Rateau, P. (2016). Les méthodes d'étude de l'approche structurale des représentations sociales. In G. Lo Monaco, S. Delouvée & P. Rateau (Eds.), *Les représentations sociales. Théories, méthodes et applications* (pp. 135-144). Bruxelles : De Boeck.

Lo Monaco, G., Piermattéo, A., Rateau, P., & Tavani, J.-L. (2017). Methods for Studying the Structure of Social Representations: A Critical Review and Agenda for Future Research. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, *47*(3), 306-331.

Lopes, P. (1994). Valeur d'échange, valeur d'usage et valeur symbolique de l'économie informelle dans une situation de transition. *Recherches sociologiques*, *3*, 67-83.

Luc, J.-N. (1997). *L'invention du jeune enfant au XIXe siècle. De la salle d'asile à l'école maternelle*. Paris : Belin.

Lovejoy, A. O. (1950). Terminal and adjectival values. *Journal of Philosophy*, *47*(21), 593-608.

Mahieu, R. (2005). Les modes d'accueil des enfants âgés de moins de 3 ans : effets d'offre et de demande. *Recherches et Prévisions*, *82*, 43-55.

Maillard, J. de. & Kübler, D. (2015). *Analyser les politiques publiques*. (2ème Édition). Fontaine : Presses Universitaires de Grenoble.

Mamontoff, A.-M. (1996). Transformation de la représentation sociale de l'identité et schèmes étranges : le cas des gitans. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, *29*, 64-77.

Marchand Montanaro, G. (2013). *Travailler en crèche, un métier ?*. Rennes : Presses de l'EHESP.

Mardellat, R. (1994). Pratiques commerciales et représentations dans l'artisanat. In J.-C. Abric (Ed.), *Pratiques sociales et représentations* (pp. 145-178). Paris : Presses Universitaires de France.

Marden, J. I. & Muyot, M. E. T. (1995). Rank Tests for Main and Interaction Effects in Analysis of Variance. *Journal of the American Statistical Association*, *90*(432), 1388-1398.

Marie, D., Dany, L., Cannone, P., Dudoit, E., & Duffaud, F. (2010). Représentations sociales du cancer et de la chimiothérapie : enjeux pour la définition de la situation thérapeutique. *Bulletin du cancer*, *97*(5), 577-587.

Marie, H. (2002). *Du social au professionnel : une dynamique représentationnelle paradoxale. Un cas illustratif, les conservateurs en bibliothèques universitaires et Internet*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation non publiée, Université de Toulouse II-Le Mirail, Toulouse.

Markova, I. (2007). *Dialogicité et représentations sociales*. Paris : Presses Universitaires de France.

Markova, I. & Wilkie, P. (1987). Representations, Concepts and Social Change: The phenomenon of AIDS. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, *17*(4), 389-409.

Marpsat, M. & Razafindratsima, N. (2010). Les méthodes d'enquêtes auprès des populations difficiles à joindre : introduction au numéro spécial. *Methodological Innovations Online*, *5*(2), 3-16.

Marquier, R. (2014). 1, 2 million de travailleurs sociaux en 2011. *Études et Résultats*, *DREES*, *893*, 1-6.

Martin, J. (1998). Politique familiale et travail des femmes mariées en France. Perspective historique : 1942-1982. *Population*, *53*(6), 1119-1153.

Martin, O. (2017). *L'analyse des données quantitatives*. (4ème Édition). Paris : Armand Colin.

Martinez Vallejo, G. (1964). *L'étude de valeurs d'Allport-Vernon-Lindzey. Une recherche préliminaire : application du questionnaire à l'Université de Grenoble et à l'Université de Paris*. Thèse de doctorat en Psychologie non publiée, Université de Grenoble, Grenoble.

Massardier, G. (2003). *Politiques et actions publiques*. Paris : Armand Colin.

Maslow, A. H. (1959). *New knowledge in human values*. New York: Harper & Row.

Maubant, P. & Piot, T. (2011). Étude des processus de professionnalisation dans les métiers adressés à autrui. *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, *44*(2), 7-11.

Mazouz, B., Rousseau, A., & Sponem, S. (2015). Le gestionnaire public en question. La difficile conciliation des logiques bureaucratique et managériale. *Revue française de gestion*, *250*(5), 89-104.

McGill, V. J. (1943). Types of Men and Their Relation to Ethics. *Philosophy and Phenomenological Research*, *3*(4), 424-448.

Méda, D. & Vendramin, P. (2013). *Réinventer le travail*. Paris : Presses Universitaires de France.

Melchior, J.-P. (2008). L'intensification du travail : une atteinte à l'éthique professionnelle des travailleurs sociaux. In D. Linhart (Ed.), *Pourquoi travaillons-nous* ? (pp.159-182). Toulouse : Éditions Érès.

Mellet, S. (2002). Corpus et recherches linguistiques. Introduction. *Corpus*, *1*.

Mellier, D. (2008). L'observation est un soin. Un travail d'attention. In D. Mellier (Ed.), *Observer un bébé : un soin* (pp. 7-17). Toulouse : Éditions Érès.

Mériaux, O. (1995). Référentiel, représentation(s) sociale(s) et idéologie. Remarques à partir d'une application du référentiel à la politique de l'emploi. In A. Faure, G. Pollet & P. Warin (Eds.), *La construction du sens dans les politiques publiques. Débats autour de la notion de référentiel* (pp. 49-68). Paris : L'Harmattan.

Merrien, F.-X. (2011). La nouvelle gouvernance de l'État social en France dans une perspective internationale. *Informations sociales*, *167*(5), 11-22.

Meunier, Y. & Chétoui, D. (2002). *Les éducateurs de jeunes enfants. Une identité professionnelle en évolution ?*. Paris : L'Harmattan.

Meylan, S., Boillat, P., & Morel, A. (2009). Épuisement professionnel en contexte policier : le rôle des valeurs. *Éthique publique*, *11*(2), 31-43.

Mias, C. & Piaser, A. (2016). Les représentations professionnelles. In G. Lo Monaco, S. Delouvée & P. Rateau (Eds.), *Les représentations sociales. Théories, méthodes et applications* (pp. 319-322). Louvain-La-Neuve : De Boeck Supérieur.

Milland, L. & Flament, C. (2010). Les facettes d'une représentation sociale : nouvelle approche des effets de masquage. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, *86*(*2*), 213-240.

Miller, R. W. (1979). Reason and Commitment in the Social Sciences. *Philosophy & Public Affairs*, *8*(3), 241-266.

Miles, M. B. & Huberman, M. A. (2003). *Analyse des données qualitatives*. (2ème Édition). Paris-Bruxelles : De Boeck.

Ministère des Affaires Sociales et de la Santé. (2016). *Stratégie nationale d'amélioration de la qualité de vie au travail. Prendre soin de ceux qui nous soignent*. Repéré à https://solidarites-sante.gouv.fr/IMG/pdf/strategie_qvt_05122016.pdf

Modak, M. (2012). Entre mesure et démesure : Les enjeux sexués de la mise en visibilité du care chez les assistants et assistantes sociales. In M. Garrau & A. Le Goff (Eds.), *Politiser le care ? Perspectives sociologiques et philosophiques* (pp. 21-39). Lormont : Le Bord de l'Eau.

Moisset, P. (2019). L'évolution de l'accueil collectif de la petite enfance ou la fonte des glaces. In P. Moisset (Ed.), *Accueillir la petite enfance : le vécu des professionnels* (pp. 67-73). Toulouse : Éditions Érès.

Moisset, P. & Devenir d'Enfance. (2019). Les évolutions de l'accueil collectif de la petite enfance. In P. Moisset (Ed.), *Accueillir la petite enfance : le vécu des professionnels* (pp. 101-116). Toulouse : Éditions Érès.

Molina, Y. (2014). Nouvelle gestion publique et recomposition professionnelle dans le secteur social. *Pensée plurielle*, *36*(2), 55-66.

Moliner, P. (1992). Représentations sociales Schèmes conditionnels et schèmes normatifs. *Bulletin de psychologie*, *45*(405), 325-329.

Moliner, P. (1996). *Images et représentations sociales : de la théorie des représentations à l'étude des images sociales*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

Moliner, P. (2001). *La dynamique des représentations sociales*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

Moliner, P. (2008). Représentations sociales et iconographie, *Communication et organisation*. *34*, 13-24.

Moliner, P. & Guimelli, C. (2015). *Les Représentations sociales.* (2ème Édition). Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

Moliner, P. & Lo Monaco, G. (2017). *Méthodes d'association verbale pour les sciences humaines et sociales*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

Moliner, P. & Martos, A. (2005). Une redéfinition des fonctions du noyau des représentations sociales. *Journal international sur les représentations sociales*, *2*(1), 89-96.

Moliner, P., Rateau, P., & Cohen-Scali, V. (2002). *Les représentations sociales : pratique des études de terrain*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Molinier, P. (2004). La haine et l'amour, la boîte noire du féminisme ? Une critique de l'éthique du dévouement. *Nouvelles Questions Féministes*, *23*(3), 12-25.

Molinier, P. (2010). Au-delà de la féminité et du maternel, le travail de care. *Champs psy*, *58*(2), 161-174.

Molinier, P. (2013). *Le travail du care*. Paris : La Dispute.

Molinier, P. (2009). Vulnérabilité et dépendance : de la maltraitance en régime de gestion hospitalière. In M. Jouan & S. Laugier (Eds.), *Comment penser l'autonomie ? Entre compétences et dépendances* (pp. 433-458). Paris : Presses Universitaires de France.

Molinier, P. (2010). L'hôpital peut-il s'organiser comme un aéroport ? Logique de gestion ou logique de care. In Y. Clot & D. Lhuilier (Eds.), *Agir en clinique du travail* (pp. 157-167). Toulouse : Éditions Érès.

Molinier, P., Laugier, S., & Paperman, P. (2009). Introduction. Qu'est-ce que le *care* ?. In P. Molinier, S. Laugier & P. Paperman (Eds.), *Qu'est-ce que le care ? Souci des autres, sensibilité, responsabilité* (pp. 7-31). Paris : Éditions Payot & Rivages.

Monceau, G. (2006). Éthique et idéologie professionnelles. Apports socio-cliniques. *Recherche et Formation*, *52*, 55-70.

Montessori, M. (1916). *Pédagogie scientifique*. Paris : Librairie Larousse.

Morchain, P. (2009). *Psychologie sociale des valeurs*. Paris : Dunod.

More, T. A., Averill, J. R., & Stevens, T. H. (1996). Values and Economics in Environmental Management: A Perspective and Critique. *Journal of Environmental Management*, *48*(4), 397-409.

Moreau de Bellaing, L. (2010). Logique intellectuelle, logique empirique, logique scientifique. *L'Homme & la Société*, *178*(4), 121-138.

Morel, C. (2018). Analyse des pratiques. In C. Morel (Ed.), *Le grand dictionnaire de la petite enfance* (pp. 55-57). Malakoff : Dunod.

Morin, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe*. Paris : Seuil.

Morlot, R. & Salès-Wuillemin, É. (2008). Effet des pratiques et des connaissances sur la représentation sociale d'un objet : application à l'hygiène hospitalière. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, *21*(4), 89-114.

Morris, C. W. (1956). *Varieties of human value*. Chicago: The University of Chicago Press.

Moscovici, S. (1991). Des représentations collectives aux représentations sociales. In D. Jodelet (Ed), *Les représentations sociales* (pp. 62-86). Paris : Presses Universitaires de France.

Moscovici, S. (1961 / 1976). *La psychanalyse, son image et son public. Étude sur la représentation sociale de la psychanalyse*. Paris : Presses Universitaires de France.

Moscovici, S. (1969). Préface. In C. Herzlich (Ed.), *Santé et maladie*. Paris : Mouton.

Mouchot, C. (1994). *Les théories de la Valeur*. Paris : Economica.

Mucchielli, A. (2009). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. (3ème Édition). Paris : Armand Colin.

Mucchielli, R. (1993). *Le questionnaire dans l'enquête psycho-sociale*. Paris : ESF Éditeur.

Mugny, G. & Carugati, F. (1985). *L'intelligence au pluriel. Les représentations sociales de l'intelligence et de son développement*. Cousset : Del Val.

Muller, P. (2000). L'analyse cognitive des politiques publiques : vers une sociologie politique de l'action publique. *Revue française de science politique*, *50*(2), 189-207.

Muller, P. (2011). *Les politiques publiques*. (9ème Édition). Paris : Presses Universitaires de France.

Muller, P., Leca, J., Majone, G., Thoenig, J.-C., & Duran, P. (1996). Enjeux, controverses et tendances de l'analyse des politiques publiques. *Revue française de science politique*, *46*(1), 96-133.

Muller, P. & Surel, Y. (1998). *L'analyse des politiques publiques*. Paris : Montchrestien.

Münsterberg, H. (1908). *Philosophie der Werte*. Leipzig : Johann Ambrosius Barth.

Nahrath, S. (2010). *Les référentiels de politiques publiques. Papier introductif à l'atelier Comparative policy analysis : new trends in cognitive approaches*. Congrès de l'Association Suisse de Science politique, Genève.

Nelson, M. R. & Shavitt, S. (2002). Horizontal and vertical individualism and achievement values: A multimethod examination of Denmark and the United States. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, *33*(5), 439-458.

Nicolle, V. (2018). L'action sociale des Caisses d'Allocations familiales : un modèle spécifique ?. *Regards*, *54*(2), 167-177.

Noddings, N. (1984). *Caring, a Feminine Approach to Ethics & Moral Education*. Berkeley (CA): University of California Press.

Noël, F. (2006). La mesure de tutelle aux prestations sociales. Une relation sous mandat judiciaire. *Vie sociale*, *1*(1), 73-82.

Norvez, A. (1990). *De la naissance à l'école. Santé, modes de garde et préscolarité dans la France contemporaine*. Paris : INED/Presses Universitaires de France.

Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric Theory*. (2nd edition). New York: McGraw-Hill.

OCDE. (1995). *La gestion publique en mutation : les réformes dans les pays de l'OCDE*. Paris.

Odena, S. (2012). Travailler en crèche : un choix par défaut et une hétérogénéité source de tensions. *Politiques sociales et familiales*, *109*, 23-33.

Ogay, T. (2004). Valeurs des sociétés et des individus, un état des lieux des modèles en psychologie interculturelle. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, *61*, 7-20.

Ogien, A. (1995). *L'esprit gestionnaire. Une analyse de l'air du temps*. Paris : Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales.

Ogien, A. (2010). La valeur sociale du chiffre. La quantification de l'action publique entre performance et démocratie. *Revue Française de Socio-Économie*, *5*(1), 19-40.

Ollivaud-Tamin, A. (1935). *Les origines intellectuelles du jardin d'enfants*. Paris : Librairie Lipschutz.

Or, Z. & Renaud, T. (2009). *Principes et enjeux de la tarification à l'activité à l'hôpital. Enseignements de la théorie économique et des expériences étrangères* (Document de Travail No. 23). Paris : Institut de recherche et documentation en économie de la santé.

Or, Z., Bonastre, J., Journeau, F., & Nestrigue, C. (2013). *Activité, productivité et qualité des soins des hôpitaux avant et après la T2A* (Document de Travail N°. 56). Paris : Institut de recherche et documentation en économie de la santé.

Orloff, A. S. (2006). L'adieu au maternalisme ? Politiques de l'État et emploi des mères en Suède et aux États-Unis. *Recherches et Prévisions*, *83*, 9-28.

O'Reilly III, C. A., Chatman, J., & Calddwell, D. F. (1991). People and organizational culture: a profile comparison approach to assessing person-organization fit. *Academy of Management Journal*, *34*(3), 487-516.

Osty, F. (2003). *Le désir de métier. Engagement, identité et reconnaissance au travail*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Oury, J. (2008). Le travail est-il thérapeutique ? Entretien réalisé par Lise Gaignard et Pascale Molinier à la Clinique de La Borde 2 septembre 2007. *Travailler*, *19*(1), 15-34.

Páez, D., Bobowik, M., De Guissme, L., Liu, J. H., & Licata, L. (2016). Mémoire collective et représentations sociales de l'Histoire. In G. Lo Monaco, S. Delouvée & P. Rateau (Eds.), *Les représentations sociales. Théories, méthodes et applications* (pp. 539-552). Louvain-La-Neuve : De Boeck Supérieur.

Paillé, P. & Mucchielli, A. (2012). L'analyse à l'aide des catégories conceptualisantes. In P. Paillé & A. Mucchielli (Eds.), *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (pp. 315-374). Paris : Armand Colin.

Palier, B. (2002). De la crise aux réformes de l'État-providence. Le cas français en perspective comparée. *Revue française de sociologie*, *42*(2), 243-275.

Palier, B. (2005). *Gouverner la sécurité sociale. Les réformes du système français de protection sociale depuis 1945*. Paris : Presses Universitaires de France.

Palmonari A. & Doise, W. (1986). Caractéristiques des représentations sociales. In W. Doise & A. Palmonari (Eds.), *L'étude des représentations sociales* (pp. 12-33). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

Pansu, P. & Beauvois, J.-L. (2004). Juger de la valeur sociale des personnes : les pratiques sociales d'évaluation. In P. Pansu & C. Louche (Eds.), *La psychologie appliquée à l'analyse des problèmes sociaux* (pp. 159-183). Paris : Presses Universitaires de France.

Paperman, P. (2004). Perspectives féministes sur la justice. *L'Année sociologique*, *54*(2), 413-433.

Paperman, P. (2010). Éthique du care : un changement de regard sur la vulnérabilité. *Gérontologie et société*, *33*(133), 51-61.

Paperman, P. (2015). L'éthique du care et les voix différentes de l'enquête. *Recherches féministes*, *28*(1), 29-44.

Paperman, P. & Laugier, S. (2005). *Le souci des autres. Éthique et politique du care*. Paris : Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales.

Parizot, I. (2012). L'enquête par questionnaire. In S. Paugam (Ed.), *L'enquête sociologique* (pp. 93-113). Paris : Presses Universitaires de France.

Parsons, T. (1951). *The Social System*. New York: Free Press.

Pas de bébés à la consigne, Collectif. (2017). Modes d'accueil de la petite enfance : donner toute(s) leur(s) place(s) aux bébés. *Spirale*, *82*(2), 38-43.

Paulhus, D. L. (1991). Measurement and control of response bias. In J. Robinson, P. Shaver & L. Wrightsman (Eds.), *Measures of Personality and Social Psychological Attitudes*, vol. 1 (pp. 17-59). San Diego, CA: Academic Press.

Pearson, K. (1901). On Lines and Planes of Closest Fit to Systems of Points in Space. *Philosophical Magazine*, *2*(6), 559-572.

Pepper, S. C. (1958). *The sources of values*. Berkeley: University of California Press.

Périer, L. (1999). Le contrat enfance. *Recherches et Prévisions*, *57-58*, 91-99.

Périvier, H. (2015). Accueil des enfants : enjeux et perspectives. *Regards*, *48*(2), 119-129.

Perrenoud, P. (1996). Le métier d'enseignant entre prolétarisation et professionnalisation : deux modèles du changement. *Perspectives*, *26*(3), 543-562.

Perron, J. (1981). *Valeurs et choix en éducation*. Saint-Hyacinthe : Edisem.

Peter, J. P. (1979). Reliability: A review of Psychometric Basics and Recent Marketing Practices. *Journal of Marketing Research*, *16*(1), 6-17.

Peterson, R. A. (1995). Une méta-analyse du coefficient alpha de Cronbach. *Recherche et Applications en marketing*, *10*(2), 75-88.

Petit, J. & Dugué, B. (2013). Quand l'organisation empêche un travail de qualité : étude de cas. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, *15*(2).

Petit, J., Dugué, B., & Daniellou, F. (2011). L'intervention ergonomique sur les risques psychosociaux dans les organisations : enjeux théoriques et méthodologiques. *Le travail humain*, *74*(4), 391-409.

Petrella, F., Richez-Battesti, N., Chanut-Guieu, C., Lhuillier, V., & Laurent, A. (2014). La construction sociale de la qualité dans les services d'accueil collectif du jeune enfant. Pluralité de modèles d'organisation et enjeux de gouvernance. *Politiques sociales et familiales*, *116*, 39-52.

Petrus-Krupsky, M. (2015). L'enseignement du care en IFSI. *Recherche en soins infirmiers*, *122*(3), 90-96.

Piaget, J. (1932). *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris : Librairie Félix Alcan.

Pianelli, C., Abric, J.-C., & Saad, F. (2010). Rôle des représentations sociales préexistantes dans les processus d'ancrage et de structuration d'une nouvelle représentation. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, *86*(2), 241-274.

Piaser, A. (1993). *Études de trois représentations professionnelles à l'école primaire, essai de mise en évidence de leur harmonie idéologique*. Mémoire de D.E.A. Education, Formation, Insertion, Université de Toulouse II-Le Mirail, Toulouse.

Piaser, A. (1999). *Représentations professionnelles à l'école. Particularités selon le statut : enseignant, inspecteur*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation non publiée, Université de Toulouse II-Le Mirail, Toulouse.

Piaser, A. (2000). La différence statutaire en actes : le cas des représentations professionnelles d'enseignants et d'inspecteurs à l'école élémentaire. *Les dossiers des Sciences de l'Éducation*, *4*, 57-70.

Piaser, A. & Ratinaud, P. (2010). Pensée sociale, pensée professionnelle : une approche singulière en Sciences de l'Éducation. *Les dossiers des Sciences de l'Éducation*, *23*, 7-14.

Piermattéo, A., Lo Monaco, G., Moreau, L., Girandola, F., & Tavani, J.-L. (2014). Context Variations and Pluri-methodological Issues concerning the Expression of a Social Representation: the Example of the Gypsy Community. *The Spanish Journal of Psychology*, *17*, 1-12.

Piermattéo, A., Tavani, J.-L., & Lo Monaco, G. (2018). Improving the Study of Social Representations through Word Associations: Validation of Semantic Contextualization. *Field Methods*. Advanced online publication.

Pierru, F. (1999). L'« hôpital-entreprise ». Une *self-fulfilling prophecy* avortée. *Politix*, *12*(46), 7-47.

Pierru, F. (2017, 15 Avril). T2A : à l'hôpital public, une situation « intenable » pour les soignants. *Marianne*. Repéré à www.marianne.net/societe/t2a-l-hopital-public-une-situation-intenable-pour-les-soignants

Pintner, R. (1933). A Comparison of Interest, Abilities and Attitudes. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, *27*(4), 351-357.

Piot, T. (2015). Métiers du social et de l'insertion : des professionnalités en tension. In J.-Y. Bordergat & P. Buznic-Bourgeacq (Eds.), *Des professionnalités sous tension. Quelles (re)constructions dans les métiers de l'humain ?* (pp. 79-91). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

Pirard, F., Dethier, A., François, N., & Pools, É. (2019). Les compétences professionnelles au cœur des métiers de l'accueil de l'enfance. In P. Moisset (Ed.), *Accueillir la petite enfance : le vécu des professionnels* (pp. 47-64). Toulouse : Éditions Érès.

Piras, M. (2004). Les fondements sociaux de l'agir normatif chez Durkheim et Weber : le rôle du sacré. *Archives de sciences sociales des religions*, *127*, 139-166.

Pirès, A. P. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique. In J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer & A. P. Pirès (Eds.), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 113-169). Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur.

Piron, F. (1996). Écriture et responsabilité. Trois figures de l'anthropologue. *Anthropologie et Sociétés*, *20*(1), 125-148.

Piron, F. (2003). La production politique de l'indifférence dans le Nouveau management public. *Anthropologie et Sociétés*, *27*(3), 47-71.

Porter, T. M. (2017). *La confiance dans les chiffres. La recherche de l'objectivité dans la science et dans la vie publique*. Paris : Les Belles Lettres.

Pourtois, J.-P. & Desmet, H. (2007). *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Bruxelles : Mardaga.

Pryor, R. G. L. & Taylor, N. B. (1986). On Combining Scores from Interest and Values Measures for Counseling. *The Vocational Guidance Quarterly*, *34*(3), 178-187.

Py, B. (2004). Pour une approche linguistique des représentations sociales. *Langages*, *154*(2), 6-19.

Raïd, L. (2009). Care et politique chez Joan Tronto. In P. Molinier, S. Laugier & P. Paperman (Eds.), *Qu'est-ce que le care ? Souci des autres, sensibilité, responsabilité* (pp. 57-87). Paris : Éditions Payot & Rivages.

Rameau, L. (2018). Accueil. In C. Morel (Ed.), *Le grand dictionnaire de la petite enfance* (pp. 20-22). Malakoff : Dunod.

Ratinaud, P. (2003). *Les professeurs et Internet. Contribution à la modélisation des pensées sociale et professionnelle par l'étude de la représentation professionnelle d'Internet d'enseignants du secondaire*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation non publiée, Université de Toulouse II-Le Mirail, Toulouse.

Ratinaud, P. (2004). Les composantes idéologiques de la représentation professionnelle d'Internet. *Les dossiers des Sciences de l'Éducation*, *12*, 19-36.

Ratinaud, P. (2009). IRaMuTeQ 0.7 alpha 2 [interface de R pour les analyses multidimensionnelles de textes et de questionnaires]. Consulté depuis : http://www.iramuteq.org.

Raveyre, M. & Ughetto, P. (2003). Le travail, part oubliée des restructurations hospitalières. *Revue française des affaires sociales*, *3*, 95-119.

Raymond, L., Bergeron, F., Leclec, C., & Gladu, M. (1998). *Impact de la congruence des TI sur la performance des PME : une étude empirique*. Actes du 6ème Congrès Européen sur les Systèmes d'Information. Aix-en-Provence, France.

Rayna, S. (2009). Curriculum : Perspectives internationales. In S. Rayna, C. Bouve & P. Moisset (Eds.), *Pour un accueil de qualité de la petite enfance : quel curriculum* ? (pp. 17-33). Toulouse : Éditions Érès.

Raynaud, E. (2006). Le coût d'une heure de garde en accueil collectif. Une évaluation à partir de données locales. *Recherches et Prévisions*, *86*, 82-89.

Régnier-Loilier, A. (2007). Conditions de passation et biais occasionnées par la présence d'un tiers sur les réponses obtenues à l'enquête Érfi. *Économie et statistique*, *407*, 27-49.

Reinert, M. (1983). Une méthode de classification descendante hiérarchique : application à l'analyse lexicale par contexte. *Les Cahiers de l'Analyse des Données, 8*(2), 187-198.

Reinert, M. (1986). Un logiciel d'analyse lexicale. *Les Cahiers de l'Analyse des Données, 11*(4), 471-481.

Reinert, M. (1990). Une méthode de classification des énoncés d'un corpus présentée à l'aide d'une application. *Les Cahiers de l'Analyse des Données, 15*(1), 21-36.

Reinert, M. (1993). Les "mondes lexicaux" et leur "logique" à travers l'analyse statistique d'un corpus de récits de cauchemars. *Langage et société*, *66*(1), 5-39.

Reinert, M. (2003). Le rôle de la répétition dans la représentation du sens et son approche statistique par la méthode "ALCESTE". *Semiotica*, *147*(1), 389-420.

Renaudat, E. (2006). Les dernières réformes des modes de financement aux crèches. Un double souci d'équité sociale et d'uniformisation des services. *Recherches et Prévisions*, *85*, 76-83.

Resweber, J.-P. (1992). *La philosophie des valeurs*. Paris : Presses Universitaires de France.

Reuchlin, M. (1995). *Totalités, éléments, structures en psychologie*. Paris : Presses Universitaires de France.

Richard, D. (2012). *Management des risques psychosociaux : une perspective en termes de bien-être au travail et de valorisation des espaces de discussion*. Thèse de doctorat en Sciences de Gestion non publiée, Université de Grenoble.

Rickert, H. (1892). *Der Gegenstand der Erkenntnis. Ein Beitrag zum Problem der philosophischen Transcendenz*. Freiburg : Druck von C. A Wagner.

Rickert, H. (1896). *Die Grenzen der Naturwissenschaftlichen Begriffsbildung: Eine Logische Einleitung in die Historischen Wissenschaften*. Freiburg/Leipzig : J. C. B. Mohr.

Robert, A. & Bouillaguet, A. (1997). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses Universitaires de France.

Robert, P. (2014). Critique de la logique de la « gestionnarisation ». Au miroir du cas des universités. *Communication & Organisation*, *45*(1), 209-222.

Robin, L. (1944). Platon et la philosophie des valeurs. *Revue de métaphysique et de morale*, *49*(1), 1-21.

Rokeach, M. (1954). The Nature and Meaning of Dogmatism. *Psychological Review*, *61*(3), 194-204.

Rokeach, M. (1967). *Value Survey*. Sunnyvale, CA: Halgren Tests.

Rokeach, M. (1968). The Role of Values in Public Opinion Research. *Public Opinion Quarterly*, *32*(4), 547-559.

Rokeach, M. (1971). La Nature et la signification du dogmatisme. *Archives de sociologie des religions*, *32*, 9-28.

Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: Free Press.

Rolo, D. (2014). Qualité prescrite, conflits de règles et souffrance éthique. In D. Lhuilier (Ed.), *Qualité du travail, qualité au travail* (pp. 53-62). Toulouse : Octarès Édition. .

Ros, M., Schwartz, S. H., & Surkiss, S. (1999). Basic Individual Values, Work Values, and the Meaning of Work. *Applied Psychology*, *48*(1), 49-71.

Rosanvallon, P. (1981). *La crise de l'État-providence*. Paris : Seuil.

Roussiau, N. (2016). Influence sociale et dynamique représentationnelle. In G. Lo Monaco, S. Delouvée & P. Rateau (Eds.), *Les représentations sociales. Théories, méthodes et applications* (pp. 535-538). Louvain-La-Neuve : De Boeck Supérieur.

Rouquette, M.-L. (1994). *Sur la connaissance des masses. Essai de psychologie politique*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

Roux-Perez, T. (2003). Processus de construction de l'identité professionnelle des enseignants d'Éducation Physique et Sportive (EPS). *Recherche et Formation*, *43*, 143-156.

Ruddick, S. (1989). *Maternal Thinking: Towards a Politics of Peace*. Boston : Beacon Press.

Sadock, V. (2015). L'équipe dans les structures petite enfance : contrainte ou ressource ?. In M.-P Thollon-Behar (Ed.), *La qualité du travail en équipe. Pour une meilleure qualité d'accueil de la petite enfance* (pp. 117-141). Toulouse : Éditions Érès.

Safy-Godineau, F. (2013). La souffrance au travail des soignants : une analyse des conséquences délétères des outils de gestion. *La nouvelle revue du travail, 3*.

Sagiv, L. (2002). Vocational Interest and Basic Values. *Journal of Career Assessment*, *10*(2), 233-257.

Salem, A. (1982). Analyse factorielle et lexicométrie : synthèse de quelques expériences. *Mots, Les langages du politique*, *4*, 147-168.

Salganik, M. J. & Heckathorn, D. D. (2004). Sampling and Estimation in Hidden Populations Using Respondent-Driven Sampling. *Sociological Methodology*, *34*, 193-239.

Salmaso, P. & Pombeni, L. (1986). Le concept de travail. In W. Doise & A. Palmonari (Eds.), *L'étude des représentations sociales* (pp. 196-207). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

Saussure De, F. (1916). *Cours de linguistique générale*. Paris : Payot.

Schärer, M. (2003). La pédagogie fröbelienne dans l'éducation préscolaire en Suisse romande : 1860-1914. *Revue suisse des sciences de l'éducation, 25*(2), 287-308.

Scheler, M. (1916 / 1980). *Der Formalismus in der Ethik und die materiale Wertethik*. Bern : Francke.

Schneider, B. (1987). The people make the place. *Personnel Psychology*, *40*(3), 437-543.

Schurmans, M.-N. (2009). L'approche compréhensive et qualitative dans la recherche en formation. *Éducation permanente*, *177*, 91-103

Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: theoretical advances and empirical tests in 20 countries. *Advances in Experimental Social Psychology*, *25*, 1-65.

Schwartz, S. H. (1994). Are There Universal Aspects in the Structure and Contents of Human Values?. *Journal of Social Issues*, *50*(4), 19-45.

Schwartz, S. H. (1996). Value Priorities and Behavior. Applying a Theory of Integrated Value Systems. In C. Seligman, J. M Olson, & M. P. Zanna (Eds.), *The psychology of values:*

The Ontario symposium. Volume 8 (pp. 1-24). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Schwartz, S. H. (2005). Robustness and fruitfulness of a theory of universals in individual human values. In A. Tamayo & J. B. Porto (Eds.), *Valores e comportamentos nas organizações* (pp. 56-95). Petrópolis : Vozes.

Schwartz, S. H. (2006). Les valeurs de base de la personne : théorie, mesures et applications. *Revue française de sociologie*, *47*(4), 929-968.

Schwartz, S. H. (2007). Universalism Values and the Inclusiveness of Our Moral Universe. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, *38*(6), 711-728.

Schwartz, S. H. (2012). An Overview of the Schwartz Theory of Basic Values. *Online Readings in Psychology and Culture*, *2*(1), 1-20.

Schwartz, S. H. (2009). Culture matters: National value cultures, sources, and consequences. In R. S. Wyer, C.-y. Chiu & Y.-y. Hong (Eds.), *Understanding culture: Theory, research, and application* (pp. 127-150). New York: Psychology Press.

Schwartz, S. H. & Bilsky, W. (1987). Toward A Universal Psychological Structure of Human Values. *Journal of Personality and Social Psychology*, *53*(3), 550-562.

Schwartz, S. H. & Bilsky, W. (1990). Toward a Theory of the Universal Content and Structure of Values: Extensions and Cross-Cultural Replications. *Journal of Personality and Social Psychology*, *58*(5), 878-891.

Schwartz, S. H. & Bilsky, W. (1993). Vers une théorie de l'universalité du contenu et de la structure des valeurs : Extentions et reproductions interculturelles. *Recherche et Applications en Marketing*, *8*(4), 77-106.

Schwartz, S. H. & Boehnke, K. (2004). Evaluating the structure of human values with confirmatory factor analysis. *Journal of Research in Personality*, *38*(3), 230-255.

Schwartz, S. H., Cieciuch, J., Vecchione, M., Davidov, E., Fischer, R., Beierlein, C., Ramos, A., Verkasalo, M., Lönnqvist, J.-E., Demirutku, K., Dirilen-Gumus, O., & Konty, M. (2012). Refining the Theory of Basic Individual Values. *Journal of Personality and Social Psychology*, *103*(4), 663-688.

Schwartz, S. H., Melech, G., Lehmann, A., Burgess, S., Harris, M., & Owens, V. (2001). Extending the cross-cultural validity of the theory of basic human values with a different method of measurement. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, *32*(5), 519-542.

Schwartz, S. H., Verkasalo, M., Antonovsky, A., & Sagiv, L. (1997). Value priorities and social desirability: Much substance, some style. *British Journal of Social Psychology*, *36*(1), 3-18.

Schweitzer, S. (2002*). Les femmes ont toujours travaillé. Une histoire du travail des femmes aux XIXe et XXe siècles*. Paris : Odile Jacob.

Scott, W. A. (1965). *Values and organizations: a study of fraternities and sororities*. Chicago: Rand McNally.

Sée, C. (1888). *Lycées et collèges de jeunes filles : documents, rapports et discours à la Chambre des députés et au Sénat, décrets, arrêtés, circulaires, etc. relatifs à la loi sur l'enseignement secondaire des jeunes filles.* (3ème Édition.). Paris : Léopold Cerf.

Seligman, C. & Katz, A. N. (1996). The Dynamics of Value Systems. In C. Seligman, J. M Olson, & M. P. Zanna (Eds.), *The psychology of values: The Ontario symposium. Volume 8* (pp. 53-75). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Selz, M. (2012). Le raisonnement statistique en sociologie. In S. Paugam (Ed.), *L'enquête sociologique* (pp. 247-266). Paris : Presses Universitaires de France.

Serina-Karsky, F. (2016). La formation des jardinières d'enfants, une institutionnalisation conflictuelle (1910-1931). In B. Garnier, & P. Kahn (Eds.), *Éduquer dans et hors l'école. Lieux et milieux de formation. XVIIe -XXe siècle*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Serre, D. (2011). Gouverner le travail des assistantes sociales par le chiffre? Les effets contrastés d'un indicateur informel. *Informations sociales*, *167*(5), 132-139.

Simon, W. E. (1970). Self-Concept and the Validity of the Allport-Vernon-Lindzey Study of Values. *Perceptual and Motor Skills*, *31*(1), 263-266.

Singly, de, F. (2016). *Le questionnaire*. (4ème Édition). Paris : Armand Colin.

Smith, A. (1776 / 1843). *Recherches sur la nature et les causes de la richesse des nations*. Paris : Guillaumin.

Smith, M. B. (1963). Personal values in the study of lives. In R. W. White (Ed.), *The Study of Lives: Essays on Personality in Honor of Henry A. Murray*. New York: Atherton Press.

Soëtard, M. (2003). Pestalozzi ou la volonté d'utopie en éducation. *Imaginaire & Inconscient*, *9*(1), 27-39.

Sorokin, P. (1959). *Tendances et déboires de la sociologie américaine*. Paris : Aubier-Montaigne.

Souchet, L. & Tafani, E. (2004). Pratiques, engagement et représentations sociales : Contribution expérimentale à un modèle de la dynamique représentationnelle. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, *63*, 81-92.

Spinoza. (1907). *Éthique*. Paris : Librairie Armand Colin.

Spranger, E. (1928). *Types of men. The psyschology and ethics of personality*. Halle : Max Niemeyer Verlag.

Spreitzer, G. M. (1995). Psychological Empowerment in the Workplace: Dimensions, Measurement and Validation. *Academy of Management Journal*, *38*(5), 1442-1465.

Stern, A. (1936). La philosophie des valeurs. *Thalès*, *3*, 136-141.

Stern, W. (1924). *Person und Sache. Wertphilosophie. Band III of III*. Leipzig : Johann Ambrosius Barth.

Stewart, D., Barnes, J., Cote, J., Cudeck, R., & Malthouse, E. (2001). Factor Analysis. *Journal of Consumer Psychology*, *10*(1&2), 75-82.

Stinglhamber, F., Bentein, K., & Vandenberghe, C. (2004). Congruence de valeurs et engagement envers l'organisation et le groupe de travail. *Psychologie du Travail et des Organisations*, *10*, 165-187.

Sumner, W. G. (1906). *Folkways. A Study of the Sociological Importance of Usages, Manners, Customs, Mores, and Morals*. New York: Dover Publications.

Supiot, A. (2015). *La Gouvernance par les nombres. Cours au Collège de France (2012-2014)*. Paris : Fayard.

Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2007). *Using Multivariate Statistics*. (6ème Édition). Londres : Pearson Education.

Talbot, L. (1997). *Regards sur les méthodes d'éducation cognitives. Représentations et pratiques à l'école primaire*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation non publiée, Université de Toulouse II-Le Mirail, Toulouse.

Taylor, R. (1990). Interpretation of the Correlation Coefficient: A Basic Review. *Journal of Diagnostic Medical Sonography*, *6*(1), 35-39.

Thoenig, J.-C. (2010). Politique publique. In L. Boussaguet, S. Jacquot, & P. Ravinet (Eds.), *Dictionnaire des politiques publiques* (pp. 420-427). Paris : Presses de Sciences Po.

Thollon-Behar, M.-P. (2010). Du côté des professionnels : de décret en réforme de décret, le risque de perdre ses valeurs. In P. Ben Soussan (Ed.), *Le livre noir de l'accueil de la petite enfance* (pp.119-133). Toulouse : Éditions Érès.

Thollon-Behar, M.-P. (2019). Quand les professionnels de la petite enfance deviennent des chercheurs sur leurs pratiques : la recherche-action participative. In P. Moisset (Ed.), *Accueillir la petite enfance : le vécu des professionnels* (pp. 257-273). Toulouse : Éditions Érès.

Thorndike, E. L. (1920). A constant error in psychological ratings. *Journal of Applied Psychology*, *4*(1), 25-29.

Tournier, M. (2002). Lexicométrie. In P. Charaudeau & D. Maingueneau (Eds.), *Dictionnaire d'analyse du discours* (pp. 342-345). Paris : Seuil.

Tourraine, M. (2016, 5 Décembre). *Prendre soin de ceux qui nous soignent* [Discours]. Consulté sur https://solidarites-sante.gouv.fr/IMG/pdf/16_12_05_intervention_mt_-_strategie_qualite_de_vie_au_travail.pdf.

Tronto, J. C. (2008). Du care. *Revue du MAUSS, 32*(2), 243-265.

Tronto, J. C (2009). *Un monde vulnérable. Pour une politique du care*. Paris : La Découverte.

Ulmann, A.-L. (2013). Le travail en crèche à partir de l'invisible. *Nouvelle revue de psychosociologie*, *15*(1), 193-206.

Urio, P. (1998). La gestion publique au service du marché. In M. Hufty (Ed.), *La pensée comptable. État, néolibéralisme, nouvelle gestion publique* (pp. 91-124). Genève : Graduate Institute Publications.

Uzunidis, D. (2007). De la méthode de recherche économique. *Marché et organisations*, *5*(3), 101-106.

Valence. A. & Roussiau. N. (2005). Étude de la transformation de représentations sociales en réseau (idéologie, droits de l'homme et institution). *Cahiers de psychologie politique*, *7*.

Valence. A. & Roussiau. N. (2009). L'immigration et les droits de l'Homme dans les médias : une analyse représentationnelle en réseau. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, *81*(1), 41-63.

Valléry, G. & Leduc, S. (2010). Une analyse des emplois de services à destination des personnes âgées : compétences sociales et identités professionnelle des aides à domicile. *Gérontologie et société, 33*(135), 213-237.

Vandenplas-Holper, C. (1999). Piaget, Kohlberg et les « postkohlbergiens » : plus d'un demi-siècle de recherches concernant le développement moral. In W. Doise, N. Dubois & J.-L. Beauvois (Eds.), *La construction sociale de la personne* (pp. 21-46). Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

Vandevelde-Rougale, A. (2017). *La novlangue managériale. Emprise et résistance*. Toulouse : Éditions Érès.

Verba, D. (2006a). *Le métier d'éducateur de jeunes enfants*. (3ème Édition). Paris : La Découverte.

Verba, D. (2006b). La réforme établit définitivement le métier parmi les professions sociales. *Actualités sociales hebdomadaires*, *2456*, 39-40.

Verba, D. (2014a). *Le métier d'éducateur de jeunes enfants - Un certain regard sur l'enfant*. Paris : La Découverte.

Verba, D. (2014b). Les éducateurs de jeunes enfants à l'épreuve de la question religieuse. *Revue française des affaires sociales*, *1-2*, 238-254.

Vergès, P. (1992). L'évocation de l'argent : une méthode pour la définition du noyau central d'une représentation. *Bulletin de psychologie*. *45*(405), 203-209.

Vergès, P. (1994). Approche du noyau central : propriétés qualitatives et structurales. In C. Guimelli (Ed.), *Structures et transformations des représentations sociales* (pp. 233-253). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

Vergès, P. & Flament, C. (1997). Comparaison de méthode : À propos de l'article "Apport des modèles graphiques gaussiens en analyse de similitude". *Papers on social representations*, *6*(1), 73-87.

Vernon, P. E. & Allport, G. W. (1931). A test for personal values. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, *26*(3), 231-248.

Villac, M. (1992). Politique familiale et redistribution en direction des familles. *Recherches et Prévisions*, *28*, 1-11.

Vincent, G. (2005). Les réformes hospitalières. *Revue française d'administration publique*, *113*(1), 49-63.

Vogt, W. P. (1993). *Dictionary of statistics and methodology: A nontechnical guide for the social sciences*. Thousand Oaks, California, United States: Sage Publications, Inc.

Von Marenholtz-Bülow, B. (1859). Introduction. In J.-F. Jacobs (Ed), *Manuel pratique des jardins d'enfants de Frédéric Froebel, à l'usage des institutrices et des mères de famille* (pp. 13-27). Bruxelles : F. Claassen/Paris : L. Hachette.

Wach, M. (2005). Relations entre le concept d'intérêt et d'autres concepts de la psychologie. Intérêts et valeurs. In P. Vrignaud & J.-L. Bernaud (Eds.), *L'évaluation des intérêts professionnels* (pp. 123-129). Sprimont : Mardaga.

Wach, M. & Hammer, B. (2003a). *La structure des valeurs est-elle universelle ? Genèse et validation du modèle compréhensif de Schwartz*. Paris : L'Harmattan.

Wach, M. & Hammer, B. (2003b). La structure des valeurs en France d'après le modèle de Schwartz. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, *16*(4), 47-85.

Wacquant, L. J. D. (1992). Introduction. In P. Bourdieu & L. J. D. Wacquant (Eds.), *Réponses. Pour une anthropologie réflexive* (pp. 13-42). Paris : Seuil.

Wan, C., Chiu, C.-y., Tam, K.-p., Lee, S.-l., Lau, I. Y.-m., & Peng, S. (2007). Perceived Cultural Importance and Actual Self-Importance of Values in Cultural Identification. *Journal of Personality and Social Psychology*, *92*(2), 337-354.

Weber, M. (1924). *Gesammelte Aufsätze zur Soziologie und Sozialpolitik*. Tübinghen : J. C. B. Mohr.

Weber, M. (1964). *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme*. Paris : Plon.

Weber, M. (1965). *Essais sur la théorie de la science*. Paris : Plon.

Weber, M. (1959). *Le savant et le politique*. Paris : Plon.

W.E.I., Institut. (2007). *Perception de l'emploi industriel par les jeunes*. Rapport non publié réalisé pour l'Union des Industries et des Métiers de la Métallurgie.

Whitely, P. L. (1933). A Study of the Allport-Vernon Test for Personal Values. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, *28*(1), 6-13.

Wilkinson, J. M. (1988). Moral distress in nursing practice: experience and effect. *Nursing Forum*, *23*(1), 16-29.

Williams, R. M. Jr. (1968). Values. In D. L. Sills (Ed.), *International encyclopedia of the social sciences*, *vol. 16*. New York: Macmillanand Free Press.

Windelband, W. (1884). *Präludien : Aufsätze und Reden zur Einleitung in die Philosophie*. Fribourg : J. C. B. Mohr.

Witte, J. C. (2009). Introduction to the Special Issue on Web Surveys. *Sociological Methods & Research*, *37*(3), 283-290.

Yule, G. U. (1897). On the Theory of Correlation. *Journal of the Royal Statistical Society*, *60*, 812-854.

Zielinski, A. (2010). L'éthique du care. Une nouvelle façon de prendre soin. *Études*, *413*(12), 631-641.

ANNEXES

Annexe 1
Analyse des référentiels de formation préparant au diplôme d'État d'EJE (1973-2017)

Annexe 2
Les EJE dans les EAJE

Annexe 3
Éléments de recontextualisation des classes de la recherche préliminaire : Descriptions, caractéristiques et nuages de mots.

Annexe 4
Questionnaire relatif à la deuxième recherche

Annexe 5
Liste des formes actives, fréquences et types issus de la tâche d'évocation hiérarchisée associée au « métier d'EJE »

Annexe 6
Liste des évocations associées à l'inducteur « métier d'éducateur.rice de jeunes enfants » et catégorisations

Annexe 7
Liste des formes actives, fréquences et types issus de la tâche d'évocation hiérarchisée associée à la « Prestation de Service Unique »

Annexe 8
Liste des évocations associées à l'inducteur « Prestation de Service Unique » et catégorisations

Annexe 9
Questionnaire relatif à la troisième recherche

Annexe 10
Description de la population de l'étude 3

Annexe 11
Tableau synoptique des caractéristiques de l'échantillon de l'étude 3

Annexe 12
Analyse de l'importance relative des dimensions constitutives du métier d'EJE

Annexe 13
Analyse de l'importance relative des dimensions constitutives de la PSU

Annexe 14
Statistiques de fiabilité du PVQ

Annexe 1

Analyse des référentiels de formation préparant au diplôme d'État d'EJE (1973-2017)

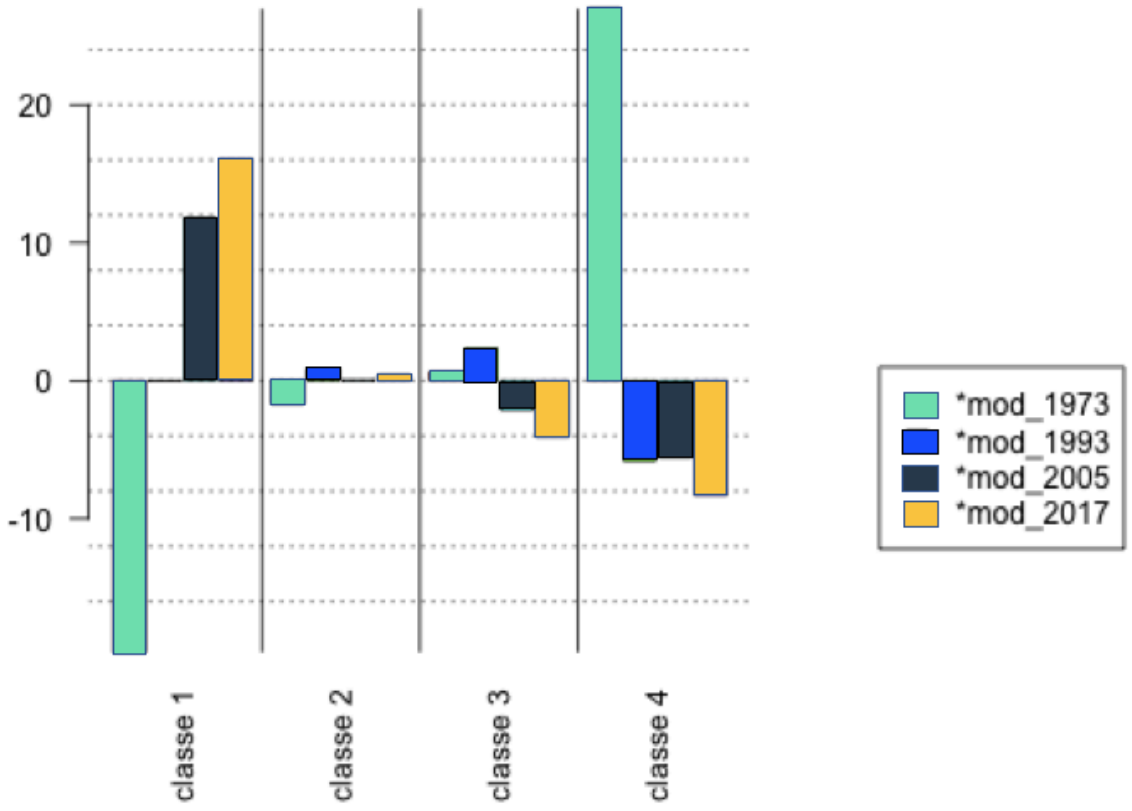


Figure A1. Chi^2 des modalités de la variable « année du référentiel de formation » selon les classes de vocabulaires du corpus.

Annexe 2

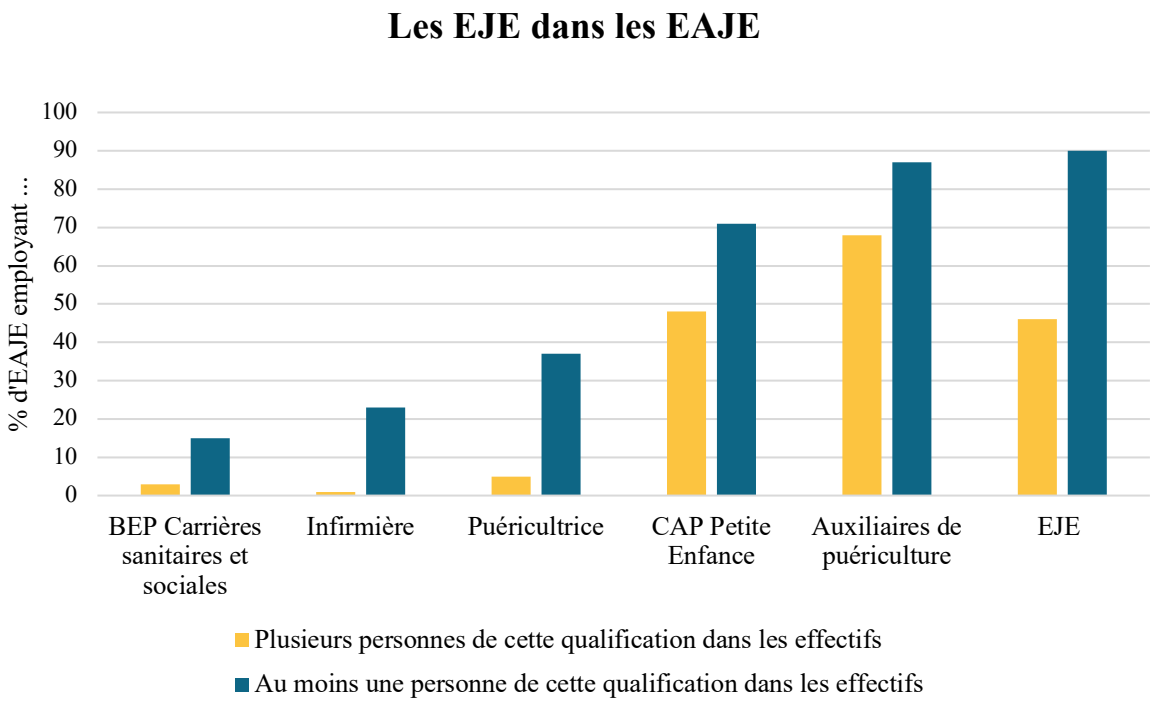
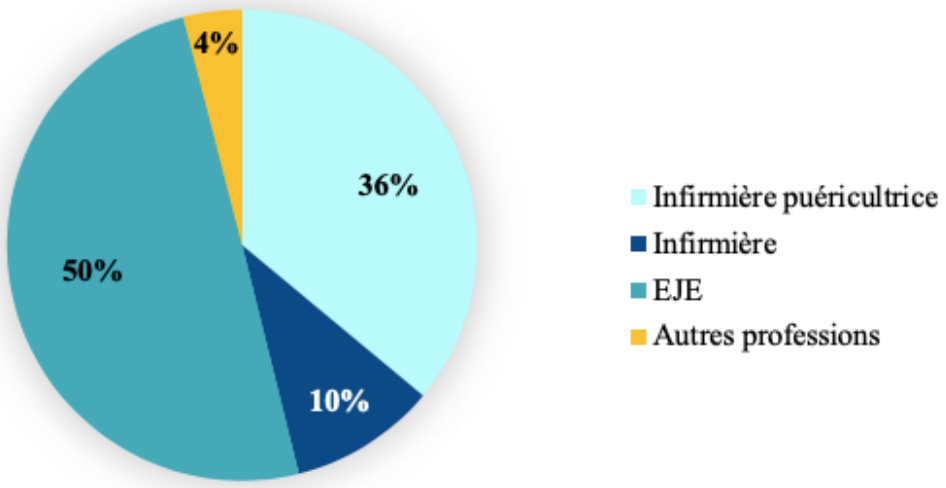
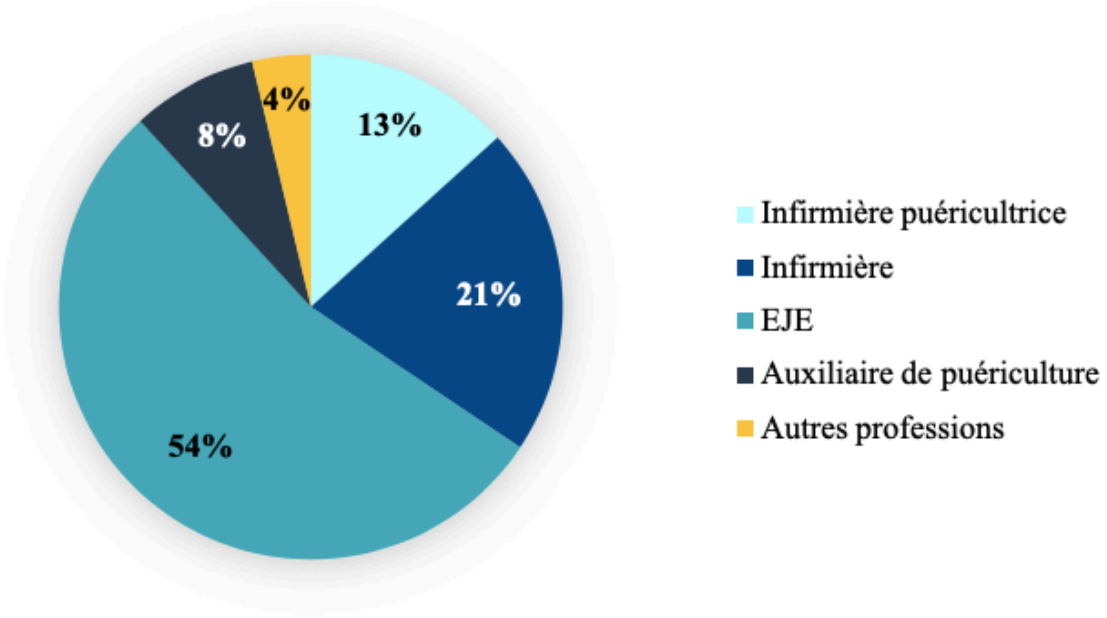


Figure A2. Répartition des diplômes et qualifications les plus fréquentes dans les EAJE, hors directeur (enquête menée sur 727 structures, Alberola & Olm, 2011).



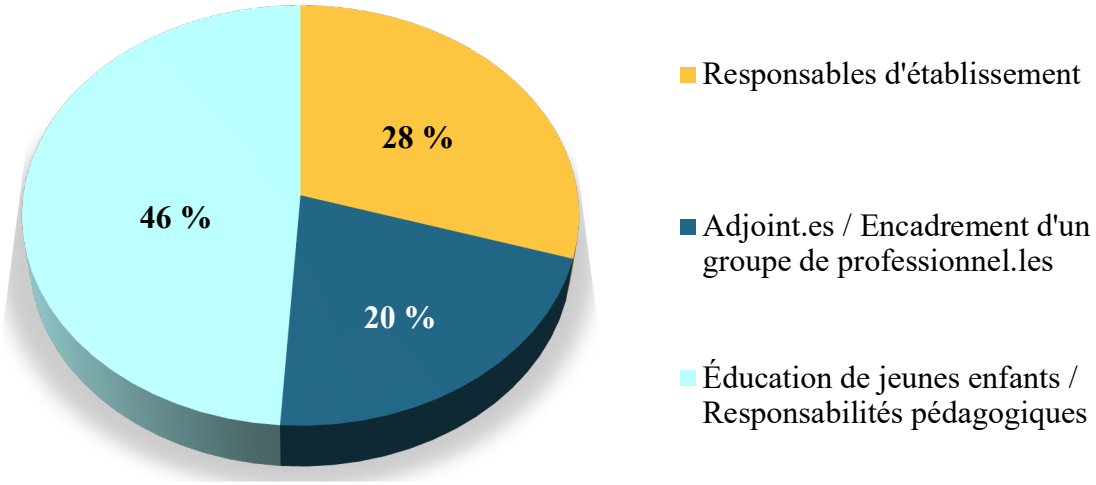
La catégorie « autres professions » inclut notamment des médecins, sages-femmes, éducateur.rices spécialisé.es, assistant.es de service social, psychomotricien.es, psychologues, professeurs des écoles ou encore auxiliaires de puériculture.

Figure A3. Diplôme ou qualification possédé par le responsable de l'EAJE (répartition sur 665 structures ayant déclaré un chef d'établissement, Alberola & Olm, 2011).



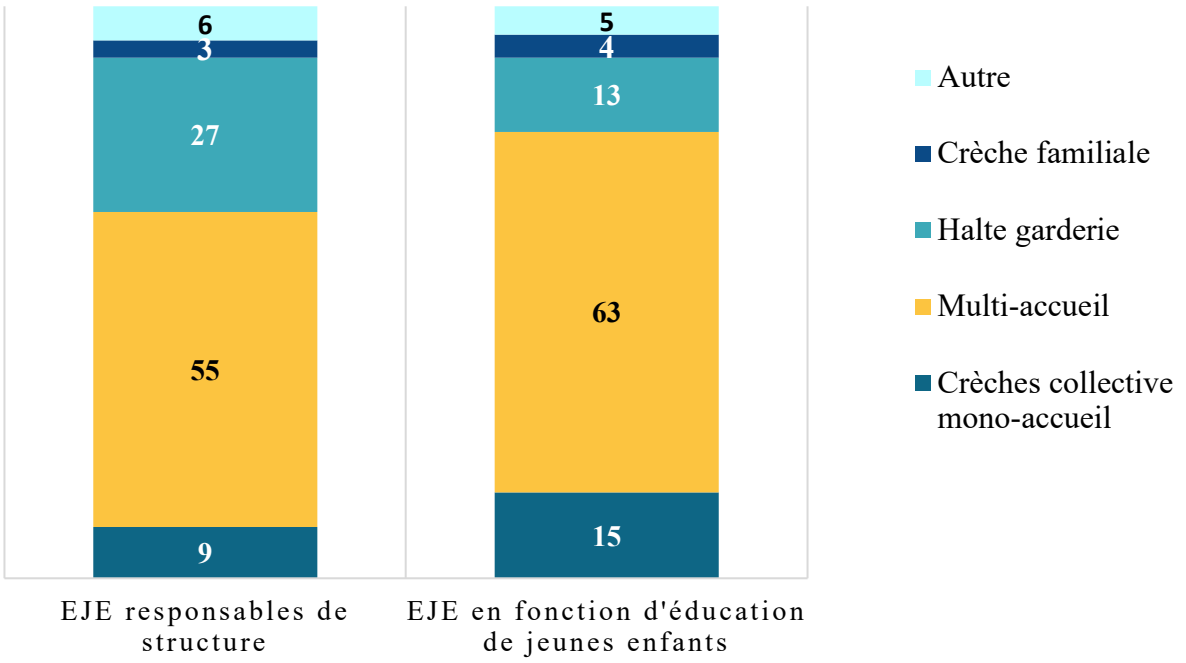
La catégorie « autres professions » inclut notamment des médecins, sages-femmes, éducateur.rices spécialisé.es, conseiller.es en économie sociale et familiale, psychologues, professeurs des écoles, assistant.es maternel.les, ou encore AMP.

Figure A4. Diplôme ou qualification possédé par le responsable adjoint de l'EAJE (sur 347 structures ayant déclaré la présence d'un adjoint, Alberola & Olm, 2011).



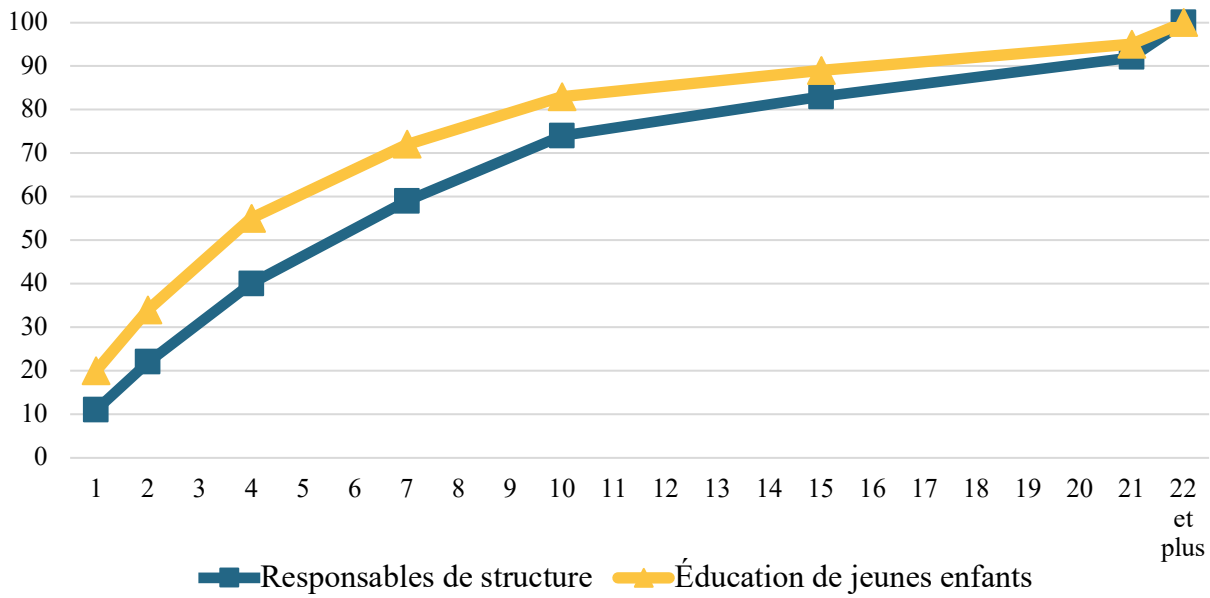
Lecture du graphique : Dans une enquête réalisée en 2011 sur 1167 EJE, 28 % déclarent exercer une fonction de responsables d'établissement, 20 % une fonction d'adjoint.es ou d'encadrement d'un groupe de professionnels, et 46 % une fonction d'éducation de jeunes enfants.

Figure A5. Les fonctions exercées par les éducateur.rices de jeunes enfants (Alberola & Olm, 2011).



Lecture du graphique : Dans une enquête réalisée en 2011 sur 1167 EJE, 55% des EJE responsables de structure et 55 % des EJE en fonction d'éducation de jeunes enfants exercent en multi-accueil.

Figure A6. Lieu d'exercice des EJE selon la fonction exercée (Alberola & Olm, 2011).



Lecture du graphique : Dans une enquête réalisée en 2011 sur 1167 EJE, 22% des EJE responsables de structure et 34 % des EJE en fonction d'éducation de jeunes enfants ont 2 ans d'ancienneté.

Figure A7. Ancienneté des EJE selon la fonction exercée (Alberola & Olm, 2011).

Annexe 3

Éléments de recontextualisation des classes de la recherche préliminaire : Descriptions, caractéristiques et nuages de mots.

Classe 1 : Adaptation des structures et difficultés face à la PSU (Poids : 22,58%)[1]
Locuteur principal : EJE (153,45)[2] *Mots représentatifs de la classe*[3] : temps, venir, voir, repas, personnel, parent, sieste, problème, constater, payer *Phrases type* : « Devant la **difficulté** (8/14)[4] de **gestion** (7/15) certaines souhaitent pouvoir **mettre** (8/17) des créneaux horaires en place la réservation par **forfait** (5/9) journalier. Quelques **structures** (27/67) sont **restées** (5/9) au **forfait** (5/9) journalier de 10 h par jour car cela correspond à la **demande** (11/23) des **parents** (29/64) qui **travaillent** (9/13) à **temps** (27/41) plein et qui ont des transports » ; « **Expliquer** (4/4) le fonctionnement et argumenter la perspective d'**optimiser** (3/5) la place et de satisfaire plus de familles. Chacun **reste** (5/9) très individualiste face à sa place en **crèche** (18/41). Faire comprendre aux familles l'intérêt de l'**enfant** (49/143) en respectant le **temps** (27/41) des **activités** (6/13), du **repas** (8/9) et de la **sieste** (6/6). »

Nuage de mots de la classe 1

[1] Pourcentage des segments de texte de la classe par rapport au nombre de segment de texte participant à la classification finale.
[2] Khi² indiqué entre parenthèse
[3] Khi² > 15
[4] Les formes caractéristiques de la classe apparaissent en gras dans la phrase. Entre parenthèses sont indiqués le nombre d'occurrences de chaque forme dans la classe / puis dans le corpus complet.

Classe 2 : Modalités de calcul de la PSU (Poids : 20,74%)
Locuteur principal : **CNAF** (27,75) *Mots représentatifs de la classe* : prix, réaliser, national, plafond, facturer, appliquer, barème, droit, acte, participation *Phrases type* : « **Actes** (9/9) **droit** (16/22). **Actes** (9/9) **ouvrant** (7/13) **droit** (16/22) X **taux** (15/28) de **régime** (7/11) **général** (7/12). Le **barème** (19/28) de la **psu** (34/116). Le **prix** (19/21) de **revient** (14/30) **réel** (8/23) par **heure** (32/98) est **calculé** (8/17) en **divisant** (5/6) le **total** (8/10) des charges compte 6 et les contributions **gratuites** (2/3) compte 86 par le nombre d'**actes** (9/9) **réalisés** (20/23) » ; « Le **gestionnaire** (21/48) **applique** (24/40) le tarif horaire moyen **fixe** (6/10) de n1 **total** (8/10) des **participations** (25/50) **familiales** (23/62) émanant du **barème** (19/28) **national** (19/22) **divisé** (5/6) par les **heures** (32/98) **facturées** (19/27) au titre de la **psu** (34/116) ».

Nuage de mots de la classe 2

Classe 3 : Orientation comptable de la PSU (Poids : 14,52%)
Locuteur principal : **CNAF** (28,04) *Mots représentatifs de la classe* : compte, ressource, montant, prendre, allocataire, cafpro, frais, déduire, majorations, dossier *Phrases type :* « Le taux d'**effort** (6/14) est **calculé** (7/17) sur une **base** (6/12) horaire. La **notion** (3/5) d'enfant à **charge** (11/23) est celle **retenue** (8/13) au sens des **prestations** (11/39) **familiales** (20/62). Les **ressources** (22/25) **prises** (22/43) en compte diffèrent selon le statut des **familles** (21/100), le **montant** (19/32) des **participations** (20/50) **familiales** (20/62) » ; « Les **frais** (8/8) réels et les **abattements** (3/3) **fiscaux** (4/4) ne sont pas **déduits** (8/9) pour les gestionnaires qui n'ont pas **cafpro** (8/8) ou pour les non **allocataires** (8/8). La détermination du **montant** (19/32) des **ressources** (22/25) à **retenir** (8/13) s'effectue à **partir** (3/5) de l'**avis** (4/5) d'**imposition** (3/3) ».

Nuage de mots de la classe 3

Classe 4 : Aspects gestionnaires, techniques et pratique de la PSU (Poids : 17,51%)
Locuteur principal : **EJE** (4,09) *Mots représentatifs de la classe* : contrat, régulier, besoin, réservation, heure, accueil, horaire, occasionnel, créneau, récurrent *Phrases type :* « Le **principe** (4/9) de **mensualisation** (4/6) est préconisé en **cas** (17/42) d'**accueil** (42/127) **régulier** (18/27). Le **principe** (4/9) de la **facturation** (4/12) est appliqué en **cas** (17/42) d'**accueil** (42/127) **occasionnel** (12/19) ou d'**urgence** (8/15) » ; « La contractualisation est obligatoire pour l'**accueil** (42/127) **régulier** (18/27). Le **contrat** (28/42) de **réservation** (17/26) avec la **famille** (25/100) précise les **besoins** (22/38) d'**accueil** (42/127), **nombre** (9/23) d'**heures** (38/98) par **jour** (7/18), **nombre** (9/23) de **jours (7/18)** par **semaine** (3/5) et **nombre** (9/23) de **semaines** (3/5) dans l'année ».

Nuage de mots de la classe 4

Classe 5 : Eléments définitoires, champs d'application et objectifs de la PSU (Poids : 24,65%)
Locuteur principal : **CNAF** (20,4) *Mots représentatifs de la classe* : établissement, article, projet, accueil, financement, offrir, bénéficier, public, convention, fonctionnement *Phrases type* : « L'articulation de la **psu** (36/116) avec la prestation de **service** (21/63) **accueil** (55/127) temporaire. Le traitement des **conventions** (11/12) d'**objectifs** (13/16) et de **financement** (13/15) en cours, la **psu** (36/116) peut être **attribuée** (4/5) aux **établissements** (42/65) d'**accueil** (55/127) de **jeunes** (8/12) **enfants** (42/143) **eaje** (15/28) visés par l'**article** (17/19) **r** (9/10) ». « Le **projet** (18/24) d'**établissement** (42/65) et le **règlement** (10/12) **intérieur** (4/5) des **établissements** (42/65) et **services** (21/63) d'**accueil** (55/127) des **enfants** (42/143) de moins de six ans **mentionnés** (4/5) aux deux premiers alinéas de l'**article** (17/19) l 2324 1 du code de santé **publique** (14/17) ».

Nuage de mots de la classe 5

Annexe 4

Questionnaire relatif à la deuxième recherche

Centre de Recherche en Psychologie des Organisations et des Institutions
Campus du Solbosch, Batiment D,
CP122, Avenue E.D Roosevelt, 50
1050 Bruxelles

Chaire Universitaire Santé au Travail : Individu, Collectif, Organisation
Faculté des Lettres et Sciences Humaines
60, Boulevard Vauban
59016 Lille Cedex

Bonjour,

Vous vous apprêtez à participer à une recherche en psychologie.

Pour assurer la qualité des résultats, nous vous demandons de répondre le plus spontanément possible et en respectant l'ordre des questions présentées.

Le traitement informatique des réponses est strictement anonyme et confidentiel.

La durée de passation du questionnaire est d'environ 10 minutes.

Merci de votre participation. Pour toute question relative au questionnaire, vous pouvez écrire à helene.vancompernol@univ-catholille.fr

Êtes-vous éducateur(rice) de jeunes enfants et exercez-vous actuellement cette activité professionnelle ?

☐ OUI ☐ NON

Première Partie : Le métier d'éducateur(rice) de jeunes enfants

Lorsque l'on évoque le métier d' **« éducateur(rice) de jeunes enfants »,** quels sont les cinq mots ou expressions qui vous viennent spontanément à l'esprit ?

..... ☐

..... ☐

..... ☐

..... ☐

..... ☐

À présent, veuillez **classer les mots ou expressions que vous venez d'écrire selon l'importance que vous leur accordez.** Pour cela, merci d'indiquer pour chaque mot ou expression son classement dans les cases prévues à cet effet : mettez le chiffre **1** devant **le plus important pour vous**, puis le chiffre 2, et ainsi de suite, par ordre d'importance décroissante jusqu'à 5.

I. Deuxième partie : la Prestation de Service Unique (PSU)

Savez-vous ce qu'est la Prestation de Service Unique ou en avez-vous déjà entendu parler ?

☐ OUI ☐ NON

Lorsque l'on évoque la Prestation de Service Unique, quels sont les quatre mots ou expressions qui vous viennent spontanément à l'esprit ?

..... ☐

..... ☐

..... ☐

..... ☐

À nouveau, veuillez **classer les mots ou expressions que vous venez d'écrire selon l'importance que vous leur accordez.** Pour cela, merci d'indiquer pour chaque mot ou expression son classement dans les cases prévues à cet effet : mettez le chiffre **1** devant **le plus important pour vous**, et ainsi de suite, par ordre d'importance décroissante jusqu'à 4.

II. Troisième partie : Questions d'identification

Vous êtes : ☐ Un homme ☐ Une femme

Vous avez : ……. Ans

Depuis combien d'années exercez-vous le métier d'EJE ? ……. An(s)

Dans quel type de structure travaillez-vous actuellement ? Veuillez sélectionner une seule réponse dans la liste ci-dessous :

☐ Crèche ou multi accueil municipal

☐ Crèche ou multi accueil associatif

☐ Crèche ou multi accueil d'entreprise

☐ Crèche ou multi accueil privé (SA, SARL ..)

☐ Autre

Quelle est sa capacité d'accueil ? Veuillez sélectionner une seule réponse dans la liste ci-dessous :

☐ Crèche ou multi accueil collectif de moins de 20 places

☐ Crèche ou multi accueil collectif de 20 à 39 places

☐ Crèche ou multi accueil collectif de 40 à 60 places

☐ Crèche ou multi accueil collectif de 60 places et plus

☐ Autre

Êtes-vous :

Directeur(rice) de structure

☐ OUI ☐ NON

Directeur(rice) adjoint de strucutre

☐ OUI ☐ NON

Annexe 5

Liste des formes actives[148], fréquences et types issus de la tâche d'évocation hiérarchisée associée au « métier d'EJE

FORMES	FRÉQUENCES	TYPES
accompagnement	27	nom
équipe	19	nom
enfant	16	nom
bienveillance	15	nom
observation	14	nom
accueil	14	nom
écouter	13	ver
pédagogie	10	nom
travail	8	nom
parentalité	8	nr
créativité	8	nom
social	7	adj
respect	7	nom
projet	7	nom
jeu	6	nom
famille	6	nom
soutien	5	nom
empathie	5	ver
patience	4	nom
parent	4	nom
crèche	4	nom
affectif	4	adj
adaptation	4	nom
éveil	3	nom
éducation	3	nom
éducatif	3	adj
sécurité	3	nom
partenariat	3	nom
enfance	3	nom
communication	3	nom
accompagner	3	ver
verbalisation	2	nom

FORMES	FRÉQUENCES	TYPES
transmission	2	nom
prévention	2	nom
partenariats	2	nr
lien	2	nom
jeune	2	adj
dynamisme	2	nom
adaptabilité	2	nom
étayage	1	nom
émotion	1	nom
éduquer	1	ver
échange	1	nom
village	1	nom
valeur	1	nom
travailleur	1	nom
terrain	1	nom
spontanéité	1	nom
soutenir	1	ver
soin	1	nom
socialisation	1	nom
sociabilité	1	nom
ressource	1	nom
responsabilité	1	nom
remise_en_question	1	nr
relationnel	1	adj
relation	1	nom
pédagogies	1	nr
psychosocio	1	nr
proposer	1	ver
prendre	1	ver
pratique	1	nom
pluridisciplinaire	1	adj
plaisir	1	nom

[148] Iramuteq distingue les formes « actives » ou « pleines », qui renvoient aux formes contenant le plus d'informations (noms, adjectifs, verbes…) et les formes « supplémentaires » (adverbes, articles, pronoms, chiffres, prénoms…)

FORMES	FRÉQUENCES	TYPES
petit	1	adj
partenaire	1	nom
partager	1	ver
part	1	nom
ouverture	1	nom
organisation	1	nom
observer	1	ver
mode_de_garde	1	nr
maternage	1	nom
management	1	nom
limite	1	nom
liberté	1	nom
grandir	1	ver
globalité	1	nom
fatigue	1	nom
expertise	1	nom
estime_de_soi	1	nr
entier	1	adj
ensemble	1	adv
développement_ psychomoteur	1	nr
diversité	1	nom
diplôme	1	nom
coéducation	1	nr
confiance	1	nom
comprendre	1	ver
collaboration	1	nom
charger	1	ver
calme	1	nom
bonheur	1	nom
bientraitance	1	nr
besoin	1	nom

FORMES	FRÉQUENCES	TYPES
autonomie	1	nom
analyser	1	ver
analyse_de_ pratiques	1	nr
aider	1	ver
activité	1	nom
accueillir	1	ver

Annexe 6

Liste des évocations associées à l'inducteur « métier d'éducateur.rice de jeunes enfants » et catégorisations

LISTE ÉVOCATIONS	CATÉGORIES	LISTE ÉVOCATIONS	CATÉGORIES
accompagnement		accompagnement	
accompagnement		accompagnement	
accompagnement		accompagnement	
accompagnement		accompagnement	
accompagnement		accompagner	
accompagnement bienveillant du jeune enfant		accompagnement	
accompagnement		accompagnement	
accompagnement		accompagnement	
accompagnement		accueil	
accompagnement	**ACCOMPAGNEMENT**	accueil	**ACCOMPAGNEMENT**
accompagnement		accueil	
accompagnement		accueil	
accompagnement		accueil	
accompagnement		accueil	
accompagnement		accueil	
accompagnement		accueil	
accompagnement		accueil	
accompagnement		accueil	
accompagnement de l'enfant		accueil	
accompagner		accueil	
accompagnement		accueil	

LISTE ÉVOCATIONS	CATÉGORIES
accueil	**ACCUEIL**
accueil	
adaptation	**ADAPTATION**
adaptabilité	
adaptabilité	
adaptation	
adaptation	
adaptation	
remise_en_question	**ANALYSE DES PRATIQUES**
analyse_de_pratiques	
analyser	
accompagner les équipes sur les pratiques_éducatives	
valeurs	**AUTRES QUALITÉS**
dynamisme	
ouverture	
spontanéité	
dynamisme et calme	
confiance	
respect des besoins de l'enfant	**BIENVELLANCE**
bienveillance	

LISTE ÉVOCATIONS	CATÉGORIES
bienveillance	**BIENVEILLANCE**
bienveillance	
bienveillance	
bienveillance	
bienveillance	
bienveillance	
respect de l'enfant accueilli	
bienveillance	
respect	
bienveillance	
respect	
bienveillance	
bientraitance	
respect	
bienveillance	
respect de l'enfant et de sa famille	
bienveillance	
bienveillance	
bienveillance	
respect	

LISTE ÉVOCATIONS	CATÉGORIES
communication	**COMMUNICATION ET ASPECTS RELATIONNELS**
relation	
lien	
échanges	
relationnel	
lien	
communication	
communication	
créativité	**CRÉATIVITÉ**
créativité	
créativité	
créativité	
créativité	
créativité	
créativité	
créativité	
bonheur	**DIVERS**
plaisir	
estime_de_soi	
organisation	
diversité	
ressources	
psychosocio	
diplôme	
limites	

LISTE ÉVOCATIONS	CATÉGORIES
fatigue	**DIVERS**
écoute	**ÉCOUTE**
écoute	
écoute	
écoute	
écoute	
écoute	
écoute	
écoute	
écoute	
écoute	
écoute	
écoute	
écoute	
l'enfant comme une personne à part entière	**ÉDUQUER**
éducatif	
éducation	
éducation	
éducation pédagogie	
développement_psychomoteur	
socialisation	
aider à comprendre ses émotions	
autonomie	
maternage	

LISTE ÉVOCATIONS	CATÉGORIES
empathie	**EMPATHIE**
empathie	
empathie	
empathie	
empathie	
enfant	**ENFANCE**
enfant	
enfance	
petite enfance	
enfants	
enfant	
enfants	
enfant	
enfants	
enfance	
pédagogie	**ÉVEIL ET PÉDAGOGIE**
pédagogie	
jeu	
pédagogie	
jeux_éducatifs	
pédagogie	
grandir	
éveil	
pédagogies	

LISTE ÉVOCATIONS	CATÉGORIES
pédagogie	**ÉVEIL ET PÉDAGOGIE**
pédagogie	
pédagogie	
éveil	
pédagogie	
éveil	
jeux	
activités	
jeu	
jeu	
pédagogie	
jeu	
famille	**FAMILLE**
famille	
parents	
famille	
famille	
familles	
parents	
parents	
parents	
crèche	**LIEUX D'EXERCICE**
crèche	
crèche	

LISTE ÉVOCATIONS	CATÉGORIES
mode_de_garde	**LIEUX D'EXERCICE**
terrain	
crèche	
expertise	**MISSIONS ET ASPECTS DE LA PRATIQUE**
responsabilité	
prévention	
soin	
prévention	
observer proposer partager	
soutenir	
soutien	
soutien	
soutien	
soutien	
verbalisation	
verbalisation	
transmission	
transmission	
observation	**OBSERVATION**
observation	
observation	
observation	
observation	
observation	

LISTE ÉVOCATIONS	CATÉGORIES
observation	**OBSERVATION**
observation	
observation	
observation	
observation	
observation	
observation	
observation	
parentalité	**PARENTALITÉ**
accompagnement_à_la_parentalité	
parentalité	
parentalité	
parentalité	
soutien_à_la_parentalité	
parentalité	
parentalité	
patience	**PATIENCE**
patience	
patience	
patience	
prise en charge jeunes enfants dans sa globalité	**PROJET ÉDUCATIF**
liberté de l'enfant	
projet	
projet	

LISTE ÉVOCATIONS	CATÉGORIES
projet	**PROJET ÉDUCATIF**
projet	
projet	
projets	
sécurité_affective	**SÉCURITÉ AFFECTIVE**
sécurité_affective	
affectif	
sécurité_affective	
travailleur social	**SOCIAL**
sociabilité	
travail social	
social	
social	
travail_social	
social	
social	
coéducation	**TRAVAIL D'ÉQUIPE ET PARTENARIATS**
équipe	
travail_d'équipe	
équipe	
travail_d'équipe	
travail_en_équipe	
équipe_pluridisciplinaire	
équipe	

LISTE ÉVOCATIONS	CATÉGORIES
équipe	**TRAVAIL D'ÉQUIPE ET PARTENARIATS**
équipe	
partenariat	
travail_d'équipe	
équipe	
équipe	
équipe	
management	
partenariat	
travail_en_équipe	
partenariats	
ensemble	
équipe	
partenariats	
étayage de l'équipe	
projet_partenaire	
équipe	
travail_en_partenariat	
collaboration	
il faut tout un village pour éduquer un enfant	
équipe	

Annexe 7

Liste des formes actives, fréquences et types issus de la tâche d'évocation hiérarchisée associée à la « Prestation de Service Unique »

FORMES	FRÉQUENCES	TYPES
caf	24	adj
taux	13	nom
remplissage	13	nom
subvention	12	nom
famille	12	nom
tarif	11	nom
accueil	11	nom
occupation	9	nom
financement	8	nom
aide	8	nom
parent	6	nom
difficulté	6	nom
besoin	6	nom
rentabilité	5	nom
crèche	5	nom
contrat	5	nom
contraint	5	nom
revenir	4	ver
horaire	4	nom
gestion	4	nom
fonction	4	nom
administratif	4	adj
égalité	3	nom
tarification	3	nom
service	3	nom
optimisation	3	nom
obligation	3	nom
multi_accueil	3	nr
maximum	3	nom
heure	3	nom
cnaf	3	nr
équité	2	nom

FORMES	FRÉQUENCES	TYPES
social	2	adj
réel	2	adj
repas	2	nom
remplir	2	ver
quotidien	2	adj
place	2	nom
participation	2	nom
métier	2	nom
gestionnaire	2	nom
financier	2	adj
cout	2	nr
couche	2	nom
comptabilité	2	nom
argent	2	nom
activité	2	nom
état	1	nom
élément	1	nom
uniformisation	1	nom
surbooking	1	nr
statistique	1	nom
souplesse	1	nom
solidarité	1	nom
simplification	1	nom
répondre	1	ver
réorganisation	1	nom
réduction	1	nom
respecter	1	ver
rapport	1	nom
quotient	1	nom
pso	1	nr
présence	1	nom
précédent	1	adj

FORMES	FRÉQUENCES	TYPES
projet	1	nom
prise_en_charge	1	nr
prestation	1	nom
planning	1	nom
payer	1	ver
partenariat	1	nom
partenaire	1	nom
paiement	1	nom
organisation	1	nom
occasionnel	1	adj
obligatoire	1	adj
nouveau	1	adj
national	1	adj
maximal	1	adj
justice	1	nom
inégalité	1	nom
individualité	1	nom
incompatibilité	1	nom
horreur	1	nom
homogéneisation	1	nr
harmonisation	1	nom
gardiennage	1	nom
galer	1	nom
fréquentation	1	nom
familial	1	adj
facturer	1	ver
faciliter	1	ver
encadrement	1	nom
effort	1	nom
eaja	1	nr
démarche	1	nom

FORMES	FRÉQUENCES	TYPES
discontinuité	1	nom
demander	1	ver
contrôle	1	nom
contrainte	1	nom
comptable	1	nom
comprendre	1	ver
complication	1	nom
complexité	1	nom
commun	1	adj
client	1	nom
charger	1	ver
changement	1	nom
casse_tête	1	nom
bénéfice	1	nom
bilan	1	nom
base	1	nom
barème_cnaf	1	nr
barème	1	nom
attente	1	nom
année	1	nom
adapter	1	ver
adaptation	1	nom
accès	1	nom
accessibilité	1	nom

Annexe 8

Liste des évocations associées à l'inducteur « Prestation de Service Unique » et catégorisations

LISTE ÉVOCATIONS	CATÉGORIES
accueil	ACCUEIL
accueil	
accueil	
accueil	
prise en charge	
éléments_comptables	ASPECTS ADMINISTRATIFS ET GESTIONNAIRES
gestion	
charge_administrative	
argent	
administratif	
financier	
administratif	
organisation	
gestion	
gestion des places d'accueil	
gestion	
gestionnaire	
gestionnaire	
argent	
réorganisation	

LISTE ÉVOCATIONS	CATÉGORIES
cout d'une place en crèche	ASPECTS ADMINISTRATIFS ET GESTIONNAIRES
comptabilité	
bilans d'activités	
rapport	
statistiques	
encadrement	
comptabilité	
administratif	
planning	
aide aux parents	ASPECTS POSITIFS
aide parent	
optimisation de l'accueil	
aide les familles	
solidarité	
souplesse	
simplification	
caf	CAF
caf	
caf	

LISTE ÉVOCATIONS	CATÉGORIES
caf	
caf	
caf	
caf	
caf	
caf	
caf	
cnaf	
caf	
caf	
caf	
caf	**CAF**
caf	
caf	
partenaire	
cnaf	
caf	
cnaf	
caf	
partenariat	
caf	
caf	
caf	
caf	

LISTE ÉVOCATIONS	CATÉGORIES
contraintes	
complications	
contraintes et difficultés	
difficultés quotidiennes	
casse_tête	
contrainte de taux de remplissage	
clients	
contraintes	
discontinuité	
horreur	
difficulté pour l'accueil occasionnel	
difficultés	**CONTRAINTES ET DIFFICULTÉS**
contrôle	
surbooking	
difficultés au quotidien	
contraintes	
contraintes	
difficulté	
gardiennage	
changement de métier	
complexité	
galère	
incompatibilité avec le métier	

LISTE ÉVOCATIONS	CATÉGORIES
contrats	**CONTRAT**
contrat	
contrat_d'accueil	
contrat_d'accueil	
contrat	
repas et couches compris	
couches et repas	
0-3 ans	**DIVERS**
activité	
individualité	
eaja	**EAJE**
crèche	
multi_accueil	
multi_accueil	
multi_accueil	
réduction des inégalités	**ÉGALITÉ**
égalité pour les familles	
équité	
égalité	
accès_à_tous	
en fonction des revenus = équité	
accueil_de_tous	

LISTE ÉVOCATIONS	CATÉGORIES
égalité	**ÉGALITÉ**
accessibilité	
justice sociale	
tarif_national	**HARMONISATION NATIONALE**
harmonisation	
homogénéisation	
uniformisation	
base_commune	
obligation	**OBLIGATION**
obligation	
obligations	
respecter les attentes caf !!!	
revenus	**PARTICIPATION FINANCIÈRE DES FAMILLES**
participation des parents	
tarif en fonction du quotient familial	
cout pour les familles	
familles qui payent le service en fonction de leur revenu	
aide_financière parent	
heures_réelles_facturées	
taux d'effort des familles	
tarif en fonction des revenus de l'année précédente	
participation_obligatoire	

LISTE ÉVOCATIONS	CATÉGORIES
remplissage	**REMPLISSAGE**
remplissage	
remplir les crèches	
optimisation	
remplissage	
remplissage	
remplir les crèches au max	
remplissage des crèches au max	
optimisation	
taux_de_remplissage	
taux_de_remplissage	
taux_remplissage	
taux_de_remplissage	
remplissage	
remplissage	
occupation_maximale	
remplissage_maximum	
rentabilité	**RENTABILITÉ**
rentabilité	
rentabilité	
rentabilité	
rentabilité	

LISTE ÉVOCATIONS	CATÉGORIES
présence réelle (bénéfice aux parents)	**RÉPONDRE AUX BESOINS DES FAMILLES**
besoin des familles	
service aux familles	
besoin	
parents	
répondre aux besoins	
besoin	
service	
famille	
bien pour les familles	
familles	
adaptation aux besoins	
horaire adaptés aux familles	
faciliter les démarches	
besoins des familles	
demandes	
financement	**SUBVENTION / AIDE FINANCIÈRE**
subvention	
subvention	
subvention	
subvention	
subvention	

LISTE ÉVOCATIONS	CATÉGORIES
financement	**SUBVENTION / AIDE FINANCIÈRE**
subvention caf	
subvention	
aide pour les nouveaux projets d'accueil	
aide	
subvention	
financement	
subvention	
financement	
prestation_sociale	
financement	
subvention	
financement	
subvention	
aide de l'état	
subvention	
financement	
pso	
aide au financement	
tarifs	**TARIFICATION**
tarification	
tarif	

LISTE ÉVOCATIONS	CATÉGORIES
tarif	**TARIFICATION**
tarification	
barème_cnaf	
paiement	
tarification	
tarif	
barème	
tarif_horaire	**TARIFICATION HORAIRE**
tarif_horaire	
tarif_à_l'heure	
tarif_par_heure	
tarif_horaire	
fréquentation	**TAUX D'OCCUPATION**
taux_d'occupation	
taux d'occupation	
taux_d'occupation	
taux_d'occupation	
taux_d'occupation	
taux_d'occupation	
occupation	
taux_d'occupation	

Annexe 9

Questionnaire relatif à la troisième recherche

Centre de Recherche en Psychologie des Organisations et des Institutions
Campus du Solbosch, Batiment D,
CP122, Avenue E.D Roosevelt, 50
1050 Bruxelles

Chaire Universitaire Santé au Travail : Individu, Collectif, Organisation
Faculté des Lettres et Sciences Humaines
60, Boulevard Vauban
59016 Lille Cedex

Bonjour,

Nous vous proposons de participer à une recherche en psychologie portant sur le métier d'éducateur.rice de jeunes enfants.

Pour assurer la qualité des résultats, nous vous demandons de répondre le plus spontanément possible.

Le temps de passation du questionnaire est estimé à moins de 15 minutes

Vous êtes libre d'accepter ou de refuser de participer à cette étude, et vous êtes libre d'arrêter à tout moment votre participation.

Merci

Remarque sur la protection de la vie privée

L'investigateur principal s'engage à préserver la confidentialité et le secret professionnel pour toutes les informations concernant le participant (titre I, articles 1,3,5 et 6 et titre II, articles 3, 9 et 20 du code de déontologie des psychologues, France).

L'enregistrement de vos réponses à ce questionnaire ne contient aucune information permettant de vous identifier, à moins que l'une des questions ne vous le demande explicitement.

Le traitement informatique n'est pas nominatif, il n'entre pas de ce fait dans la loi Informatique et Liberté (le droit d'accès et de rectification n'est pas recevable).

La transmission des informations concernant le participant pour l'expertise ou pour la publication scientifique sera elle aussi anonyme.

Exercez-vous actuellement une activité d'éducateur.rice de jeunes enfants ? *

- OUI
- NON

Page 2 / 10 (20%)

Ci-dessous figurent 25 mots ou expressions en lien avec le métier d'éducateur.rice de jeunes enfants (EJE).

Pour chaque mot ou expression, vous devez indiquer, **à quel point il.elle est important pour vous pour caractériser le métier d'EJE.**

Déplacez le curseur pour nuancer vos réponses :

- **Plus votre curseur est à gauche, au moins le mot / expression est important pour vous pour caractériser le métier d'EJE**
- **Plus votre curseur est à droite, au plus le mot / expression est important pour vous pour caractériser le métier d'EJE**

Le soutien à la parentalité *

Nuancez votre réponse à l'aide du curseur

N'est pas important pour moi pour caractériser le métier d'EJE — Est important pour moi pour caractériser le métier d'EJE

☑ NSP (Ne Sais Pas)

Le projet éducatif *

Nuancez votre réponse à l'aide du curseur

N'est pas important pour moi pour caractériser le métier d'EJE — Est important pour moi pour caractériser le métier d'EJE

☑ NSP (Ne Sais Pas)

L'observation *

Nuancez votre réponse à l'aide du curseur

N'est pas important pour moi pour caractériser le métier d'EJE

Est important pour moi pour caractériser le métier d'EJE

☑ NSP (Ne Sais Pas)

L'enfance *

Nuancez votre réponse à l'aide du curseur

N'est pas important pour moi pour caractériser le métier d'EJE

Est important pour moi pour caractériser le métier d'EJE

☑ NSP (Ne Sais Pas)

Un travail en lien avec la famille *

Nuancez votre réponse à l'aide du curseur

N'est pas important pour moi pour caractériser le métier d'EJE

Est important pour moi pour caractériser le métier d'EJE

☑ NSP (Ne Sais Pas)

L'analyse de pratiques *

Nuancez votre réponse à l'aide du curseur

N'est pas important pour moi pour caractériser le métier d'EJE

Est important pour moi pour caractériser le métier d'EJE

☑ NSP (Ne Sais Pas)

Les activités pédagogiques et d'éveil *

Nuancez votre réponse à l'aide du curseur

N'est pas important pour moi pour caractériser le métier d'EJE

Est important pour moi pour caractériser le métier d'EJE

☑ NSP (Ne Sais Pas)

Un travail de prévention *

Nuancez votre réponse à l'aide du curseur

N'est pas important pour moi pour caractériser le métier d'EJE

Est important pour moi pour caractériser le métier d'EJE

☑ NSP (Ne Sais Pas)

Un travail d'accompagnement *

Nuancez votre réponse à l'aide du curseur

N'est pas important pour moi pour caractériser le métier d'EJE

Est important pour moi pour caractériser le métier d'EJE

☑ NSP (Ne Sais Pas)

La bienveillance *

Nuancez votre réponse à l'aide du curseur

N'est pas important pour moi pour caractériser le métier d'EJE

Est important pour moi pour caractériser le métier d'EJE

☑ NSP (Ne Sais Pas)

La communication et les échanges *

Nuancez votre réponse à l'aide du curseur

N'est pas important pour moi pour caractériser le métier d'EJE

Est important pour moi pour caractériser le métier d'EJE

☑ NSP (Ne Sais Pas)

L'adaptation *

Nuancez votre réponse à l'aide du curseur

N'est pas important pour moi pour caractériser le métier d'EJE

Est important pour moi pour caractériser le métier d'EJE

☑ NSP (Ne Sais Pas)

L'écoute *

Nuancez votre réponse à l'aide du curseur

N'est pas important pour moi pour caractériser le métier d'EJE

Est important pour moi pour caractériser le métier d'EJE

☑ NSP (Ne Sais Pas)

L'accueil *

Nuancez votre réponse à l'aide du curseur

N'est pas important pour moi pour caractériser le métier d'EJE

Est important pour moi pour caractériser le métier d'EJE

☑ NSP (Ne Sais Pas)

Éduquer *

Nuancez votre réponse à l'aide du curseur

N'est pas important pour moi pour caractériser le métier d'EJE

Est important pour moi pour caractériser le métier d'EJE

☑ NSP (Ne Sais Pas)

Garantir une sécurité affective *

Nuancez votre réponse à l'aide du curseur

N'est pas important pour moi pour caractériser le métier d'EJE

Est important pour moi pour caractériser le métier d'EJE

☑ NSP (Ne Sais Pas)

Le travail d'équipe *

Nuancez votre réponse à l'aide du curseur

N'est pas important pour moi pour caractériser le métier d'EJE

Est important pour moi pour caractériser le métier d'EJE

☑ NSP (Ne Sais Pas)

Gestion du personnel et des équipes *

Nuancez votre réponse à l'aide du curseur

N'est pas important pour moi pour caractériser le métier d'EJE

Est important pour moi pour caractériser le métier d'EJE

☑ NSP (Ne Sais Pas)

Un travail social *

Nuancez votre réponse à l'aide du curseur

N'est pas important pour moi pour caractériser le métier d'EJE

Est important pour moi pour caractériser le métier d'EJE

☑ NSP (Ne Sais Pas)

La crèche *

Nuancez votre réponse à l'aide du curseur

N'est pas important pour moi pour caractériser le métier d'EJE

Est important pour moi pour caractériser le métier d'EJE

☑ NSP (Ne Sais Pas)

La créativité *

Nuancez votre réponse à l'aide du curseur

N'est pas important pour moi pour caractériser le métier d'EJE

Est important pour moi pour caractériser le métier d'EJE

☑ NSP (Ne Sais Pas)

Gestion administrative et financière *

Nuancez votre réponse à l'aide du curseur

N'est pas important pour moi pour caractériser le métier d'EJE

Est important pour moi pour caractériser le métier d'EJE

☑ NSP (Ne Sais Pas)

L'empathie *

Nuancez votre réponse à l'aide du curseur

N'est pas important pour moi pour caractériser le métier d'EJE

Est important pour moi pour caractériser le métier d'EJE

☑ NSP (Ne Sais Pas)

Un travail en partenariat avec les politiques de la famille et de l'enfance *

Nuancez votre réponse à l'aide du curseur

N'est pas important pour moi pour caractériser le métier d'EJE

Est important pour moi pour caractériser le métier d'EJE

☑ NSP (Ne Sais Pas)

La patience *

Nuancez votre réponse à l'aide du curseur

N'est pas important pour moi pour caractériser le métier d'EJE

Est important pour moi pour caractériser le métier d'EJE

☑ NSP (Ne Sais Pas)

Suite

Chaque phrase ci-dessous décrit rapidement une personne.
Lisez attentivement chaque phrase et cochez ce qui vous correspond le mieux.
Pour chaque phrase, vous ne cocherez qu'une seule réponse.

Jusqu'à quel point cette personne est-elle comme vous ?

Jusqu'à quel point cette personne est-elle comme vous ?					
Pas du tout comme moi	Pas comme moi	Un petit peu comme moi	Un peu comme moi	Comme moi	Tout à fait comme moi
☐	☐	☐	☐	☐	☐

C'est important pour cette personne d'avoir des idées nouvelles et d'être créative. Il / Elle aime faire des choses à sa façon, de manière originale

C'est important pour cette personne d'être riche. Il / Elle veut avoir beaucoup d'argent et posséder des choses qui coûtent cher

Il / Elle pense que c'est important que tous les hommes du monde soient traités de manière égale. Il / Elle croit que tout le monde devrait avoir les mêmes chances dans la vie

Il est très important pour cette personne de montrer ses capacités. Il / Elle veut que les gens admirent ce qu'il / elle fait

C'est important pour cette personne de vivre dans un endroit où il / elle se sent en sécurité. Il / Elle évite tout ce qui pourrait le / la mettre en danger

Cette personne pense qu'il est important de faire une foule de choses différentes dans sa vie. Il / Elle est toujours à la recherche de nouvelles choses à essayer

Il / Elle croit que les gens devraient faire ce qu'on leur dit de faire. Il / Elle pense que l'on doit toujours suivre les règles, même si personne ne vous surveille

C'est important pour cette personne d'écouter des gens différents de lui / elle. Même si il / elle n'est pas d'accord avec eux, il / elle veut malgré tout les comprendre

Cette personne pense qu'il ne faut pas demander plus que ce que l'on a. Il / Elle croit que les gens devraient se contenter de ce qu'ils ont

Cette personne recherche toutes les occasions de s'amuser. C'est important pour lui / elle de faire des choses qui lui procurent du plaisir

C'est important pour cette personne de décider lui / elle-même de ce qu'elle fait. Il / Elle aime être libre de planifier et de choisir lui / elle-même ses activités

C'est très important pour cette personne d'aider les gens qui l'entourent. Il / Elle veut prendre soin de leur bien-être

Réussir brillamment est important pour lui / elle. Il / Elle aime impressionner les autres

C'est très important pour cette personne que son pays soit en sécurité. Il / Elle pense que l'État doit prendre garde aux menaces venant de l'intérieur comme de l'extérieur

Cette personne aime prendre des risques. Il / Elle recherche toujours l'aventure

C'est important pour lui / elle de se comporter comme il faut. Il / Elle veut éviter de faire quoi que ce soit que les autres jugeraient incorrect

Cette personne aime les responsabilités et aime dire aux autres ce qu'ils doivent faire. Il / Elle veut que les autres fassent ce qu'il / elle dit

C'est important pour cette personne d'être loyale envers ses amis. Il / Elle veut se dévouer à ceux qui sont proches de lui / d'elle

Il / Elle est tout à fait convaincu(e) que les gens devraient protéger la nature. Préserver l'environnement est important pour cette personne

Être religieux est important pour lui / elle. Il / Elle fait tout pour être en accord avec ses croyances religieuses

C'est important pour cette personne que tout soit propre et organisé. Il / Elle n'aime vraiment pas le désordre

Cette personne pense qu'il est important de s'intéresser aux choses. Il / Elle aime être curieux / curieuse et essaie de comprendre toutes sortes de choses

Cette personne croit que tous les gens du monde devraient vivre en harmonie. Promouvoir la paix partout dans le monde est important pour lui / elle

Cette personne pense qu'il est important d'être ambitieux / se. Il / Elle veut montrer à quel point il / elle est compétent/e

Il / elle pense que c'est mieux de faire les choses de façon traditionnelle. C'est important pour lui / elle de se conformer aux coutumes qu'il / elle a apprises

Profiter des plaisirs de la vie est important pour lui / elle. Il / Elle aime se donner du bon temps

C'est important pour cette personne de répondre aux besoins des autres. Il / Elle essaie de soutenir ceux et celles qu'il / elle connaît

Il / Elle croit qu'il lui faut toujours montrer du respect à ses parents et aux personnes plus âgées. C'est important pour cette personne d'être obéissante

Il / Elle veut que tout le monde soit traité de manière juste, même les gens qu'il / elle ne connaît pas. C'est important pour cette personne de protéger les plus faibles dans la société

Il / Elle aime les surprises. C'est important pour lui / elle d'avoir une vie passionnante

Il / Elle fait tout ce qu'elle peut pour éviter de tomber malade. Rester en bonne santé est très important pour cette personne

Progresser dans la vie est très important pour lui / elle. Il / Elle s'efforce de faire mieux que les autres

Pardonner à ceux qui l'ont blessé(e) est important pour lui / elle. Il / Elle essaie de voir ce qui est bon chez eux et de ne pas avoir de rancune

C'est important pour cette personne d'être indépendant(e). Il / Elle aime ne compter que sur lui-même / elle-même

C'est important pour lui / elle d'avoir un gouvernement stable. Il / Elle s'inquiète du maintien de l'ordre social

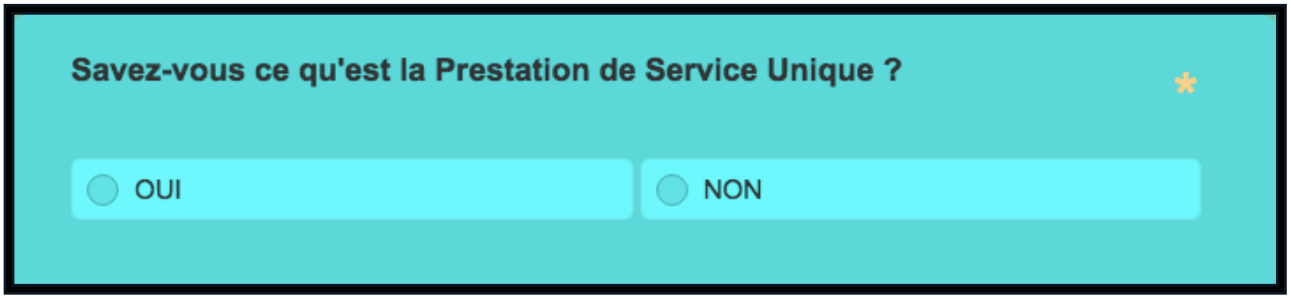
C'est important pour cette personne d'être toujours polie avec les autres. Il / Elle essaie de ne jamais déranger ou irriter les autres

Il / Elle veut vraiment profiter de la vie. C'est très important pour cette personne de s'amuser

C'est important pour lui / elle d'être humble et modeste. Il / Elle essaie de ne pas attirer l'attention sur lui / elle

Cette personne veut toujours être celui / celle qui prend les décisions. Il / Elle aime être celui / celle qui dirige

C'est important pour cette personne de s'adapter à la nature et de s'y intégrer. Il / Elle croit qu'on ne devrait pas modifier la nature



ENQUÊTE

Page 8 / 10 (80%)

Ci-dessous figurent 18 mots ou expressions qui se rapportent à la Prestation de Service Unique (PSU)

Pour chaque mot ou expression, vous devez indiquer, **selon vous, à quel point il.elle caractérise ou non la PSU**

Déplacer le curseur pour indiquer votre réponse :

- **Plus votre curseur est à gauche, au moins le mot / expression caractérise la PSU**
- **Plus votre curseur est à droite, au plus le mot / expression caractérise la PSU**

Mise en place d'un tarif horaire *

Nuancez votre réponse à l'aide du curseur

Ne caractérise pas du tout la PSU — Caractérise tout à fait la PSU

☑ NSP (Ne Sais Pas)

Tarification *

Nuancez votre réponse à l'aide du curseur

Ne caractérise pas du tout la PSU — Caractérise tout à fait la PSU

☑ NSP (Ne Sais Pas)

Répondre aux besoins des familles *

Nuancez votre réponse à l'aide du curseur

Ne caractérise pas du tout la PSU — Caractérise tout à fait la PSU

☑ NSP (Ne Sais Pas)

Remplissage des crèches *

Nuancez votre réponse à l'aide du curseur

Ne caractérise pas du tout la PSU — Caractérise tout à fait la PSU

☑ NSP (Ne Sais Pas)

Une subvention *

Nuancez votre réponse à l'aide du curseur

Ne caractérise pas du tout la PSU — Caractérise tout à fait la PSU

☑ NSP (Ne Sais Pas)

Participation financière des familles selon leurs revenus *

Nuancez votre réponse à l'aide du curseur

Ne caractérise pas du tout la PSU — Caractérise tout à fait la PSU

☑ NSP (Ne Sais Pas)

Une mesure obligatoire *

Nuancez votre réponse à l'aide du curseur

Ne caractérise pas du tout la PSU — Caractérise tout à fait la PSU

☑ NSP (Ne Sais Pas)

Accueil des enfants *

Nuancez votre réponse à l'aide du curseur

Ne caractérise pas du tout la PSU — Caractérise tout à fait la PSU

☑ NSP (Ne Sais Pas)

Une mesure qui génère des contraintes et des difficultés *

Nuancez votre réponse à l'aide du curseur

Ne caractérise pas du tout la PSU — Caractérise tout à fait la PSU

☑ NSP (Ne Sais Pas)

Contrat d'accueil avec les familles *

Nuancez votre réponse à l'aide du curseur

Ne caractérise pas du tout la PSU — Caractérise tout à fait la PSU

☑ NSP (Ne Sais Pas)

Rentabilité *

Nuancez votre réponse à l'aide du curseur

Ne caractérise pas du tout la PSU — Caractérise tout à fait la PSU

☑ NSP (Ne Sais Pas)

Une mesure administrative et gestionnaire *

Nuancez votre réponse à l'aide du curseur

Ne caractérise pas du tout la PSU — Caractérise tout à fait la PSU

☑ NSP (Ne Sais Pas)

Une mesure qui concerne les établissements d'accueil du jeune enfant *

Nuancez votre réponse à l'aide du curseur

Ne caractérise pas du tout la PSU — Caractérise tout à fait la PSU

☑ NSP (Ne Sais Pas)

Une mesure sociale et égalitaire *

Nuancez votre réponse à l'aide du curseur

Ne caractérise pas du tout la PSU — Caractérise tout à fait la PSU

☑ NSP (Ne Sais Pas)

Une mesure positive *

Nuancez votre réponse à l'aide du curseur

Ne caractérise pas du tout la PSU — Caractérise tout à fait la PSU

☑ NSP (Ne Sais Pas)

Harmonisation nationale *

Nuancez votre réponse à l'aide du curseur

Ne caractérise pas du tout la PSU — Caractérise tout à fait la PSU

☑ NSP (Ne Sais Pas)

Une mesure de la Caisse Nationale des Allocations Familiales *

Nuancez votre réponse à l'aide du curseur

Ne caractérise pas du tout la PSU — Caractérise tout à fait la PSU

☑ NSP (Ne Sais Pas)

Le taux d'occupation *

Nuancez votre réponse à l'aide du curseur

Ne caractérise pas du tout la PSU — Caractérise tout à fait la PSU

En tant qu'éducateur.rice de jeunes enfants, êtes-vous favorable à la mise en place de la Prestation de Service Unique dans les établissements d'accueil du jeune enfant ? *

Déplacez le curseur pour répondre.

Pas du tout favorable — Tout à fait favorable

☑ NSP (Ne Sais Pas)

Selon vous, la mise en place de la Prestation de Service Unique est une bonne chose pour les familles

Déplacez le curseur pour répondre.

Pas du tout d'accord — Tout à fait d'accord

☑ NSP (Ne Sais Pas)

Selon vous, la mise en place de la Prestation de Service Unique est une bonne chose pour les enfants

Déplacez le curseur pour répondre.

Pas du tout d'accord — Tout à fait d'accord

☑ NSP (Ne Sais Pas)

Selon vous, la mise en place de la Prestation de Service Unique est une bonne chose pour les professionnel.le.s de terrain (auxiliaires de puériculture, éducateur.rice.s de jeunes enfants...)

Déplacez le curseur pour répondre.

Pas du tout d'accord — Tout à fait d'accord

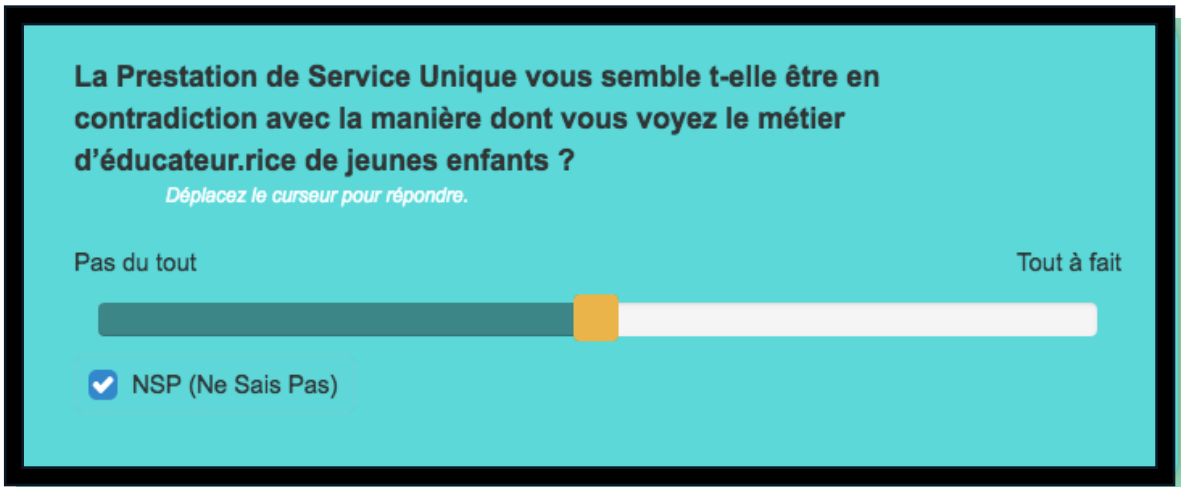
☑ NSP (Ne Sais Pas)

Selon vous, la mise en place de la Prestation de Service Unique est une bonne chose pour les responsables de structure

Déplacez le curseur pour répondre.

Pas du tout d'accord — Tout à fait d'accord

☑ NSP (Ne Sais Pas)



Vous êtes :

☐ Un homme ☐ Une femme

Quel est votre âge :

Depuis combien d'années exercez-vous le métier d'EJE ?

Dans quel type de structure travaillez-vous actuellement ?

☐ Micro-crèche, crèche ou multi-accueil municipal
☐ Micro-crèche, crèche ou multi-accueil associatif
☐ Micro-crèche, crèche ou multi-accueil d'entreprise
☐ Micro-crèche, crèche ou multi-accueil privé (SA, SARL…)
☐ Autre

Si autre, précisez

Quelle est sa capacité d'accueil ?

☐ Moins de 10 places
☐ De 10 à 19 places
☐ De 20 à 39 places
☐ De 40 à 60 places
☐ 60 places et plus
☐ Autre

Êtes-vous ?

Directeur.rice de structure

☐ OUI ☐ NON

Directeur.rice adjointe de structure

☐ OUI ☐ NON

Suite aux résultats et à leurs analyses, nous mettons en place des groupes de travail pour, d'une part, présenter les résultats de ce questionnaire, et, d'autre part, débattre autour du sens du métier d'EJE.

D'une durée d'une heure environ, ces réunions se dérouleront sur Lille (59) en fin d'année scolaire.

Si vous êtes potentiellement intéressé.e pour participer à ces échanges, veuillez indiquer votre mail ci-dessous afin que nous puissions vous contacter.

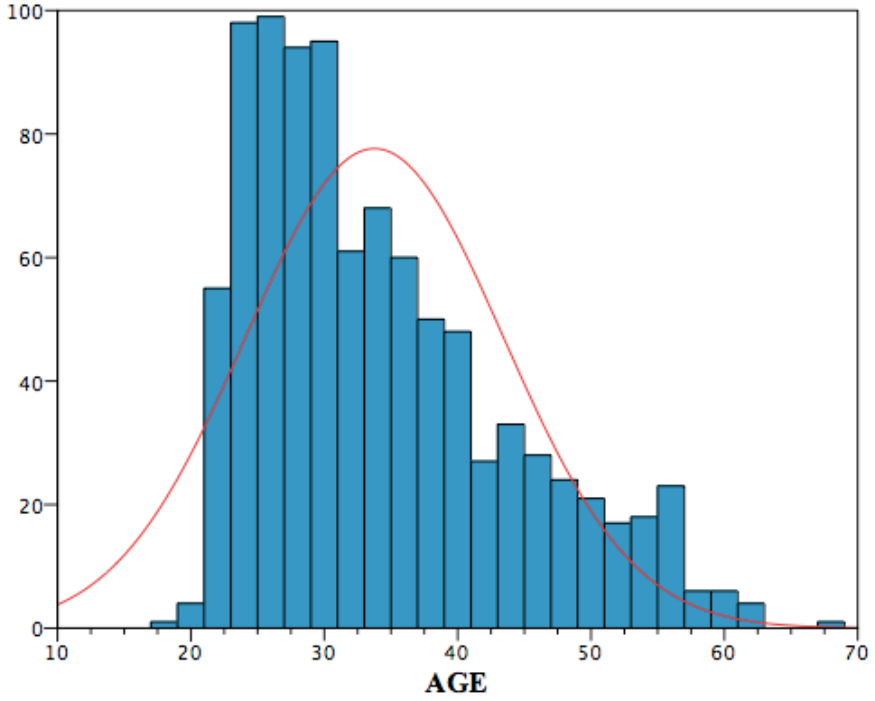
Email

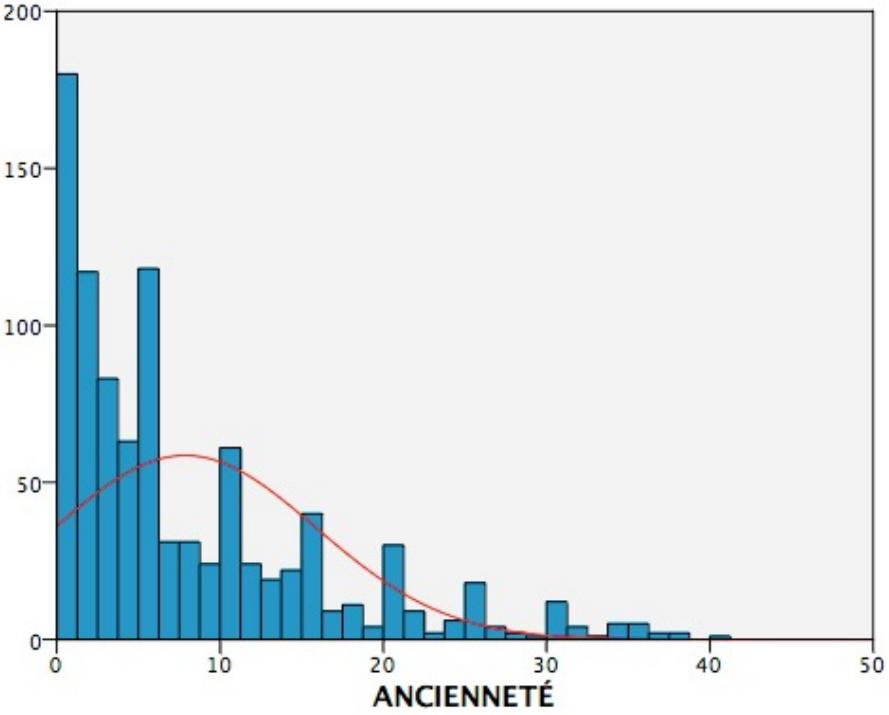
Merci de votre participation.

Si vous souhaitez avoir accès aux résultats de l'enquête, vous pouvez contacter Hélène Van Compernol à cette adresse : helene.vancompernol@univ-catholille.fr

Annexe 10

Description de la population de l'étude 3





Annexe 11

Tableau synoptique des caractéristiques de l'échantillon de l'étude 3

Variable		Fréquence	Pourcentage
Sexe	Hommes	26	2, 76
	Femme	915	97, 24
Âge	18-24	158	16, 78
	25-29	231	24, 55
	30-34	186	19, 77
	35-39	127	13, 5
	40-44	91	9, 67
	45-49	60	6, 38
	50-54	48	5, 1
	55-59	32	3, 4
	60-65	7	0, 74
	65-69	1	0, 11
Ancienneté	0-4	443	47, 08
	5-9	204	21, 68
	10-14	126	13, 39
	15-19	64	6, 8
	20-24	47	4, 99
	25-29	25	2, 66
	30-34	22	2, 34
	35-40	10	1, 06
Fonction de direction	Directeur.rice	225	23, 91
	Directeur.rice adjoint.e	140	14, 88
	Non	576	61, 21
Type de structure	Municipale	329	34, 96
	Associative	183	19, 45
	D'entreprise	69	7, 33
	Privée	73	7, 76
	Autre	287	30, 5
Capacité d'accueil	Moins de 10 places	44	4, 68
	10 à 19 places	169	17, 96
	20 à 39 places	316	33, 58
	40 à 60 places	166	17, 64
	60 places et +	137	14, 56
	Autre	109	11, 58

Annexe 12

Analyse de l'importance relative des dimensions constitutives du métier d'EJE

Tests des effets inter-facteurs

Variable dépendante : Moyenne des facteurs associés au métier d'EJE

Source	Somme des carrés de type III	ddl	Carré moyen	F	Sig.
Modèle corrigé	436195.80[a]	3	145398.60	786.96	.000
Constante	23522277.7	1	23522277.7	127311.93	.000
FACTEURS	436195.80	3	145398.60	786.96	.000
Erreur	694701.31	3760	184.76		
Total	24653174.8	3764			
Total corrigé	1130897.11	3763			

a. R-deux = .386 (R-deux ajusté = .385)

Comparaisons multiples :

Variable dépendante : Moyenne des facteurs associés au métier d'EJE
SCHEFFÉ

(I) FACTEUR	(J) FACTEUR	Différence moyenne (I-J)	Erreur std.	Sig.	Intervalle de confiance à 95 % Borne inf.	Borne sup.
CARE	Famille	6.50*	.63	.00	4.75	8.26
	Éducation	18.25*	.63	.00	16.5	20
	Gestion	28*	.63	.00	26.24	29.75
FAMILLE	Care	-6.50*	.63	.00	-8.26	-4.75
	Éducation	11.75*	.63	.00	10	13.5
	Gestion	21.49*	.63	.00	19.74	23.25
ÉDUCATION	Famille	-11.75*	.63	.00	-13.5	-10
	Care	-18.25*	.63	.00	-20	-16.5
	Gestion	9.74*	.63	.00	7.99	11.5
GESTION	Famille	-21.49*	.63	.00	-23.25	-19.74
	Care	-28*	.63	.00	-29.75	-26.24
	Éducation	-9.74*	.63	.00	-11.5	-7.99

Calcul basé sur les moyennes observées.
Le terme d'erreur est le carré moyen (Erreur) = 184.76.
**. La différence moyenne est significative au niveau 0*

Annexe 13

Analyse de l'importance relative des dimensions constitutives de la PSU

Tests des effets inter-facteurs

Variable dépendante : Moyenne des facteurs associés à la PSU

Source	Somme des carrés de type III	ddl	Carré moyen	F	Sig.
Modèle corrigé	202209.46[a]	2	101104.73	377.1	.000
Constante	15948662.38	1	15948662.38	59484.91	.000
FACTEURS	202209.46	2	101104.73	377.1	.000
Erreur	755809.89	2819	268.11		
Total	16908170.55	2822			
Total corrigé	958018.34	2821			

a. R-deux = .211 (R-deux ajusté = .211)

Comparaisons multiples :

Variable dépendante : Moyenne des facteurs associés à la PSU
Scheffé

(I) FACTEUR	(J) FACTEUR	Différence moyenne (I-J)	Erreur std.	Sig.	Intervalle de confiance à 95 %	
					Borne inf.	Borne sup.
CARACTÉRISTIQUES DESCRIPTIVES	Négatives	11.72*	.75	.00	9.87	13.57
	Positives	20.67*	.76	.00	18.83	22.52
CARACTÉRISTIQUES NÉGATIVES	Descriptives	-11.72*	.75	.00	-13.57	-9.87
	Positives	8.95*	.76	.00	7.1	10.8
CARACTÉRISTIQUES POSITIVES	Descriptives	-20.67*	.76	.00	-22.52	-18.83
	Négatives	-8.95*	.76	.00	-10.8	-7.1

Calcul basé sur les moyennes observées.
Le terme d'erreur est le carré moyen (Erreur) = 268.113
**. La différence moyenne est significative au niveau 0*

Annexe 14

Statistiques de fiabilité du PVQ

Type de valeur	Alpha de Cronbach	Nombre d'items
Autonomie	.461	4
Stimulation	.601	3
Hédonisme	.823	3
Pouvoir	.658	3
Accomplissement	.778	4
Sécurité	.602	5
Conformité	.684	4
Tradition	.428	4
Bienveillance	.551	4
Universalisme	.701	6

Domaine de valeurs	Alpha de Cronbach	Nombre d'items
Dépassement de soi	.715	10
Affirmation de soi	.811	7
Ouverture au changement	.655	7
Continuité	.780	13

Loin d'être immuables, les métiers et leurs identités se transforment au rythme des évolutions sociales, sociétales et démographiques, régulièrement contraints de s'adapter aux innovations technologiques et organisationnelles, mais aussi de se soumettre aux prescriptions et réglementations édictées par les autorités politiques. Dans le champ du travail social où l'identité des métiers se structure principalement autour de l'éthique de *care*, le virage gestionnaire amorcé depuis le début des années 1980 et guidé par les principes de la Nouvelle Gestion Publique (NGP) tend à bouleverser les enjeux et finalités de l'action publique et du métier. Aussi, plus encore que d'affecter les conditions de travail et les pratiques professionnelles en prescrivant de nouveaux référentiels d'activité, les réformes de la NGP sont fréquemment décrites et considérées comme contraires à l'éthique et aux valeurs des professionnel.les du *care*, contraires à la représentation que ces professionnel.les se font de leur métier, contraires, *in fine*, au sens même de leurs métiers. Dès lors, au regard de ces éléments contextuels et repères conceptuels qui les traversent, ce travail de thèse initie une réflexion et propose une conceptualisation du « sens du métier » articulée autour d'un triptyque dimensionnel conjuguant valeurs personnelles, représentation du métier et représentation de la prescription. En se concentrant plus précisément sur le métier d'éducateur.rice de jeunes enfants (EJE) et l'introduction d'une réforme gestionnaire (PSU) au sein de leur environnement de travail qui, désormais, oriente et prescrit leur activité, trois études empiriques viennent explorer les rapports de congruences et d'incongruences entre les valeurs qui sous-tendent l'agir professionnel des EJE, la représentation sociale de leur métier, et la manière dont ces professionnel.les perçoivent et éprouvent la PSU. Enfin, si la question du sens porte et guide la démarche théorique et empirique de ce travail de recherche, elle soutient et nourrit également un positionnement épistémologique et critique qui interroge ici le « sens de la recherche ».

Mots-clés : sens du métier, valeurs, représentations sociales, prescriptions institutionnelles, *care*, éducateur.rices de jeunes enfants