DOSSIER D'ÉTUDE 237

Collection des documents de travail de la Cnaf

Temps et vie quotidienne en établissement d'accueil des jeunes enfants (EAJE)

Étude ethnographique au sein de quatre crèches

A.-L. Ulmann
Sophie Odena
Pascale Garnier
Catherine Bouve
Carmen Sanchez

2025

Ce dossier d'étude ne reflète pas la position de la Cnaf
et n'engage que leurs auteur(e)s

Pour toutes informations Anne-Claire Collier
anne-claire.collier@cnaf.fr

Maquettiste Ysabelle Michelet
ISSN 2402-7286
Cnaf - 32 avenue de la Sibelle
756685 Paris Cedex 14

Sommaire

AVANT-PROPOS **3**

INTRODUCTION GÉNÉRALE **5**

La difficile objectivation des emplois du temps 6
Approches méthodologiques 8
1. Les méthodes d'inspiration ethnographique 8
2. L'observation instrumentée : l'usage de chronogrammes d'activité avec l'outil Actograph 9
3. Les limites éprouvées de l'outil 10
Hypothèses de travail 11

PARTIE I. L'ORGANISATION DES QUATRE STRUCTURES D'ACCUEIL **14**

Les liens entre espace et organisation du temps **14**

L'espace d'accueil de chacun des EAJE 14
1. Crèche municipale nord (CMN) 15
2. Crèche municipale sud (CMS) 15
3. Crèche privée (CP) 15
4. Crèche associative (CA) 16
Le déroulement des journées 16
1. L'accueil et les activités de la matinée 17
2. Les principes d'organisation des repas 18
3. La sieste et l'endormissement des enfants 19
4. Activités de l'après-midi, avec le goûter puis départ des enfants 20
5. Un travail en coulisse : préparer le travail avec les enfants, s'y préparer, se ressourcer 21
Deux conceptions idéales-typiques de l'organisation 23
Le rapport aux savoirs 26

PARTIE 2. ANALYSE DES JOURNEES EN TROIS TEMPS : ACTIVITES, REPAS, SIESTE **28**

Les temps d'activités adressées aux enfants **29**

« Activités » et « activité » : manières de cadrer et contenir les enfants 29
La culture matérielle : une manière de « meubler » le temps 30
Les journées des enfants 34
1. Avant la marche 34
Charline: 9 mois crèche municipale nord (CMN) 34
Lise : 10 mois crèche associative (CA) 35
2. Les plus grands 36
Ulysse, 22 mois (moyen) et Liam 31 mois (grand) : activités libres CMN 36
Aminata (32 mois) et Éric (22 mois) : Activité lecture d'histoire (CA) 37
Maya (26 mois) et César (29 mois) Activité peinture (CMS) 39
Synthèse des temps d'activités dans les quatre crèches 40
1. Retour sur la distinction « activité-Activités » des enfants selon les crèches 40
2. Les objets comme dispositif de captation des enfants 42

Les repas en crèche 42

La préparation de la salle de repas et la gestion des enfants : une activité peu reconnue et diversement menée 45
De la gestion du temps aux conceptions pédagogiques implicites 48
L'apprentissage de l'autonomie 48
Le rapport à la nourriture et les interactions avec les professionnelles 49
L'apprentissage du script de la crèche 51
Le repas à hauteur d'enfants 51
Le repas des plus petits 52
Synthèse des repas 53

Les temps des repos 54

Discours et pratiques à propos du sommeil des enfants 54
L'organisation des espaces et le mobilier 55
L'endormissement 56
Les tâtonnements avec les plus petits 56
L'accompagnement des plus grands 57
La sieste : un moment délicat sur la compréhension des « besoins » de l'enfant 58

Conclusions sur le déroulement des journées en crèche 60

L'engagement dans le métier et ses conséquences sur la santé 60
La perception du comportement des enfants 61
Au fil du temps : étapes d'une carrière des enfants en crèche 62

CONCLUSION GÉNÉRALE 64

Références bibliographiques 67

REMERCIEMENTS

L'équipe de recherche remercie les directions des quatre établissements, leurs hiérarchies et l'ensemble des professionnelles et des enfants qui l'ont accueillie durant de longs mois confrontés aux difficultés des confinements. Elle remercie également le comité scientifique de cette recherche et madame Danielle Boyer, pour leurs questions et suggestions qui ont beaucoup fait progresser la réalisation de cette recherche.

AVANT-PROPOS

En 2019, l'Onape (Observatoire national de la petite enfance) alors piloté à la direction de statistiques, des études et de la recherche de la Cnaf par Danielle Boyer, fait le constat que peu de travaux de recherche documentent de manière précise le déroulé des journées en EAJE que ce soit du côté des professionnelles et également des jeunes enfants. Les recherches portant sur les professionnelles ont laissé en point aveugle leur exercice quotidien dans l'interaction avec les enfants. Comment se compose une journée pour les enfants ? Quel rythme est-ce que cela impose aux professionnelles en contact direct avec eux ? Comment l'observation de ces deux réalités permet de comprendre ce que veut dire « qu'est-ce qu'être un tout petit en EAJE » ? Pour explorer ces pistes, la Cnaf a financé une recherche sur le temps et la vie quotidienne dans un établissement d'accueil du jeune enfant (EAJE) réalisée par l'équipe d'Anne-Lise Ulmann, Sophie Odena, Pascale Garnier, Catherine Bouve et Carmen Sanchez a réalisé une recherche.

À l'heure où la pénurie des professionnelles est aiguë, la lecture de cette publication est riche d'enseignements sur les réalités quotidiennes des professionnelles y exerçant et des enfants. Tout en s'inscrivant dans la continuité des travaux sur les professionnelles de la petite enfance et l'observation fine de leur quotidien de travail, cette recherche a pour originalité d'articuler leur expérience avec celles des enfants au quotidien et dans une analyse précise de l'espace et du temps.

Pour donner à voir cette réalité, l'équipe de recherche déploie une enquête ethnographique approfondie dans quatre structures (entretiens et observations longues). Cette démarche méthodologique permet de saisir l'activité en train de se faire mais également de construire un rapport de proximité avec les personnels comme avec les enfants. L'originalité de cette recherche est double grâce à l'observation de séquences temporelles longues et à la restitution de celles-ci sous forme de chronogramme : ces visuels mettent en regard et objectivent les journées des professionnelles et celles des enfants.

Le terrain étudié souligne la grande asymétrie temporelle entre professionnelles et enfants sur une même activité, comme le temps des repas. En analysant de manière précise et approfondie trois moments de la journée (le repas du midi, la sieste et l'organisation des activités), les chercheures soulignent également l'importance du travail collectif d'organisation, hors de la présence des enfants, pour assurer la qualité de leur prise en charge et contribuer à un travail soutenable sur le temps long.

Le présent dossier d'étude donne à voir l'impact de l'organisation du travail sur la satisfaction et le sens au travail des professionnelles. En effet, en regardant leur travail à travers le prisme de l'organisation, de la distribution des tâches entre elles selon le diplôme ou la qualification, le poste occupé ou encore les conceptions éducatives portées par la structure, les autrices montrent comment les différents fonctionnements observés semblent générer plus ou moins de satisfaction et de fatigue. Deux types de fonctionnement ressortent singulièrement : un modèle « adaptatif-intuitif » dans la continuité du travail profane qui peut s'exercer dans l'univers familial et un modèle « rationnel-planifié » avec une planification des temps plus précises et davantage de concertation pour fonctionner de manière plus coordonnée. Ces conceptions s'inscrivent dans un continuum et peuvent être fluctuantes selon le contexte, le moment de la journée et l'effectif des enfants.

Enfin, cette recherche apporte un nouveau regard sur le travail des professionnelles en EAJE en observant le quotidien de ces lieux « à hauteur d'enfant ». Par exemple, les chercheuses mettent en évidence les moments de « déambulation », et d'ennui. Celui-ci est vu comme un apprentissage des manières d'être, une manière de s'approprier l'espace-temps de la crèche. Cette recherche invite ainsi à renouveler la perspective d'analyse : il s'agit alors de comprendre comment s'articule la rencontre entre deux mondes, celui des professionnelles et celui des enfants. La lecture de l'analyse riche et fine de ce dossier d'étude rend tangible ce quotidien partagé, grâce à l'analyse des espaces et des temps, tout en restant divers.

Anne-Claire Collier
anne-claire.collier@cnaf.fr
Pilote de l'Observatoire national de la petite enfance
Direction des statistiques, des études
et de la recherche (DSER) de la Cnaf

INTRODUCTION GÉNÉRALE

L'accueil collectif des tout petits s'effectue dans des structures très diverses tant du point de vue de leur statut (municipal, privé, associatif...) que de leur fonctionnement. Cette diversité interroge les formes de travail qui y sont développées et les manières dont sont pensés les processus de socialisation des enfants. En effet, si le travail des professionnels[1] est globalement connu dans le sens où chacun a une représentation des principales activités effectuées au sein d'un établissement d'accueil des jeunes enfants (EAJE), il reste en fait largement méconnu sur les manières de s'y prendre avec un enfant comme avec des groupes d'enfants. Que font concrètement les professionnels pour faciliter et développer leur socialisation ? Comment s'y prennent- ils pour s'assurer que chaque enfant est à son aise et profite pleinement d'une garde collective ? Comment s'organisent-ils pour établir une équité de traitement entre tous les enfants tout en considérant les situations particulières (handicap, précarité...) ?

Concernant les enfants, il n'existe pas de termes qui spécifient l'institution des enfants en crèche, comme peuvent l'être ceux de « écolier » ou « élève » dans le monde scolaire. Cette absence conduit à une invisibilisation d'un processus d'institution d'un enfant particulier (produit d'une socialisation en crèche), par rapport à « l'enfant » dans le cadre familial. Elle produit aussi l'idée de continuité forte entre la crèche et la famille, là où l'école marque d'emblée la différence et la discontinuité entre « l'enfant » et « l'élève » qui est institué par et pour l'école. Cette absence conduit aussi à naturaliser les attendus sociaux et culturels de la crèche qui s'expriment dans le langage d'un « développement normal » des enfants. La visée d'un individu à la fois « socialisé » et « autonome » dans et par la crèche est ainsi largement confondue avec les normes du « bon développement » de l'enfant.

C'est pour appréhender ces deux types de questions et leurs liens que nous avons regroupé les compétences de nos deux équipes de recherche pour répondre à l'Appel à projet de la Caisse nationale des Allocations familiales (Cnaf) de réaliser une étude ethnographique sur l'accueil en EAJE : celle du Cnam, et notamment du CRTD, plutôt spécialisée sur le travail et ses modes d'acquisition, et celle du laboratoire Experice de la Sorbonne Paris Nord qui, de longue date, conduit des recherches sur les expériences des enfants.

Nos précédentes recherches nous ont conduites à identifier l'importance des organisations dans les manières de prendre en charge les enfants pour soutenir le travail des équipes (Odena *et al.*, 2009 ; Ulmann et Odena, 2020), mais aussi à analyser la diversité des expériences de la vie en collectivité pour les enfants, dans différents types de structures, en lien avec la qualité de leur accueil (Garnier *et al.*, 2016). Cette recherche montre comment ces fonctionnements sont en rapport avec les expériences de vie collective des enfants et, réciproquement, comment celles-ci sont affectées par les modalités de fonctionnement collectif de l'EAJE et les pratiques des professionnelles. La manière dont s'articulent les déroulements des journées des enfants et des professionnels est donc au cœur de la problématique de cette recherche.

[1] Professionnels/ professionnelles/professionnel.le.s: nous avons pris le parti de laisser professionnels (masculin pluriel, quand nous faisons référence aux professionnels en général (toutes et tous quels que soient les lieux d'exercice et les statuts) et de réserver le féminin pluriel (professionnelles) quand nous faisons référence à ceux et celles (mais en très grande majorité des femmes) que nous avons observés dans le cadre de cette étude. Par ailleurs, nous avons pris soin de rendre anonyme le nom des crèches et leur implantation, ainsi que celui des professionnelles et des enfants.

De manière à prendre en compte la diversité des EAJE, nous avons retenu quatre établissements : deux crèches municipales, l'une à Paris, nommée ici "Nord" (CMN) et l'autre dans le sud de la France, nommée "Sud" (CMS), une crèche privée (CP) également dans le sud de la France et une crèche associative (CA), située à Paris.

Dans chaque EAJE nous cherchons à identifier des constantes et des différences de fonctionnement de manière à saisir, *in situ*, les complexités éprouvées le plus souvent silencieusement par les professionnelles. Il s'agit donc d'accéder par l'observation aux logiques de travail des professionnels au sein de leur structure et d'en appréhender les conséquences pour eux et pour les enfants. En documentant précisément les journées, leurs déroulements chronologiques, leurs temps forts, leurs zones incertaines, nous avons pu dégager progressivement différents fonctionnements susceptibles d'agir sur l'engagement des professionnels dans leur travail mais aussi sur leur santé. Sans qu'il s'agisse ici de faire un inventaire de « bonnes pratiques », toujours inopérantes, la recherche met en évidence différents modes d'organisation qui semblent plus ou moins ajustés aux attentes des professionnels dans leur fonctionnement quotidien avec les enfants ou avec leurs collègues.

La difficile objectivation des emplois du temps

La compréhension d'un emploi du temps peut sembler évidente, voire sans intérêt, tant le travail sur agenda est habituel dans de nombreuses activités de travail. Il se complexifie pourtant dès qu'il s'agit d'en appréhender la pertinence globale au-delà des scansions temporelles inhérentes aux fonctionnements sociaux de notre culture.

Les journées dans les EAJE sont scandées de manière similaire : accueil du matin / jeux / soins / repas / sieste / jeux / goûter / soins / jeux / départ. Que déduire d'une telle organisation ? Cette division temporelle ne montre rien de la manière dont se déroulent les journées des enfants comme des professionnelles. Comment se trouvent articulés ces différents moments pour les enfants et pour les professionnelles ? La perception de cette articulation entre les différents temps de la journée est-elle la même pour les enfants et pour les professionnelles ? Ces scansions temporelles sont-elles complétement similaires d'une journée à l'autre, d'un EAJE à l'autre ? Qu'est-ce qui peut les faire varier ? Sont-elles liées à des choix de la direction ou à des exigences d'une autre nature, par exemple des conceptions concernant le développement de l'enfant ?

Autant de questions qui tendent à déplacer la notion d'emploi du temps vers celle de « cadre primaire » (Goffman, 1991), qui permet d'appréhender ensemble le cadre « naturel » qui constitue le système de contraintes spécifiques au milieu et le « cadre social » qui relève davantage d'une « dramaturgie sociale » donnant à comprendre les intentions des acteurs et leurs « actions pilotées » effectuées dans et par ce cadre. Cette lecture des fonctionnements sociaux à partir de l'approche de Goffman permet une interprétation dynamique des situations révélant l'engagement des personnes pour s'approprier et faire vivre ce cadre. Elle conduit à prendre des distances avec le principe d'un comptage du temps qui ne permet pas d'appréhender l'engagement d'un professionnel dans son travail. Objectiver le déroulement des journées ne se limite donc pas au comptage des unités de temps mais implique d'intégrer l'intensité de l'activité, son niveau sonore, sa densité... pour saisir la complexité des modes d'engagement des professionnels dans leurs relations avec les enfants, les parents, les collègues, les hiérarchies. L'objectivation des manières d'employer le temps ne peut dès lors se dissocier des contextes, des personnes et des visées sociales explicites ou implicites véhiculées au sein de chaque EAJE.

De ce fait, l'objectivation des emplois du temps, des professionnels et des enfants ne peut être signifiante sans la prise en compte de données moins mesurables, comme les conceptions éducatives implicites, la fatigue, des données contextuelles, l'architecture des locaux, les effectifs, la composition des groupes d'enfants et des équipes... qui participent à l'organisation des temps au sein d'un EAJE. Contrairement au temps du travail dans les mondes industriels qui se compte en unité d'œuvre et détermine d'une certaine manière des attributions de missions et de moyens…, le temps de la dynamique servicielle, qui est celle d'un EAJE, est autre. Son comptage ne fait pas sens s'il n'est pas associé à la complexité et à l'imprévisibilité des questions à traiter et qui émanent des destinataires du service, ici, les enfants, leurs parents, et plus largement l'institution. Le temps n'est donc pas seulement quantitatif, il recouvre aussi une « dimension qualitative indissociable de son contenu » (Gaudard et Volkoff, 2022). Objectiver un temps standard, préétabli, relève donc d'une démarche rationnelle qui « ordonne, hiérarchise et mesure les tâches (...) réduisant le temps à un « temps linéaire, homogène, continu et computable » (W. Grossin, 1996, p. 29). Or, cette seule dimension comptable, extérieure au sujet, n'est pas celle qui permet d'accéder à la compréhension, plus intime, du déroulement des journées du point de vue des professionnels et des enfants. Nos observations sur les déroulés respectifs des journées des professionnels et des enfants nous permet d'investir une diversité de temporalités : depuis des micro-moments, des séquences d'interaction très brèves, de l'ordre de quelques de minutes, jusqu'à des temps longs comme celui de plusieurs années de fréquentation de la crèche par les enfants que nous appréhenderons comme « une carrière ». Nous cherchons dans cette recherche à saisir la manière dont s'enchaînent ou s'articulent ces différents moments dans leur déroulement et à comprendre comment les professionnels arrivent à effectuer une projection temporelle de ce qu'ils vont devoir /pouvoir faire au cours de leurs journées.

L'objectivation de ces perceptions temporelles, suppose de porter l'attention aux manières dont se déroulent les journées du point de vue des acteurs qui les vivent. En effet, la perception du temps ne peut être similaire pour les professionnels et pour les enfants. Les premiers peuvent explicitement faire référence à différents temps qui s'imbriquent dans le cours même de leurs activités (Piette, 2013 ; Hachet et Ruiz, 2019) et donner plus aisément à comprendre leurs différents modes d'engagement dans l'activité. Les seconds, le temps des enfants, implique des approches indirectes, qui se fondent sur la perception des professionnels que l'on peut croiser avec le comportement des enfants. Il n'est pas rare, par exemple, d'entendre des professionnels souligner que les enfants « *trouvent le temps long* » quand les parents les laissent sur des amplitudes horaires importantes, ou encore « qu'ils *ont fait le tour de la crèche* » quand il leur semble que l'enfant s'ennuie ou aurait besoin d'autres modes de prise en charge, notamment l'école maternelle. On constate dans ces cas que la perception par les professionnels du temps de la crèche pour les enfants s'imbrique dans des temporalités plus larges qui signalent la manière dont les enfants s'approprient le « cadre » de la crèche et se conforment progressivement à ses attendus, voire s'y opposent

Cette intégration progressive du « cadre » particulier de socialisation que représente la crèche nous conduit à envisager le temps des enfants à la croisée de plusieurs temporalités, y compris celle d'une « carrière » (Darmon, 2008), à mesure qu'ils la fréquentent. Cette approche sera celle que nous développerons pour appréhender ce rapport à un temps long en fondant nos observations des journées en crèche avec des enfants d'âges différents mais aussi d'anciennetés différentes au sein de l'EAJE. Construite selon ce que Darmon nomme « un mode interactionniste d'objectivation », la notion de « carrière », particulièrement peu mobilisée à propos des enfants, autorise à envisager la dimension vécue de ce temps par les enfants. Elle permet en outre de mettre à distance des approches développementales et psychologiques, fréquemment mobilisées dans les discours concernant l'enfant.

Pour les professionnels, nous avons plutôt cherché à articuler objectivation et perception du temps au sein de l'EAJE, pour tenter de saisir ce que Piette (2013) qualifie de « modes mineurs » qui nécessitent « une observation rapprochée, selon un découpage entre pertinence et non pertinence, de l'être ici maintenant capable de faire ce qu'il faut faire et en même temps, tout en continuant à faire ce qu'il faut, d'être distrait, de penser à autre chose, en même temps que cette activité principale se déroule avec ses enjeux » (Piette, 2013, p. 131). Saisir ces multi-activités, permet de saisir des temps subjectifs, qui ne se réduisent pas à ce qui est produit. L'attention à ces différentes temporalités bien que peu visibles mais néanmoins dicibles contrairement aux enfants, engagent fortement la subjectivité des professionnels ; elle vient éclairer les mobiles de leurs satisfactions et de leur fatigue au travail. De ce fait, nous n'avons pas appréhendé de la même manière la compréhension des perceptions des temps pour les professionnels et pour les enfants.

Approches méthodologiques

1. Les méthodes d'inspiration ethnographique

Pour accéder à la subtilité de ces perceptions temporelles, que Piette nomme « mode mineur » nous avons considéré, sur un plan méthodologique, que l'observation des journées constituait le moyen le plus approprié pour comprendre ce rapport au temps. Le choix de l'observation *in situ* impliquant la mobilisation de pratiques d'inspiration ethnographique, nous a paru le plus pertinent pour comprendre, au-delà de ce que disent les professionnels, les pratiques de travail. Ce choix se fonde sur le présupposé théorique d'une différence structurelle entre dire et faire. Pris par leurs routines ou leurs habitudes de travail, les professionnels éprouvent souvent des difficultés à expliciter ce qu'ils font vraiment. Les intentions entre ce qu'ils souhaitent faire, ce qu'ils pensent faire et ce qu'ils font effectivement, compte tenu du contexte, du moment où ils agissent, du temps dont ils disposent pour agir, de leur fatigue…, ne sont jamais superposables.

Cette orientation d'inspiration ethnographique (Ulmann 2021, Ulmann, *et al*. 2019), engendre une mobilisation de tous les sens qui induit le fait que l'observateur n'est jamais entièrement extérieur à ce qu'il observe. C'est donc par différence entre ce qu'il éprouve et ce qu'il comprend de ce que font les professionnels qu'il peut accéder à cette part subjective du travail. De ce fait, s'attacher à comprendre les modes d'engagement des professionnels nécessite de passer un temps long auprès d'eux et de systématiser les différentes situations observées.

Pour y parvenir, nous nous sommes, tout d'abord, intéressées aux déplacements, aux temps d'attente, à la fatigue exprimée par les professionnels comme par les enfants puis aux modes de coopération au sein de la structure.

Par ailleurs, en référence à Dodier et Baszanger (1997) qui développent le principe « d'une ethnographie combinatoire », nous avons cherché à circuler sur divers terrains afin de constituer un ensemble de cas qui s'apparente à ce que ces auteurs nomment « une jurisprudence ethnographique » qui s'enrichit tout au long du travail. L'enquête vise donc la production d'une « combinatoire de situations possibles » qui est particulièrement intéressante pour mettre au jour « des compétences à agir » comme des actions peu faciles d'accès, relevant de ce « mode mineur ». L'ethnographie combinatoire se présente comme un vaste inventaire des possibles en matière d'actions situées.

Chaque nouvelle enquête contribue à partir de l'observation de nouvelles scènes, à élargir le spectre des compétences, les dispositifs et les formes d'activités explorées par les enquêtes antérieures » (p. 57).

Cette observation rapprochée des conduites qui s'attache à comprendre le faire, à identifier les multiples opérations auxquelles se livrent les personnes pour faire face à la complexité de leurs missions, à révéler des compétences non reconnues ou non visibles, nous paraît bien adaptée pour tenter de percevoir ces rapports au temps, dans les EAJE.

Contrairement à des approches positivistes, ces modalités de recherche ne postulent pas une nécessaire extériorité du chercheur à l'objet étudié. Ici, le chercheur est aussi un acteur de la situation, et ce d'autant plus qu'il cherche à comprendre non pas seulement le déroulement des journées mais aussi la manière dont ce déroulement peut se trouver modifié en fonction de l'engagement des professionnels impliqués. Cette approche renvoie à la notion d'enquête telle que développée par Dewey (1993). Celle-ci s'apparente à ce que Zask (2004) nomme « un mode interactionniste d'objectivation » entre les chercheurs et les professionnels qui impliquent chacun, même si cette implication n'est pas de même nature : « Enquêteurs et enquêtés sont les co-participants d'une enquête sociale. Celle-ci est une co-production : l'objet qu'elle élabore est en priorité un objet d'expérience, même si les expériences ultérieures des individus varient (2004, p. 150). L'objet, le rapport au temps et son organisation, constitue une sorte "d'objet pivot" qui favorise la coopération entre professionnels et chercheurs : « l'enquête sociale équivaut à une phase de combinaison entre les traits que l'observé soumet à l'œil de l'observant et les questionnements que le second adresse au premier » (*ibid*, p. 149).

Enfin, cette approche de l'enquête à partir d'une implication du chercheur sur le terrain des personnes observées cherche également à saisir le rapport au temps du point de vue des personnes qui éprouvent ces différentes temporalités et non du point de vue extérieur du chercheur. Ce choix, développé par les sociologues de l'école de Chicago, tient au fait que « les représentations que les personnes se donnent d'une situation ont des conséquences réelles sur la situation. (...). L'acteur agit dans le monde en fonction de la façon dont il le voit et non dont il apparaît à un observateur étranger » (Blumer, (1969) cité *in* Cefaï, 2010, p. 530).

Cette implication du chercheur offre des opportunités pour accéder à des scènes de travail, généralement peu mises en avant par les professionnels, pourtant déterminantes pour comprendre l'organisation du temps et ses effets sur leur engagement et leur fatigue. Sur ce point, par exemple, les temps que les professionnels passent hors de la présence des enfants en plus des pauses réglementaires, qui sont souvent des temps peu évoqués dans les présentations spontanées de leur travail, s'avèrent des moments clés pour saisir la manière dont ils éprouvent le temps en présence des enfants.

2. L'observation instrumentée : l'usage de chronogrammes d'activité avec l'outil Actograph

Cette exigence d'une présence au plus près des pratiques de travail et des enfants pour saisir « le cadre social » n'exclut pas de recourir à une objectivation des journées des professionnels, ne serait-ce pour relever à partir d'une « ethnographie combinatoire » différentes manières de structurer ce cadre. Cette objectivation des temps permet des comparaisons entre les structures retenues de l'échantillon. Elle conduit notamment à cerner une diversité d'approches temporelles, qui ont permis des explorations plus précises, pour ne pas réduire l'analyse aux seuls éléments observables. L'observation précise des séquences temporelles permet de questionner le sens du travail dont il s'agit de rendre compte, et dans le même temps, permet d'objectiver une durée au regard de l'investissement engagé.

Tout en tenant compte de ces limites, il nous a semblé intéressant de « resituer la dimension temporelle de l'activité et la diversité des temporalités dans lesquelles elle prend place et s'inscrit, y compris dans une perspective diachronique, pour prendre en compte des dimensions individuelles et collectives de long cours » (Barthe *et al.*, 2017).

Pour y parvenir nous nous sommes référés aux modalités de travail développées par les ergonomes, notamment à la manière dont A. Kerguelen (2008), (ergonome et informaticien) distingue, d'une part « la durée, que l'on peut mesurer et comptabiliser », d'autre part la « chronologie des éléments constitutifs de l'activité, dont on peut rendre compte par la description de leurs enchaînements au cours du temps », et enfin « les chronologies plus larges d'un processus de production ou de service dans laquelle cette activité s'insère ». Son analyse des temps, qui vise à « rendre compte de la dimension temporelle de l'activité comme d'un processus dynamique et évolutif » (*ibid*, 2017) l'a conduit à développer le logiciel Actogram-Kronos, devenu Actograph quand S. Meylan en reprend le développement en 2017. Ce logiciel, conçu pour la recherche en ergonomie avec la participation récurrente de chercheurs ergonomes, vise à « proposer un outil ouvert » (*ibid*, 2017) répondant à leurs différents usages et n'imposant pas de grilles préétablies. Outre cette conception ouverte à une pluralité d'approches méthodologiques, l'outil permet d'effectuer des relevés de données, soit directement dans le cours des observations en téléchargeant le logiciel sur un téléphone ou une tablette, soit *a posteriori* à partir de notes de terrain ou de vidéos. L'outil permet également le relevé de données similaires permettant des comparaisons au sein des quatre EAJE enquêtés.

3. Les limites éprouvées de l'outil

Entre l'usage souple proposé par le concepteur et celui que nous en avons fait compte tenu de nos méthodologies d'observation, des décalages entre nos approches d'inspiration ethnographique et l'approche ergonomique qui fonde cet outil, ont rendu son utilisation plus compliquée que prévue.

Notons tout d'abord, que contrairement à notre intention préalable, nous n'avons pratiquement jamais utilisé l'outil dans le cours de nos observations. Cette situation, qui n'était pas celle envisagée initialement, s'est finalement imposée à nous, sans doute en raison de conceptions différentes dans la manière d'appréhender un terrain. L'observation effectuée avec une approche d'inspiration ethnographique et l'observation ergonomique n'exigent pas le même type d'attention et de concentration. L'observation ethnographique nécessite pour le chercheur une telle implication de présence que l'exigence de noter sur la tablette, même si la procédure est simple, un déplacement ou le début et la fin d'une action, gêne cette concentration. La double activité d'observer et de noter a finalement gêné la concentration pour s'immerger dans l'action. « Ce qui mérite attention, souligne Katz en observant son professeur rempoter une plante, n'est pas seulement ce que l'on fait, mais à quel point on y met du sien, et à quel point on est imprégné par l'environnement. Le thème est donc l'environnement que l'on incarne et qui vous absorbe », (2013). L'appropriation in situ de cet outil s'est avérée entrer en concurrence avec l'attention approfondie requise par l'observation des actions.

D'autre part, contrairement aux approches ergonomiques, l'immersion sur le terrain ne sert pas à confirmer ou invalider des hypothèses, voire à observer un objet déterminé *a priori*, mais à faire advenir progressivement dans le cours même de l'observation, les éléments à investiguer plus particulièrement. Ce que le chercheur peut entendre, percevoir, ressentir… est difficile à saisir d'emblée en vue d'un usage ultérieur précis, destiné à la communauté scientifique. Le travail de terrain confronte d'abord à un « halo de quasi données » (Schwartz, 1993 ; 2011) qui ne relève pas d'une observation systématique mais de la disponibilité et de l'engagement du chercheur, pour découvrir le milieu de travail où il s'efforce de s'immerger.

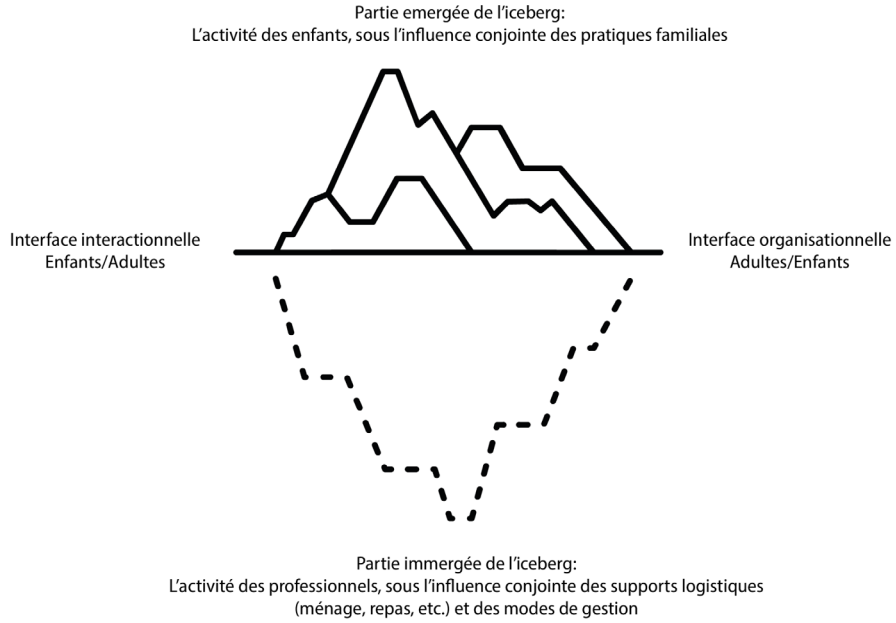
Le cadrage des données de l'enquête par cette approche d'inspiration ethnographique ne se détermine donc pas intégralement *a priori* en fonction d'un protocole de recueil planifié dans le temps, mais il se modifie et se stabilise progressivement. Cela implique d'accepter d'être traversé par ce qui se passe, obligeant à « une régulation continuelle entre le dedans et le

dehors, entre l'implication et la distance » (Cifali, 2006). L'usage de l'outil quand les observables ne sont pas encore bien identifiés ne paraît pas pertinent. Revenir dans les EAJE observer, une fois que les observables sont identifiés, contraste trop avec nos manières d'agir précédentes : les professionnels se sentent, eux aussi, obligés par un protocole de recueil d'informations, et *in fine* ce que l'on cherche à noter perd de sa pertinence. Nous avons donc préféré mobiliser ce logiciel *a posteriori,* après un temps conséquent sur le terrain pour identifier, dans un second temps, les éléments nécessitant un codage systématique. L'ensemble des chronogrammes présentés dans ce rapport ont donc été réalisés à partir de nos notes de terrain ou de vidéos décryptées *a posteriori* pour cela.

Nous avons complété les relevés temporels par des vignettes ethnographiques, extraites de nos journaux de terrain. De cette façon, l'adjonction de vignettes aux différents chronogrammes présentant un moment particulier offre davantage de lisibilité pour comprendre les déroulés temporels (approche diachronique) sans dissocier ces déroulements de la manière dont ils sont vécus par les professionnels et/ou les enfants. C'est donc par la combinaison des chronogrammes et des vignettes que nous avons tenté de saisir et de rendre compte des éléments structurants et les variables qui contribuent à l'organisation temporelle d'un EAJE.

Hypothèses de travail

L'hypothèse que nous avons travaillée tout au long de ce rapport visait à montrer la complexité de l'articulation entre l'activité des adultes et celle des enfants qui tient à la fois à leur interdépendance et à leur relative autonomie. Nous l'avons schématisée sous la forme d'un iceberg, dont la partie émergée porte sur l'activité des enfants. Elle est en effet, d'une certaine manière, la plus visible, car c'est elle qui est pour ainsi dire, la raison d'être des établissements d'accueil des jeunes enfants et dont on perçoit d'emblée l'existence en entrant dans une crèche. L'autre partie de l'iceberg, sa face immergée, porte sur l'activité des professionnels, dont seule une partie est réalisée auprès des enfants.



Outre ce choix, nous avons également pensé le temps des enfants en référence à la notion de « carrière ». Introduite par Howard Becker au sujet des consommateurs de marijuana, la notion de « carrière » a elle-même une longue histoire en sciences sociales et différentes acceptions.

Nous en retenons ici l'idée d'un « mode interactionniste d'objectivation » (Darmon, 2008) qui renvoie à la fois à la perspective ethnographique des vignettes (observation qualitative des situations) et d'un souci d'objectivation à travers des chronogrammes. Même s'il ne s'agit pas ici de carrières « déviantes », « militantes » ou « professionnelles », cette distance même à l'égard d'un domaine où le terme de carrière n'est pas utilisé au sujet des enfants est intéressante : « Il devrait surtout nous servir à « recoder » des parcours qui ne sont pas vus comme des « carrières », voire qui ne sont pas vus comme des parcours, mais comme des états » (Darmon, 2008, p. 166). Nous pensons comme Darmon, au sujet de la « carrière des anorexiques » que cette notion peut permettre de rompre dans une certaine mesure avec les attendus des savoirs savants, ici sur le « développement de l'enfant », discours médical et/ou psychologique omniprésent dans les crèches, en jouant un rôle de « dénaturalisation par le sociologique » (idem, p. 155).

D'ailleurs, l'idée de « métier d'enfant » (Chamboredon et Prévot, 1973), qui fait écho d'une certaine manière à ce terme de « carrière », ne visait-elle pas aussi, à dénaturaliser la petite enfance à travers le prisme des sciences sociales ? La « carrière » d'un enfant en crèche représente ainsi les différentes étapes de ses apprentissages d'un « métier d'enfant » au sein de ce cadre particulier.

La « carrière » des enfants en crèche peut s'analyser en concevant leur activité dans un triangle dont les trois pôles sont respectivement : le milieu (espace-temps et objets), les adultes, les pairs. L'activité des enfants investit toujours l'ensemble de ces trois pôles, avec des dominantes successives en fonction de l'âge et de l'ancienneté de leur fréquentation de la crèche. D'où notre choix d'enfants d'âge différents dans les quatre crèches : bébé[2], moyen, grand (ou bébé et moyen-grand ou moyen-grand et grand, en fonction des crèches). Si tous les enfants observés fréquentent la crèche à temps plein, il aurait été intéressant de travailler également avec des fréquentations à temps partiel. À défaut d'une étude proprement longitudinale, nous utilisons ici des observations prises à un moment donné d'enfants différents, avec toutes les limites de cette perspective. D'où aussi notre prise en compte de leur plus ou moins grande familiarité avec la vie en crèche, qui ne s'arrête pas à la période dite « d'adaptation » par les professionnels comme si, à l'issue de cette période, « l'adaptation » était finie et qu'il ne restait plus qu'à la faire fonctionner.

Par rapport à l'idée de « socialisation », considérée ordinairement comme une progression homogène, celle de « carrière » nous paraît plus apte à souligner des étapes et des processus qu'ils vivent au sein des EAJE. Une différence majeure, par rapport au travail de Darmon (2008), tient ici à l'absence de verbalisation de cette « carrière » par les principaux intéressés, les enfants, verbalisation qui tient une place centrale dans sa méthodologie par entretiens. Notre analyse repose sur l'activité des enfants telle que nous avons pu seulement l'observer en situation, ce qui sans doute accroît largement la part de reconstruction et d'interprétation *a posteriori* qu'en font les chercheuses.

Bien sûr, toute l'organisation des crèches et l'activité des professionnels constituent le cadre de l'activité des enfants mais, à l'image de la partie émergée d'un iceberg, celle-ci fait irruption dans son irréductible spécificité et ses incertitudes.

En effet, ce que l'on peut observer de l'activité des enfants est également marqué par les pratiques familiales à la maison et par les relations entre leurs parents et les professionnels, même si notre étude n'a pas investigué ces dimensions. L'interdépendance entre l'activité des adultes

[2] Nous reprenons ici les appellations des structures.

et celle des enfants se joue à deux niveaux d'interface eux-mêmes imbriqués que nous avons caractérisés, d'une part, comme organisationnel et, d'autre part, comme interactionnel.

- L'interface organisationnelle porte sur l'ensemble des multiples dimensions de l'organisation et du fonctionnement des crèches : qu'elles soient humaines (par exemple, la répartition des rôles auprès des enfants entre professionnels), ou matérielles (notamment les espaces à disposition des professionnels). Cette interface, marquée par les spécificités de chaque crèche, constitue le script de ce que sont censés faire les enfants à travers ce que la crèche a organisé pour eux.
- L'interface interactionnelle porte sur les interactions entre enfants et professionnels dans le flux de leurs activités respectives ; elles dépassent, et de loin, l'expression verbale pour inclure aussi le non-verbal (gestes, regards, positions dans l'espace, etc.).

Pour montrer la conjugaison de ces deux interfaces, nous avons choisi des moments particuliers du déroulé des journées des enfants et des professionnels en crèche en différenciant les **a**ctivités, telles que le repas, la sieste, l'accueil..., des **A**ctivités, spécifiquement faites à l'intention des enfants, telle la peinture, les jeux d'eau, les histoires...

Si le repas est maintenant assez bien documenté dans les recherches, il n'en reste pas moins un excellent analyseur des configurations organisationnelles des crèches et des modes d'intervention des professionnels, comme de l'activité des enfants. La sieste, en revanche, largement étudiée d'un point de vue médical et professionnel, a rarement fait l'objet de recherches ethnographiques. Ces moments plus ciblés, que nous avons identifiés dans les quatre EAJE, permettent de comprendre à la fois le déroulement de temps spécifiques au sein des journées et les modes d'engagement des professionnels dans leurs rapports aux enfants.

Ce dossier est structuré en deux parties. La première partie présente les quatre structures et leur fonctionnement quotidien. Nous comparons tout d'abord les modes d'organisation de ces crèches puis nous dégageons de ces comparaisons deux modèles types, qui ordonnent l'ensemble du fonctionnement de la crèche et structurent les pratiques de travail comme le rapport aux savoirs. La deuxième partie s'attache à comprendre les journées dans les crèches en portant la focale d'observation sur les activités proposées aux enfants, leur repas et la sieste. Nous montrons comment les activités des professionnels et celles des enfants, bien que très en interaction ne sont pas articulées les unes aux autres, conduisant dès lors à une certaine prudence sur la manière dont les intentions pédagogiques des uns portent directement à conséquences sur les autres. La conclusion du rapport revient d'une part sur l'importance du temps et de sa structuration dans le travail avec les enfants ; d'autre part sur la manière dont les enfants éprouvent ce temps que nous analysons comme une « carrière ».

Partie I. L'organisation des quatre structures d'accueil

Les liens entre espace et organisation du temps

Pour comprendre plus précisément la place et l'activité des professionnels au sein des différentes crèches, nous présentons tout d'abord des journées de travail établies à partir d'un point de vue que l'on pourrait qualifier distant correspondant aux relevés des emplois du temps sur des mêmes créneaux horaires larges au sein des différentes structures. Ces relevés concernent des journées pour des enfants qui ont entre 18 mois et 3 ans,[3] et sont fondés sur un découpage horaire en grande partie prescrit au sein des organisations. Au préalable, nous présentons les spécificités des locaux où sont accueillis les enfants et au sein desquels les professionnels évoluent tout au long de la journée. Nous verrons en effet que l'organisation du travail et les projets pédagogiques qui sous-tendent ces fonctionnements sont très dépendants de l'espace d'accueil au sein duquel professionnels et enfants évoluent tout au long de la journée.

L'espace d'accueil de chacun des EAJE

La présentation des locaux de chaque EAJE permet de découvrir que chaque crèche n'est pas dotée de la même manière. De ce fait l'organisation des temps d'activités mais aussi des repas et des soins ne sera pas envisagée de manière similaire.

[3] Pour les enfants plus jeunes, qui ne sont pas pris en charge par tous les EAJE, les journées ne se déroulent pas selon un emploi du temps préétabli mais s'apparentent plutôt en une succession continue de tâches en fonction de leurs demandes. Nous les étudierons en revenant sur chacune de ces plages horaires

1. Crèche municipale nord (CMN)

Construite récemment, cette crèche de 72 berceaux fonctionne sur le principe de trois unités de vie, avec des âges mélangés, composées en principe de six bébés (avant la marche), huit moyens (enfants ayant une certaine autonomie, notamment pour les repas), dix grands. L'effectif de chaque unité correspond peu ou prou à celui des autres EAJE de cet échantillon. Elle accueille majoritairement des familles socialement favorisées. Chaque unité est dotée d'espaces distincts et analogues et partage un grand atrium et un grand jardin. Ces unités sont réparties sur deux étages, deux unités au rez-de-chaussée et une au premier étage, l'escalier y menant pouvant être intégré comme un espace pédagogique également partagé[4]. L'organisation des journées des enfants et des professionnelles fait l'objet un tableau synthétique reprenant les positions dans les différents espaces et les activités de chaque professionnelle dans le cours de la journée pour toute la semaine. Elle favorise la libre circulation des enfants sur des espaces surveillés par des professionnelles, avec une planification de ces postes de surveillance.

2. Crèche municipale sud (CMS)

Dans cette crèche de 25 berceaux[5], deux sections sont organisées par âge, avec un système de référence[6] fort, complété par une référente relais. Les enfants accueillis sont issus de différents milieux sociaux. Outre les espaces extérieurs (balcon et jardin), très utilisés, chaque section dispose d'un espace propre (où sont proposées notamment peinture et argile), avec une petite pièce en « plus » pour des activités spécifiques (bac à semoule, lecture) et un entrepôt. Un couloir sert aussi aux activités (parcours psychomoteur, escalade, toboggan). Cette crèche a changé en cours d'observation de locaux et partage désormais son espace avec une crèche familiale. Dans les nouveaux locaux, la crèche comporte un patio divisé en trois espaces (peinture, jeux d'eau et transvasement) autour desquels se trouve un couloir pour aller soit vers la crèche familiale soit vers les trois sections. La crèche dispose également d'une salle « polyvalente » ou de « motricité ».

3. Crèche privée (CP)

La crèche (29 places) dispose d'une grande salle de vie avec dortoirs attenant pour les moyens-grands, d'une salle de vie avec dortoir attenant un peu plus petite pour les bébés, d'un jardin, d'une « salle des lumières », pour les activités calme et équipée pour l'approche Snoezelen[7]. Elle comporte également une « salle atelier » pour des « activités de création, de manipulation et de découverte », qui sert aussi pour les repas d'un petit groupe. Un long couloir peut être utilisé pour la motricité. Les enfants sont regroupés selon leur âge avec un système de référence (très présent chez les bébés, plus ouvert chez les plus grands). Elle accueille des familles socialement favorisées.

---

[4] Le Covid imposant de limiter les déplacements des enfants, nous n'avons pu observer la manière dont l'escalier pouvait être utilisé comme ressource pédagogique.

[5] En cours de recherche, la crèche a déménagé dans de nouveaux locaux, une section bébés a été créée qui accueille 15 enfants (donc un total de 40 berceaux). Cependant la majeure partie des observations a été réalisée sur l'ancienne crèche avec uniquement deux sections : les moyens et les grands.

[6] Selon Maria Vincze, la référente est « la personne qui, au sein d'un groupe d'enfants, porte la responsabilité à titre particulier du bien-être et du développement [de l'enfant] en lui procurant un intérêt particulier, une relation privilégiée et une sécurité affective. » (Citée *in* M. Zumstein, 2017, p. 101)

[7] L'approche Snoezelen, née dans les années soixante et réservée alors aux personnes porteuses de handicap, est désormais adoptée par des structures d'accueil du jeune enfant. Elle met en place dans des espaces spécifiques des sollicitations sensorielles « en libre-service » qui invitent et incitent les petits à la détente et à l'exploration. En présence, et sous l'observation des professionnels, car l'approche Snoezelen se veut faciliter la communication et la relation aux autres, petits et grands

Le projet pédagogique de la crèche éclaire l'importance donnée à l'espace et plus largement à un « milieu riche ». Il met en effet en valeur les approches Montessori et Loczy (motricité libre et activité autonome), la démarche Reggio Emilia et Créatectura (pour l'ouverture à l'art et à la culture », sans oublier le « label ELSA » (Environnement ludique, stimulant et apprenant) et une démarche « green » qui va de pair avec l'apologie de la « nature » (potager, jardin, terrarium, hôtel à insectes, etc.). Le projet distingue « 6 pôles de jeux spontanés » : moteur, construction-déconstruction, imitation, ressourcement, traces et graphisme, transvasement et motricité fine.

4. Crèche associative (CA)

La crèche accueille une vingtaine d'enfants en principe répartis selon les professionnelles entre petits (seule une fille a moins d'un an au moment de nos observations) et moyens, d'un côté, et grands, de l'autre. Elle présente une certaine mixité sociale. La crèche dispose d'une cour extérieure couverte, au sol synthétique, d'une grande salle de vie (avec différents « coins »), d'une salle polyvalente (motricité, danse, regroupement pour des lectures collectives), qui sert aussi de dortoir aux grands, deux petits dortoirs accessibles par la salle principale. En outre deux salles servent également pour le repas des plus grands : l'une au fond possède un coin d'eau et est utilisé pour des Activités (peinture, jeux d'eau, bac à sable…), l'autre présente notamment des jeux éducatifs plus ou moins à la portée des enfants. La crèche se caractérise par un usage souple des locaux : par exemple, une Activité pâte à sel peut être installée dans la grande salle ou la salle du fond, le couloir peut être transformé en espace de circulation de matériel roulant, le bac à sable peut être installé dans le sas d'entrée, etc.

Au total, la manière dont les professionnelles vont « optimiser » l'espace pour en faire une ressource pédagogique avec les enfants semble d'une part liée au potentiel architectural de l'espace (plus ou moins étendu, doté ou nom d'un jardin, de salles dédiées ou polyvalentes...) mais d'autre part à la manière dont le projet pédagogique va contribuer à développer certaines conceptions éducatives au travers des Activités proposées par les professionnelles aux enfants (plus ou moins de mobilité des enfants au sein de l'espace, de sollicitations par des objets...), ce qui n'est pas sans conséquences sur l'organisation temporelle du travail.

Le déroulement des journées

Nous avons organisé ces découpages en cinq sections temporelles correspondant à l'organisation de chaque EAJE : l'accueil des enfants et les activités du matin, le repas, la sieste, les activités post sieste avec le goûter puis le départ des enfants. Si l'on peut repérer de nombreuses similitudes dans l'organisation temporelle de ces quatre EAJE pour la prise en charge des enfants, on remarque aussi qu'il n'y a pas de décalque entre la journée des professionnelles et celles des enfants.

1. L'accueil et les activités de la matinée

Créneaux horaires	CMN	CMS	CP	CA
Accueil et activités de la matinée	**8h-9h30 :** accueil des enfants **8 heures** : arrivée de la première professionnelle **8h30-9h30 :** arrivée étalée des autres professionnelles **9h30-11h30** installation et propositions d'activité spécifiques à choisir par les enfants (pâtisserie, contes...) ou jeux libres vers **11h-11h30** : une professionnelle prend en charge les changes des enfants, pendant que l'autre reste auprès des enfants **10h45** pause des professionnelles arrivées le plus tôt.	**7H30-9H30** : accueil des enfants **7h20** : arrivée des premiers professionnels **9h et 9h30** : arrivée des autres professionnelles **9h30-10h** : rituel des chansons **10h-10h45** : Activités (décloisonnement fréquent) / utilisation fréquente du jardin **10h45/11h** : Chaque professionnel change les enfants de son groupe de référence.	**7h30-9h30** : accueil des enfants **7h20** : arrivée des premiers professionnels **8h30-9h30 :** arrivée des autres professionnelles **9h30-10h15 :** Regroupement (chansons) puis répartition en 3 groupes : petits ateliers proposant au moins une activité différente chaque jour **10h20-30** : Temps de change. Une personne est affectée pour la semaine aux changes, parallèlement les enfants sont incités à passer à un temps calme sur le tapis	**8h30-9h20** : accueil des enfants. **8h15-8h30** : arrivée des professionnelles sur place (deux ou trois en même temps, parfois une seule). Mise en place des espaces **9h30-11h20** : activités du matin (libre, dirigées, motricité) réparties dans les différents espaces **11h20-11h30** : Regroupement et comptines

Le premier temps de la matinée est assez homogène entre les 4 EAJE, une constante apparaît : les Activités avec les enfants ne commencent qu'une fois la majorité des professionnelles arrivées. On note également la mise en place quasi systématique d'Activités en parallèle qui s'étalent sur des créneaux plus ou moins longs en fonction des structures. Enfin seule la crèche municipale nord (CMN) intègre un temps de pause pour les professionnelles arrivées le plus tôt.

2. Les principes d'organisation des repas

Créneaux horaires	CMN	CMS	CP	CA
Organisation des repas	**11h30-11h45 :** les professionnelles arrivées sur l'horaire de 9 heures se retirent de l'espace des enfants pour effectuer l'installation du repas dans la seconde salle. **11h50-12h00** : les professionnelles qui installent le repas viennent chercher les enfants en 2 groupes de 5/6 moyens et des grands Les autres restent dans l'espace de jeux de l'unité Les plus petits sont pris en charge individuellement, parallèlement aux moyens dans des chaises hautes **12h30-12h35 :** deuxième service. Les enfants du premier service reviennent et font des activités calmes	**10h45** : 1er service repas chez les moyens et **11h20** : 2ème service chez les moyens (en fonction des besoins et de l'évolution de chaque enfant) **11h15** : repas chez les grands **11h45-12h15** : départ des enfants accueillis seulement le matin	**10h45** : repas des enfants qui mangent dans la salle des lumières Les deux autres groupes attendent « *temps calme* » **11h00** : repas des deux groupes dans la grande salle (le repas s'échelonne jusqu'à 11h45 si besoin) **11h30** : retour des enfants qui étaient en salle des lumières. / Changes si besoin	**11h30-12h20 :** Déjeuner. Deux salles sont utilisées pour le repas (grande salle de vie pour les plus jeunes, petite salle d'activité pour les plus grands)

Les repas seront étudiés plus précisément dans la suite du dossier. On peut dès à présent noter que l'horaire varie de 10h45 (pour les repas servis les plus tôt) à 12h30 pour les plus tardifs. On constate également que selon l'espace à disposition, les professionnelles disponibles et le projet pédagogique (déjeuner ensemble ou par petits groupes), ils s'effectuent en même temps pour tous les enfants ou en plusieurs services. Pour une crèche (CMN) le repas des plus petits s'effectue parallèlement à celui des moyens ce qui implique que la professionnelle ait une double activité : surveiller la table des moyens et nourrir un plus petit en chaise haute. En fonction des structures, le repas s'effectue dans une salle dédiée ou nécessite l'aménagement d'une salle polyvalente, ce qui ne génère pas la même organisation pour les professionnelles. Enfin, les professionnelles s'occupent toujours des mêmes groupes d'enfants ou au contraire, en fonction de leur affectation, s'occupent de tous les enfants accueillis.

3. La sieste et l'endormissement des enfants

Créneaux horaires	CMN	CMS	CP	CA
Organisation de la sieste	**13h15-13h30 / 15h-15h30 :** sieste des enfants Activités calmes et déshabillage avec les bassines où les enfants déposent leurs affaires Change pour les enfants qui en ont besoin **13h30** : accompagnement des enfants par petits groupes dans les dortoirs. La professionnelle reste assise jusqu'à l'endormissement de tous Durant ce temps une professionnelle range et balaie la salle, ramène le chariot	**12h** : sieste des deux groupes d'enfants. Chaque référent s'occupe du processus de déshabillage de son groupe, l'accompagne dans le dortoir et aide les enfants à s'endormir si nécessaire **12h-14h30** : surveillance sieste. Une fois tous les enfants couchés les professionnels se relaient pour prendre leur pause d'une heure en fonction de leur heure d'arrivée	**12H-12h30** : couchés échelonnées des enfants des différents services. Durant ce temps, les professionnels ont 3 tâches différentes. - Une personne est présente dans chaque dortoir -Une personne fait le ménage : débarrasse le chariot, balaie sous les tables, range - Une personne gère les enfants qui se préparent à aller se coucher ou ne vont pas se coucher. Sur ce temps, les professionnelles font une pause d'une heure en fonction de leur heure d'arrivée. A 12h30 ou 13h30 ou 14h	**12h15-13h30 :** changement des couches et préparation pour la sieste Vers **13h30**, le calme règne dans la crèche **13h30-15h :** Entre professionnelles. C'est le moment de la pause pour certaines professionnelles

Ce temps particulier est ici, pour les besoins de la recherche, séparé du temps des repas, mais dans les faits il se trouve souvent très articulé à celui-ci. D'une part, certains enfants très fatigués sont pris en charge tout de suite après leur repas pour être couchés. D'autre part, les temps de change effectués avant la sieste sont aussi réalisés tout au long de la période qui va de l'avant repas au début de la sieste. Dans ces quatre EAJE, les professionnelles restent présentes jusqu'à l'endormissement des enfants. Il est fréquemment proposé (mais non systématiquement) que les enfants qui ne veulent pas dormir puissent rester jouer dans une salle avec un professionnel présent. Il est à noter que les quatre structures pratiquent le réveil échelonné des enfants, en proposant des jeux calmes aux premiers levés pour laisser se reposer les autres.

Concernant les professionnelles, ce temps est aussi celui où, en fonction de leur horaire d'arrivée, elles se répartissent entre celles qui vont surveiller les enfants et celles qui vont déjeuner ou vaquer à leurs occupations (certaines sortent de la crèche, d'autres se reposent ou consultent leurs courriels...) Dans certaines crèches (CA et CMS) ce temps plus calme est aussi parfois employé pour les réunions entre professionnels.

4. Activités de l'après-midi, avec le goûter puis départ des enfants

Les Activités de l'après-midi en fonction de l'horaire de réveil des enfants sont assez similaires à celles du matin dans leur organisation temporelles. Celles du début d'après-midi sont souvent moins élaborées (pas de piscine ou de pâtisserie, mais plutôt des jeux, des histoires ou des activités dans le jardin...) étant temporellement contraintes par le réveil de tous les enfants et l'horaire du goûter comme celles de l'après goûter très dépendantes de l'horaire de retour des parents qui mobilisent les professionnelles pour faire, même sommairement, les comptes-rendus des journées. Comme l'organisation des temps de l'après-midi reste proche de ceux du matin, nous avons regroupées dans ce dernier tableau comparatif les temps d'Activités avant et après le goûter.

Créneaux horaires	CMN	CMS	CP	CA
	15h/15h30/15h45 : réveil échelonné des enfants. **16h/16h15 :** les professionnelles arrivées vers 9h/9h15 se retirent pour préparer le goûter, selon le même principe que le déjeuner. A partir de 16 h départs échelonnés des professionnelles en fonction de leur arrivée **16h30 :** activités le plus souvent jeux libres des enfants. **17 heures** : départ des premiers enfants jusqu'à **18h30** Entre 18 heures et rangement des espaces de jeux, souvent avec un ou deux enfants présents	**14h30-15h** : Activités **15h** : goûter **16h-18h15** : départs des enfants **18h15-18h30 :** Rangement **15h30** départs échelonnés des professionnelles	**A partir de 13h** : réveils échelonnés, changes **15h** : Goûter **15h30** : jeux libres **16h30 : a**rrivées échelonnées des parents jusqu'à 18h **18h/18h30** : nettoyage des locaux par les professionnelles (désinfection des tapis/ rangement des jouets/ préparation de la pièce pour le nettoyage le lendemain matin par l'agent de collectivité) **18h30** : fermeture de la crèche	**15h-17h** : temps d'activité en attente du goûter. Les réveils sont échelonnés entre jusqu'à 15 ou 16 heures **16h-16h30 :** goûter et premiers départs **16h30-18h30 :** Fin de la journée (rangement et préparation du nettoyage des locaux), arrivées des parents

5. Un travail en coulisse : préparer le travail avec les enfants, s'y préparer, se ressourcer...

Les journées avec les enfants sont également ponctuées dans les différents établissements de moments sans les enfants destinés à préparer le travail avec eux. Deux types de temps « hors présence des enfants » peuvent être distingués :

• des temps « institutionnels » de réunions, de journées pédagogiques, d'analyse de la pratique ou supervision, durant lesquels les professionnelles peuvent confronter et échanger sur leurs pratiques. Notons que toutes les crèches peuvent organiser, sans obligation, des journées pédagogiques durant lesquelles elles n'accueillent pas d'enfant. Depuis 2024, les Caf peuvent financer jusqu'à 3 journées pédagogiques par an.

• des temps moins formalisés mais néanmoins prévus dans le cours de la journée de travail, alors que les enfants sont présents, pour se mettre un peu en retrait et travailler à d'autres tâches. En fonction des EAJE ces temps varient considérablement. La crèche municipale nord (CMN) et la crèche privée (CP) se distinguent par la régularité de ces temps inscrits dans le planning, qui font l'objet d'une organisation particulière de la répartition du travail d'équipe et le rythme rapproché où ils ont lieu. Dans la crèche municipale sud (CMS) et dans la crèche associative (CA) ces temps sont moins rapprochés, voire quasi inexistants et ne permettent pas régulièrement aux professionnels de faire le point sur leurs situations, difficultés ou préparation d'Activités particulières, comme un journal pour les parents, un jeu. Pour la crèche associative (CA), ces moments d'échanges se font de manière informelle en fonction des affinités et dans des moments divers (y compris au téléphone ou dans les transports...).

Synthèse par structure des temps réservés au travail sans enfant

	Temps réservé au travail collectif (hors présence des enfants)	
Crèche municipale Nord (CMN)	Réunions institutionnelles et de fonctionnement interne	Réunions permettant un temps de retrait des enfants, hors pauses réglementaires
	Réunion hebdomadaire permettant de préparer l'organisation de la semaine ou pour échanger sur les enfants ou divers points : congés, consignes nouvelles.…	**Réunions ponctuelles** regroupant quelques professionnelles en fonction des projets (ex : journal interne), conduites par les EJE en charge du projet Par roulement hebdomadaire à tour de rôle 20 à 30 minutes deux fois par jour pour 2 professionnelles afin d'installer les repas **Par roulement mensuel 30 à 40 minutes par jour** pour 1 professionnelle afin de préparer tous les biberons des enfants

Crèche Municipale Sud (CMS)	**Tous les deux mois supervision** avec une psychologue hors directrice, EJE, personnel technique Tous les deux ou trois mois supervision de direction avec les autres structures municipales.	**Réunions ponctuelles** sur le temps méridien regroupant les professionnels par section ou par catégories (EJE)
Crèche privée (CP)	**Réunion bimensuelle d'une heure pour chaque section**. Une fois par mois cette réunion se fait en présence de la psychologue **Réunion mensuelle de l'ensemble de l'équipe** un soir après la fermeture de la crèche de 18 à 20 heures	**Une heure par semaine par professionnel** dédiée à la préparation d'activité ou la formation par e-learning
Crèche Associative (CA)	Une fois par mois, groupe d'analyse de pratique (GAP). **Réunions ponctuelles** en cas de besoin organisées avec la directrice	Dans le cours des journées **20 à 30 minutes hors enfants** pour installer les repas ou les dortoirs, voire ranger des jouets

Dans la CMN, ces temps de retrait sont aussi mis en place pour la préparation des biberons qui est faite par une auxiliaire de puériculture, assignée à cette responsabilité pendant un mois. Ainsi à tour de rôle, chaque AP prépare tous les biberons, ce qui permet à la professionnelle affectée d'être en retrait des enfants chaque matin pendant environ 45 minutes. Dans les autres crèches, les biberons peuvent être préparés par les personnels de la cuisine ou par les professionnelles référentes des enfants.

On peut constater que les temps hors de la présence des enfants ne sont pas organisés dans tous les établissements et n'ont pas lieu avec la même fréquence. Ces temps de retrait, même s'ils paraissent brefs à un observateur extérieur, sont très appréciés des professionnelles qui se sentent moins sous la pression immédiate des sollicitations des enfants. Notons qu'il ne s'agit pas de temps de pause (indiquant un arrêt de l'activité) mais de temps de travail directement liés à la prise en charge des enfants (par exemple la préparation des assiettes des enfants lors du repas, l'installation du matériel pour une Activité...). Ils donnent la possibilité à chacune d'être « en retrait » tout en continuant le travail et dans ce court moment permet de se « ressourcer », au sens de récupérer de la fatigue liée aux bruits et demandes des enfants.

> *« Elles (les auxiliaires) aiment bien en général la biberonnerie, ça les met un peu à l'écart du bruit, et même si ce n'est pas longtemps, ça permet une petite coupure qui fait qu'elles peuvent mieux repartir après…» (Entretien EJE CMN, février 2021).*

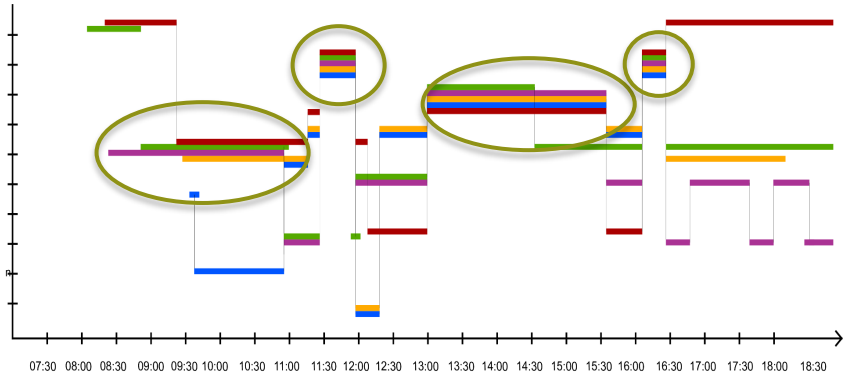
> *« C'est bien ce temps pour pouvoir préparer des activités, des décorations... Avec les enfants c'est impossible, on est tout le temps interrompu. C'est du travail aussi mais plus calme ! » (Entretien CAPEAPE, CP, 2021).*

> *« Chaque professionnel dispose d'une heure par semaine en détachement hors de la présence des enfants. Ils l'utilisent comme ils le souhaitent : certains préparent des activités, d'autres viennent dans mon bureau se former en e-learning, C'est important qu'ils puissent prendre du temps sans enfants » (Directrice EJE, CP, 2021).*

La prise en compte de ces temps de retrait ne semble pas revêtir la même importance pour les directions de ces quatre crèches. Leurs comparaisons montrent une diversité de fonctionnements qui fait écho à la diversité des conceptions du travail portées par les directions. On constate nettement dans le fonctionnement de ces quatre crèches deux modalités différentes de penser et structurer le temps de travail des professionnelles. Certaines organisations s'attachent peu à la manière d'organiser le temps. Les moments passés avec les enfants s'étalent sur des créneaux plus longs, notamment quand les professionnelles ne sortent pas de leur section (CMS) ; d'autres, au contraire, cherchent plutôt à l'éclater, le diffracter pour éviter la lassitude, au risque parfois d'engendrer une perte de repères liée à des plannings d'activités très changeants.

Au sein de la CMS, où des temps de retraits ne sont pas planifiés dans l'emploi du temps, si ce n'est les pauses réglementaires, on constate que les préparations d'Activités peuvent avoir lieu sur le temps des pauses méridiennes, normalement destinés à se reposer. À l'inverse la CMN ou la CP, ces mêmes temps nécessaires à la prise en charge des enfants sont pensés par la direction comme des moments « *pour souffler* » et sont intégrés dans la planification du travail quotidien de chaque professionnelle. Ce premier constat effectué à partir des manières de planifier le travail, se confirmera dans l'analyse des conduites d'Activités avec les enfants. Il constitue de notre point de vue, un axe déterminant pour comprendre l'engagement des professionnels sur le long terme.

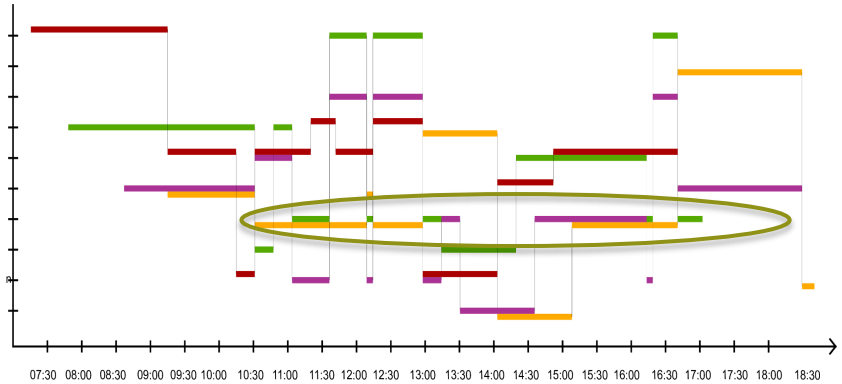
Ces deux chronogrammes d'activité d'une journée des professionnelles au sein de deux crèches, la crèche associative et la crèche municipale nord illustrent la répartition de leurs activités dans le cours de la journée



Crèche associative

Les cercles de couleur correspondent à l'activité d'une professionnelle

On remarque ici que les professionnelles effectuent souvent ensemble des activités avec les enfants. On constate également qu'elles n'ont pratiquement pas d'activité logistique, qui leur permettent de se mettre en retrait des enfants



Crèche municipale nord

On remarque, à la différence du premier chronogramme, que les professionnelles se répartissent différemment les activités. Elles sont plus rarement ensemble sur un même type d'activité, ce qui suppose une organisation plus coordonnée entre elles et une autre répartition des enfants dans l'espace. Ici les activités logistiques sont fréquentes et permettent d'être en retrait des enfants

Deux conceptions idéales-typiques de l'organisation

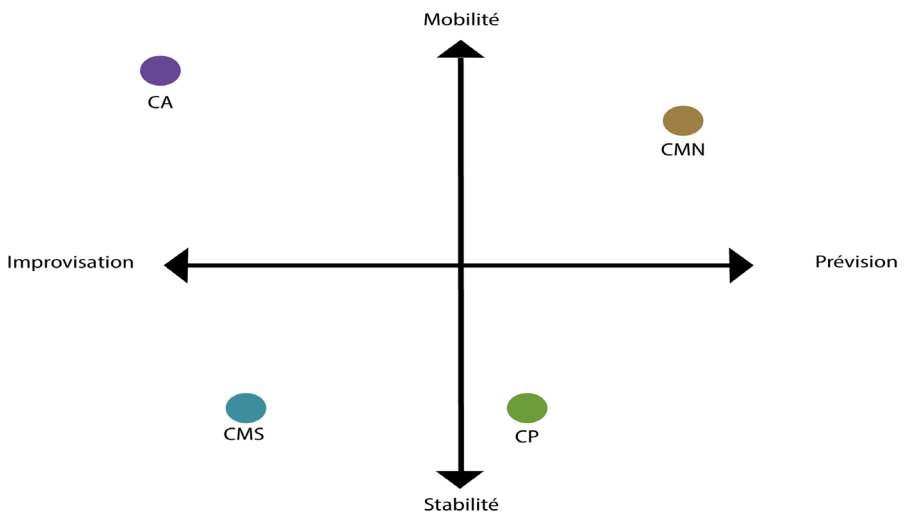
Cette première « mise à plat » de l'organisation des journées montre que les manières de penser le temps et la mobilité des enfants et des professionnels dans l'espace de l'établissement peuvent être assez différentes. Une première analyse de ces fonctionnements permet de repérer deux conceptions de travail qui combinent deux manières différentes d'utiliser l'espace et de concevoir les modes d'organisation des activités avec les enfants.

Ces deux conceptions peuvent être représentées par deux axes qui se croisent, l'un illustrant le rapport à l'espace, l'autre le rapport à l'organisation des Activités. Pour la crèche municipale nord (CMN) et la crèche privée (CP) on constate que le rapport à l'espace est très développé : les enfants ont à disposition plusieurs espaces, et les professionnels circulent dans ces différents lieux. *A contrario*, dans la crèche municipale Sud (CMS) et la crèche associative (CA), l'espace étant plus limité, les enfants et les professionnelles circulent moins, voire sont cantonnés à la section (CMS).

L'axe de l'espace peut alors être représenté par un continuum allant d'un principe de mobilité incitée des enfants et des personnels (CMN) à un fonctionnement plus contenu de ces derniers dans les espaces prévus pour eux (CMS).

L'axe de l'organisation des Activités, permet également d'illustrer deux approches contrastées du travail : une première approche relevant d'un fonctionnement plutôt pensé sur le mode de l'ajustement continuel aux demandes des enfants, donnant une impression d'adaptation continue (les professionnelles proposent et ajustent les Activités en fonction des demandes des enfants ou du contexte du jour CA et CMS) ; à l'autre extrémité de cet axe, un fonctionnement très planifié, pensé à distance des demandes des enfants, impliquant un travail de planification complexe, concrétisé par un tableau de synthèse de l'emploi du temps pour la semaine. Ce tableau est affiché dans les salles réservées aux professionnelles, pour leur permettre de se souvenir des différentes activités et horaires prévus pour leur journée.

Logiques de travail : entre l'espace (Y) et l'organisation (X)

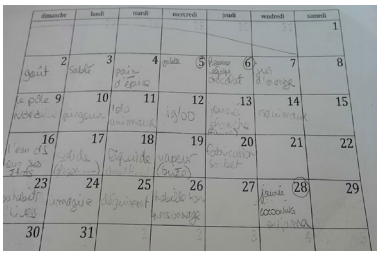


Les quatre EAJE se situent différemment sur ces deux axes, même si cette représentation est à considérer comme une « idéal-type ». Dans le cours des journées on constate plutôt un continuum entre les deux axes, stabilité/mobilité et improvisation-adaptation/planification. Par exemple, dans la crèche municipale Nord (CMN) et dans une moindre mesure la crèche privée (CP) dominent explicitement les principes de mobilité des enfants et des professionnels impliquant une coordination établie de manière anticipée. Ces principes n'excluent pas une part d'ajustement improvisé dans la conduite de l'activité ou des temps plus fixes mais ils restent secondaires et ne sont pas structurants dans l'organisation.

Cette représentation « idéale-typique » fait ressortir des lignes de cohérence propres à chaque modalité qui se cristallisent dans les projets des structures (Ulmann, 2020). C'est d'ailleurs ainsi que sont présentés les choix de fonctionnement, comme ceux des « d'âges mélangés », de « référence », ou « d'Activités au choix » qui impliquent des agencements différents dans l'espace et nécessitent des anticipations d'organisation pour les activités des enfants.

La CMN combine, dans son organisation, le double principe des âges mélangés et de la circulation libre des enfants dans les différents espaces auxquels ils peuvent avoir accès : les salles des différentes sections, l'atrium, le jardin. Le principe d'âges mélangés signifie que des enfants d'âges différents peuvent en fonction de leurs choix passer leurs journées ensemble et que les professionnelles qui s'en occupent ne sont pas affectées aux soins d'enfants d'une même classe d'âge ; à l'inverse de la CMS, où un groupe d'enfants reste dans le même espace avec la même professionnelle, considérée comme leur « référente ».

On constate dans la mise en place de ces organisations en âges mélangés une situation inversée entre les déplacements libres des enfants et les affectations de places des professionnelles dans la crèche pour organiser une surveillance dans tous les endroits où les enfants peuvent déambuler. Si les enfants sont incités à la mobilité au gré de leurs envies dans tout l'espace de la crèche, en revanche, les professionnelles sont affectées aux différents lieux (atrium, jardin, espaces jeux d'eaux...) où ils peuvent se rendre en fonction d'un système très organisé de rotations, d'où la tenue d'un planning d'activités (Cf. ci-dessous) revu régulièrement chaque semaine. Cette organisation produit une disjonction forte entre d'un côté une gestion structurée et anticipée des places des professionnelles et de l'autre une incitation des enfants à explorer assez librement les espaces de la structure. L'invitation à l'autonomie et l'exploration faite aux enfants ne semble possible qu'au prix d'une organisation plus contrainte et cadrée en termes de durée et de lieu de chaque professionnelle tout au long de la journée. Ce sont donc elles dans ces deux crèches qui portent le cadre permettant aux enfants d'être plus autonomes dans la découverte de la crèche.



Planning d'activité CP

Planning d'activité CMN

Les places et les activités sont établies selon un planning hebdomadaire théorique revu par les EJE en fonction des imprévus qui émaillent la journée (manque d'effectifs, maladies, réunions…). L'activité de l'EJE dans ce type d'organisation, se différencie très nettement des autres fonctions (auxiliaires de puer, notamment) parce qu'elle est largement consacrée à cette adaptation anticipée des places des autres professionnelles, qui nécessite de bien évaluer les possibilités d'Activité et de liberté des enfants en fonction des effectifs présents. Michèle (EJE, CMN) explique : « aujourd'hui on a trop de professionnelles absentes. On ne va pas ouvrir la salle de dînette ». Ces situations, relativement fréquentes lors de nos observations, sont souvent déplorées par les professionnelles, qui soulignent que le travail est plus fatiguant « quand on ne peut pas leur proposer d'autres activités comme l'atrium ; à la fin de la journée, ils sont excités, ils crient, pour nous c'est assommant…» (V, AuxP, CMN).

Cette mobilité semble donc avoir une triple fonction : elle contribue dans le projet pédagogique des structures à une certaine autonomisation des enfants, (ce sur quoi nous reviendrons dans le chapitre Activité) ; pour les professionnels, elle vise également à limiter la fatigue en atténuant le bruit des enfants par une offre plus importante d'exploration des espaces, enfin, elle permet en diffractant le temps d'atténuer la lassitude ou l'ennui voire de faciliter la concentration de leurs observations. L'instauration de ruptures, destinées à éviter la lassitude et à soutenir l'attention des professionnels, sont aussi pour la directrice de la CMN des « garanties » contre des possibles moments d'exaspération, générés par des enfants très sollicitants, risquant de conduire à des pratiques délétères. La mobilité des professionnels constitue donc un moyen pour prévenir ces situations difficiles toujours potentiellement possibles. Ce type de fonctionnement semble aussi facilité par la taille et la variété des espaces à disposition des enfants (plusieurs espaces de jeux, jardin, dortoirs séparés...) et des professionnels (salle de replis, espaces de stockage des jouets...). Il paraît nettement moins opportun quand l'espace de la crèche est plus petit (CA)

Dans la crèche municipale Sud (CMS) domine plutôt un principe de stabilité que ce soit pour les groupes d'enfants ou pour les professionnels. Cette fixité des professionnelles avec leur groupe de référence rend caduque, voire inutile, la réalisation d'une planification de leurs activités de la journée puisque la coordination avec les collègues n'est pas indispensable pour fonctionner. Chaque professionnel accomplit les tâches quotidiennes auprès de son groupe d'enfants indépendamment de tout projet planifié par l'équipe en improvisant selon le moment, son l'humeur, la météo ou encore le comportement des enfants. Dans cette crèche, comme dans la crèche associative, les professionnelles exercent leur profession en fonction de leur propre définition qu'elles se font de leur rôle, selon leurs conceptions des besoins de l'enfant, leurs trajectoires personnelles et professionnelles, leurs diplômes. Le collectif professionnel apparaît peu présent et les pratiques s'avèrent également hétérogènes.

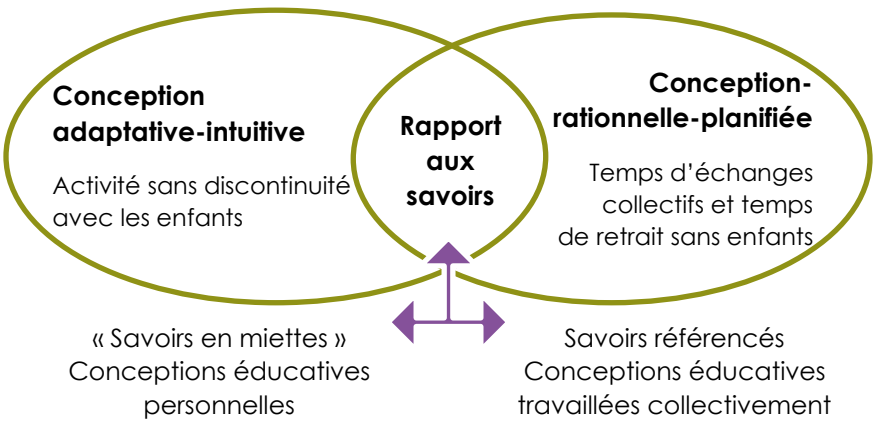
Même si le fonctionnement d'équipe est rarement discuté ensemble dans la crèche associative, l'improvisation des activités rend possible pour les enfants une exploration des espaces et des activités tout au long de la journée. L'invitation à l'autonomie et l'exploration s'organise entre quatre espaces librement appropriés par les enfants (salle polyvalente, sas, salle de motricité et cour), tandis que d'autres espaces se prêtent à la proposition des Activités cadrées par les professionnelles selon leurs propres envies (musique, peinture, jeux d'eau, exploration sensorielle, etc.), ce qui fait que la possibilité d'exploration dans l'activité est dépendante de la professionnelle qui l'accompagne.

Ainsi l'on peut constater que plus les modalités d'organisation du travail sont pensées et anticipées en amont du travail avec les enfants, plus les pratiques de travail sont partagées et font l'objet de régulations régulières ; plus l'organisation est laissée à la main des professionnels dans le cadre de la section où ils sont affectés, moins les pratiques sont partagées formellement et plus la fatigue semble leur peser. Ainsi l'autonomie laissée, loin de produire un sentiment de satisfaction, semble accroitre la fatigue ; un cadrage organisationnel très prescrit, paraît au contraire soulager le poids subjectif de la prise en charge des groupes d'enfants.

Le rapport aux savoirs

L'étude nous conduit enfin souligner que dans les organisations établies plutôt sur le modèle rationnel-planifié, les professionnels sont également ceux qui développent des réflexions plus poussées sur leurs rapports aux savoirs et qui relativisent mieux leurs propres conceptions éducatives. La planification des temps impliquant davantage de concertation pour fonctionner de manière coordonnée, instaure *in fine* des habitudes de travail collectif entre les professionnels qui peuvent échanger sur leurs manières de comprendre et de prendre en charge les demandes des enfants. On constate dans deux crèches (CMN et CP) que les professionnelles y développent un niveau de réflexion plus distancé avec leurs expériences individuelles ou leurs histoires de vie, et souvent plus référencés théoriquement. L'organisation rationnelle-planifiée permet aussi la mise en partage de savoirs et de conceptions éducatives, notamment parce que les professionnels ne travaillent plus seuls au sein de leur section mais doivent s'ajuster avec l'ensemble de leurs collègues. Cette modalité d'organisation, qui par certains aspects peut être plus contraignante, a permis de constater plus d'opportunités laissées aux professionnelles pour développer ensemble une professionnalité partagée, en cohérence avec le projet de la structure.

Les conceptions du travail et le rapport aux savoirs



Dans la CP, l'équipe a aussi la possibilité de se former en e-learning sur les temps de détachement hors présence des enfants. La structure met à disposition par exemple, une base de savoirs communs qui vise à développer une compréhension/adhésion à des manières de travailler qui soient conformes à la conception de la qualité portée par la direction et le groupe.

Notons en effet que cette conception du travail et du rapport aux savoirs dans un contexte de gestion privée est aussi à mettre en lien avec la volonté des gestionnaires de proposer aux « parents-clients » un service d'accueil de l'enfant « standardisable », répondant à des normes de qualité génériques établies sans porter attention aux spécificités locales et territoriales. Cette standardisation des pratiques, qui pousse à l'extrême la logique industrielle sans prendre en compte les spécificités du travail avec des tout-petits, n'est pas sans lien avec, dans le domaine de la gestion financière, les économies d'échelle visées lors d'achats groupés de matériels pédagogiques effectués sans l'avis des professionnels, ou des mobiliers similaires d'une crèche à l'autre. Ce glissement de la pratique partagée à la pratique standardisable peut aboutir à dépersonnaliser l'espace de vie d'une crèche et les pratiques de travail.

Cependant, cette analyse montre que le principe d'une organisation rationnelle-planifiée, qui ne vise pas nécessairement une standardisation des pratiques, n'est pas uniquement lié au statut des établissements : une crèche municipale (CMN) pouvant avoir un fonctionnement très proche d'une crèche privée, là où une autre crèche municipale (CMS) montre de nombreux points communs avec une crèche associative (CA).

Dans la crèche municipale Sud (CMS) le système de référence s'apparente davantage à la substitution du rôle de parents qu'à un partage rationnel des tâches au sein d'une équipe. Tel qu'il est interprété par les membres de cette crèche, ce système en enfermant la professionnelle dans une relation avec un même petit groupe d'enfants, semble favoriser des pratiques guidées par l'expérience individuelle et non, par le partage de conceptions professionnelles communes. Le plus souvent, dans cette crèche, comme dans la crèche associative (CA), chaque professionnelle exerce sa profession et y trouve son sens en fonction de la définition qu'elle se fait de son rôle, selon *sa* définition des besoins de l'enfant, sa trajectoire personnelle et professionnelle, son diplôme. Le collectif professionnel n'est pas absent mais il ne fait pas ressource pour s'ajuster aux demandes des enfants. L'on constate aussi des pratiques hétérogènes au sein de l'équipe, peu référées aux savoirs disciplinaires, si ce n'est de manière lacunaire.

Partie 2. Analyse des journées en trois temps : activités, repas, sieste

Après l'analyse de l'organisation globale des journées, cette partie reprend trois temps essentiels de l'organisation d'une crèche : les activités des enfants, leurs repas et la sieste en s'attachant à comprendre comment, dans ces différentes configurations, s'organisent et s'articulent le déroulement des journées pour les enfants et les professionnelles.

Les temps d'activités adressées aux enfants

Ces temps se répartissent sur plusieurs plages horaires dans la journée. Le matin (la plupart du temps à partir de 9h30) l'après-midi avant le goûter et après celui-ci lors des départs échelonnés des enfants.

« Activités » et « activité » : manières de cadrer et contenir les enfants

Pour différencier les crèches, nous nous intéressons aux formes de cadrage de l'activité des enfants, plus ou moins souples ou rigides, avec des successions d'espace-temps plus ou moins distincts au fil des journées. Basil Bernstein (1975) analyse différentes pédagogies adressées aux enfants : une « pédagogie invisible », s'appuyant sur la mise en place de matériels et de temps d'exploration ou de jeu dit libre afin d'inciter les enfants à apprendre de façon spontanée et autodirigée ; une « pédagogie visible », reposant sur des formes rigides de cadrage et de classements sociaux des apprentissages visés et des modes de transmission explicites. La pédagogie mise en œuvre dans les crèches ressort très largement d'une « pédagogie invisible », reposant sur l'aménagement d'un milieu pour favoriser un développement dit « global » de l'enfant, là où l'école (y compris la maternelle aujourd'hui) repose sur un « code série » avec des apprentissages de plus en plus référés à différentes disciplines scolaires. Pourtant, sans viser une transmission de savoir, les professionnels de la petite enfance organisent régulièrement des temps d'Activités : pâte à modeler, piscine, pâtisserie... Ce moment des « Activités » donne une visibilité au travail des professionnels et permet de témoigner de leur propre activité à travers des traces (productions enfantines, photos, etc.). Il participe aussi à des « stratégies de légitimation éducative » auprès des parents, comme le souligne l'étude de Cartier et Lechien (2017) sur le travail des assistantes maternelles à domicile. L'étude de Garnier, Bouve et Janner Raimondi (2022), en maison d'assistantes maternelles montre aussi que les Activités sont valorisées en tant que moments entièrement consacrés aux enfants, se distinguant de leur simple « garde », selon le modèle légitime des crèches. Ces Activités nous paraissent un moment de formalisation, voire de didactisation de l'activité des enfants[8], qui font souvent saillance dans le cours de leur journée. Du côté des professionnels, elles font aussi rupture dans le cours de la journée et vont souvent de pair avec toute une organisation logistique et humaine. Sans être pour autant le signe d'une scolarisation des crèches, ces Activités s'inscriraient dans des « investissements de forme » éducative, « enrichissement » du milieu de la crèche, proposés par les professionnels comme moments d'une pédagogie davantage « visible », bien sûr variable selon les crèches, tant dans leur fréquence et leur diversité, que leur programmation-planification et division du travail entre professionnels qu'elles mettent en jeu.

Nous proposons ainsi de différencier « l'activité » de l'enfant au sens large, c'est-à-dire ce qu'il fait dans la crèche, des « **A**ctivités » au sens réduit qui concernent des propositions qualifiées comme telles par les professionnels et qui sont ainsi distinguées d'autres moments que sont notamment les (be)soins des jeunes enfants (repas, change, siestes, etc.) et les activités dites libres ou étiquetées « jeu(x) libre(s) ».

[8] Les programmes d'intervention précoces en crèche, comme « Parler Bambin », formalisent fortement les apprentissages langagiers attendus des enfants et les conditionnent à un enseignement explicite des professionnelles, via une didactisation des objets de savoir relatifs à une « maîtrise de la langue », ciblant notamment, le vocabulaire censé être un bon prédicteur de la réussite scolaire future (Garnier, 2018).

Indiquons aussi que le terme « activité » de l'enfant n'exclut pas ce qui pourrait être pensé comme son contraire, la « passivité » qui représente aussi une autre forme d'activité, au sens où : « être actif, c'est prendre. C'est tout autant recevoir » (Hameline, 1999, p. 19). Il n'y a pas *a priori* de frontière bien tranchée entre l'exploration laissée à l'initiative des enfants, leurs jeux dit « libres » ou « dirigés » et une « Activité », mais plutôt un continuum et travail de cadrage par les professionnels, voire un effet d'étiquetage qui consiste à baptiser comme « Activité » (pour les enfants), ce qui nécessite toute une organisation et leur présence renforcée auprès d'eux.

Au-delà de cette distinction entre « activité » et « Activité », l'idée de « cadrage » plus ou moins fort ou souple de l'activité des enfants, renvoie ici à celle de script institutionnel, plus ou moins structuré et compartimenté des espace-temps de la crèche. Le terme « script » dénote « non pas une obligation rigide concernant une action performée mais plutôt un ensemble d'invitations qui restent inévitablement ouvert à la résistance, l'interprétation et l'improvisation » (Bernstein, cité dans Garnier *et al.* 2016, p. 13). Il va aussi de pair avec la notion de « social setting », pour reprendre l'expression de Layder, en tant que « structure spatio-temporelle qui met constamment en relation ce qui est légitime de faire dans tel lieu et à tel moment » (cité dans Garnier *et al.* 2016, p. 13). S'agissant de « faire la bonne chose » au « bon moment » et au « bon endroit », le *social setting* met constamment en relation les usages légitimes de l'espace avec le temps. Les formes de classification spatiales et temporelles peuvent être plus ou moins rigides et souples, plus ou moins planifiées ou laissées à l'initiative des professionnels ou des enfants dans le cours de l'action. Le script institutionnel est donc performé par les professionnels, mais également par les enfants qui peuvent aussi lui opposer leur « contre-script » ou encore s'en distancier.

La culture matérielle : une manière de « meubler » le temps

Que font les enfants accueillis toute la journée dans une crèche ? Comment « meublent-ils » un temps long, parfois quelques 8 heures, cinq jours par semaine, surtout scandé par les deux repas (déjeuner et goûter) et la sieste ? L'idée de « meubler » le temps dit toute l'importance que les professionnels donnent à une culture matérielle pour les occuper, parfois en l'investissant d'intentions éducatives ou pédagogiques. Nous verrons que leur place et leur rôle auprès des enfants sont souvent délégués aux objets. Le terme « occuper » (les enfants) n'est pas pris ici dans un sens péjoratif qu'il a dans le monde des institutions éducatives : il veut dire aussi « garder » les enfants, au sens de « leur faire contracter le goût d'être là (Hameline, 1999, p. 14), ou encore plus pragmatiquement pour les « contenir ». Il présente aussi une forme réflexive quand il s'agit pour les enfants eux-mêmes de trouver de quoi « s'occuper » dans la crèche. Il s'agit alors qu'ils trouvent des ressources en eux-mêmes, des appétits d'exploration et de manipulation, seul.e ou à plusieurs, tout en suivant le script de la crèche.

Les crèches sont des mondes d'objets proliférants, mobiles comme des vagues successives qui, au fil de la journée, laissent sur le sol de multiples jouets et matériels, au point où il faut parfois se frayer un chemin parmi tous les objets qui recouvrent le sol : « On dirait qu'il y a une tornade qui est passée à la crèche ! », commente une professionnelle en commençant à ranger en milieu de matinée (CA). Outre des interventions ponctuelles, les professionnels organisent périodiquement des opérations de ramassage et de rangement, parfois avec l'aide aléatoire des enfants. Les objets regagnent leur place (étagère, boîtes, paniers…), dans l'ordre pensé par les adultes, en attendant leur prochaine dispersion par les enfants, comme une succession de flux et reflux, très maîtrisé et pensé par les professionnels. De fait, d'une autre manière qu'au domicile des familles (Orrmalm, 2021), la vie des jeunes enfants en crèche est imbriquée à un « flux de choses ».

Les objets sont presque systématiquement au cœur des interactions des enfants avec leurs pairs et avec les adultes, qu'il s'agisse d'une culture matérielle enfantine, au sens des objets spécifiquement dédiés aux enfants (Garnier, 2012) ou d'objets qui ne le sont pas, mais dont les enfants se saisissent et en détournent les usages (balai, serviettes, ou encore nourriture, etc.) ou encore des objets que les enfants sont censés avoir en propre : vêtements, doudous, tétines et, quelques fois, des jouets qu'ils apportent de la maison quand ils y sont autorisés (des petites voitures apportées par un garçon dans la crèche associative, par exemple).

Sans avoir répertorié de manière systématique tous ces objets dans chacune des crèches étudiées, il nous paraît que ce n'est pas seulement leur nombre, leur variété et diversité qui permet de nettement différencier ces crèches, mais plutôt la manière dont les professionnels en font ou non usage dans leurs interventions auprès des enfants et les rendent plus ou moins disponibles pour les enfants. Aussi, plutôt qu'une catégorisation binaire des actions des enfants entre « jeu libre » et « Activité » plus ou moins accompagnées ou « dirigées », il nous paraît plus pertinent de partir des objets et d'envisager comment ils sont diversement mis à disposition des enfants, soit de façon permanente ou occasionnelle, soit avec la présence systématique d'au moins un professionnel.

a) Les objets mis en permanence à la disposition des enfants sont notamment des jeux éducatifs, comme des jeux d'encastrement ou des premiers puzzles, des jeux de construction, jeux de faire semblant, dinette, voitures, poupées, animaux, livres (souvent une partie d'entre eux, l'autre pouvant être réservée à une « Activité »), etc. Dans les quatre les crèches, ces jouets sont en permanence à disposition ou font l'objet de choix plus anticipés des professionnelles. Dans la CMN, par exemple, deux types de jouets proposés pour installer à la fois ce que les professionnelles nomment « des repères » mais permettre aussi des changements. Les premiers sont à disposition pour toute la semaine (duplo, voitures, encastrement...), changés par roulement chaque lundi et placés toujours au même endroit pour constituer « des repères » ; les seconds sont à disposition pour une demi-journée et changés lors de la sieste (garages, jouets musicaux, jeux de construction...) créant ainsi des intérêts nouveaux, et utilisés par les professionnelles pour susciter de la variété dans les explorations des enfants. Les enfants peuvent s'en saisir directement et jouer librement, seuls ou en tout petits groupes.

Dans ces moments, les professionnelles se situent en général à distance des enfants, elles observent les valses des duos, trios, voire quarto d'enfants qui se font et se défont sans cesse. Elles interviennent essentiellement pour gérer les prises d'objets intempestives, en montrant d'autres objets à saisir ou faisant diversion, avec un rôle de « pacification » (Lignier, 2019). En reprenant en quelque sorte la main sur les objets, les professionnels s'efforcent de renouveler l'intérêt d'un enfant qui à son tour suscite celui des autres enfants, dans un mouvement de recomposition rapide et fluctuante de petits groupes, avec une grande volatilité du cadre ludique.

b) Les objets mis occasionnellement à la disposition des enfants : il s'agit le plus souvent d'objets rangés hors de portée des enfants ou stockés dans des espaces spécifiques. Ils donnent lieu à un positionnement des professionnelles auprès des enfants, un rapprochement qui va de pair avec la question d'une surveillance et du risque, en fonction des caractéristiques des objets et/ou du nombre d'enfants qui en fait usage. Le caractère éphémère ou provisoire de cette mise à disposition en fait souvent des objets attractifs pour les enfants. Parfois, par leurs actions, les enfants eux-mêmes sollicitent cette mise à disposition, notamment au prix de détournements des objets. C'est par exemple le cas à la CA, quand la lavette

servant à essuyer la table est saisie par un enfant qui s'efforce d'imiter la professionnelle, suscitant à son tour l'attrait d'autres enfants. Les professionnelles se chargent alors d'en pourvoir tous ces enfants, dans l'idée qu'il faut toujours plusieurs objets semblables pour un groupe d'enfants et non pas un objet unique qui suscite leurs concurrences, selon Y. , EJE, dans la crèche associative

c) Les objets spécifiquement utilisés pour des « Activités » (peinture, pâte à sel, gommettes, paillettes, ustensiles et ingrédients pour la pâtisserie, etc.), initiées par les professionnels sont ceux qui nécessitent souvent une mise en place collective, souvent une anticipation de l'activité, à travers le matériel qu'elle nécessite, ou encore une pièce spécifique voire un aménagement des lieux. De fait, des lieux particuliers, comme c'est le cas de CMN, pour « l'atrium », « le jardin », « la piscine », peuvent devenir synonyme d'Activités, au même titre que la « peinture », sans qu'il s'agisse d'une Activité avec un cadrage fort et des attendus particuliers. Parmi ces objets, signalons ceux qui sont propres à certaines professionnelles, comme c'est le cas de S (EJE) en CA et V (AP) de la CMS. La première a un sac personnel, avec des objets qu'elle a fabriqués, comme des marionnettes à doigts. La seconde possède ce qu'elle nomme un « sac à malice » pour imager les histoires qu'elle lit aux enfants. À la fois personnels et professionnels, ces objets témoignent sans doute d'une organisation davantage juxtaposée de l'activité individuelle des professionnelles dans ces deux crèches, là où la CMN et la CP, tous les objets par les professionnels appartiennent à la crèche, avec davantage de coordination entre elles.

Le déploiement d'un matériel ou d'objets spécifiques va de pair avec l'idée de s'adresser d'emblée à plusieurs enfants en même temps ou successivement. Soulignons qu'à aucun moment, et ce dans toutes les crèches, les enfants ne sont obligés de rester à une « Activité ». Ils peuvent quitter le petit groupe et pour ainsi dire revenir aux occupations qu'ils trouvent d'eux-mêmes, des « jeux libres » (laissés à l'initiative de l'enfant). Les professionnels insistent alors sur une alternative auprès des enfants : rester et faire l'Activité ou la quitter : « si tu as fini, va jouer ». Même si les Activités sont conçues comme un « jeu », cette séparation entre « Activités » et « jeu libre », apparaît d'autant plus forte que les Activités nécessitent ensuite une toilette des enfants (peinture, pâte à sel, pâtisserie, par exemple) et le nettoyage du matériel, voire du sol. Les Activités sont synonymes de tout un travail d'organisation et d'une logistique du côté des professionnels qui n'ont pas d'équivalent du côté des enfants.

On peut aussi constater que la densité de ces Activités est assez différente d'une crèche à une autre : elles sont planifiées et régulières dans la CMN et la CP, établies selon le planning d'activités (pâtisserie le vendredi matin ; piscine le mardi) ; plus irrégulières dans la CMS et la CA et souvent laissées à l'initiative individuelle d'une professionnelle, rejointe le cas échéant par d'autres collègues.

Ces Activités vont de pair avec des attentes particulières vis-à-vis des enfants, qu'il s'agisse d'attentes de comportements ou, plus rarement, d'une production finalisée, voire avec des consignes qui peuvent donner lieu à son évaluation. En particulier, dans la crèche privée (CP), une Activité de « découverte des goûts » est représentative de cette mobilisation des professionnels au regard d'attentes spécifiques. Cet atelier d'une quinzaine de minutes, est organisé pour des enfants entre 20 et 30 mois qui sont répartis en deux vagues successives de deux groupes de 4, assis autour de petites tables. Chaque petit groupe est géré par une professionnelle, avec le matériel préparé à l'avance : cornichons, pamplemousse, citron, sucre et sel.

9h52 Lucie : « Maintenant on va gouter du citron ! » et les deux professionnelles disposent devant les enfants un peu de pulpe de citron. La plupart des enfants tâtent le morceau d'agrume, Sofia (30 mois) le regarde fixement mais refuse toujours de le toucher. C'est cette fois un petit garçon à la table de Lucie qui ouvre le bal. Il suçote le citron, fait une belle grimace, mais continue. À l'autre table, une petite fille croque le citron, mâche, marque un arrêt, puis recommence. Marion s'exclame « c'est maintenant qu'il faut faire des photos ! » Elle part chercher le téléphone portable de la crèche, revient et prend en photo les deux petits groupes, elle tente ensuite pour chaque enfant d'immortaliser une mimique. Les photos permettront d'alimenter l'application que peuvent consulter les parents avec un code personnel.

Les professionnelles proposent ainsi aux enfants de goûter successivement ces aliments, en finissant par le sucre. Au terme de la séquence, l'une d'elles annonce : « Bon c'était rigolo de goûter tout ça, non ? On a goûté des choses acides, amères, salées, sucrées. Allez maintenant on se lave les mains et on va laisser la place aux copains. »

Le terme « atelier » utilisé pour cette Activité, la gestion des enfants, assis autour d'une table, et la coloration thématique rappellent les pratiques en école maternelle qui ont souvent recours à des thèmes, le carnaval, l'automne, etc., pour donner l'idée d'un lien entre les activités relevant de domaines d'apprentissages différents. La gestion de l'atelier combinant la succession des aliments présentés aux enfants, et un moment de clôture et d'institutionnalisation des savoirs sur le goût (sucré, salé, amer, acide) témoignent aussi d'une forme de didactisation des apprentissages où, au-delà du nom des aliments eux-mêmes (cornichon, etc.), sont visés des apprentissages sur les principales caractéristiques gustatives et catégories de goût des aliments. En somme, cet atelier « goût » représente une forme de cadrage des savoirs, une visée d'apprentissages plus formalisés, un script plus rigide, une pédagogie plus visible qui font écho à un souci de « productivité » du temps passé à la crèche, et de la manière dont il est donné à voir aux parents. En revanche, il n'y a pas d'évaluation de ce que les enfants sont censés avoir appris, seule compte leur participation : même Sofia, en retrait, finit par goûter le sucre ; les autres finissent par rompre l'ordonnancement de la séquence.

Enfin, il est des Activités plus ou moins ritualisées qui ont vocation à rassembler la quasi-totalité d'un groupe d'enfants, comme un temps de regroupement pour des chants, des comptines, des lectures, etc., où les objets peuvent être absents, voire évités, car perturbateurs.

Dans la CMN, où les Activités sont très planifiées, « les jeux libres » s'intercalent entre des Activités ou lorsque les enfants ne souhaitent pas participer à ces Activités. Ces propositions brèves faites dans le cadre de ces « activités sans attendus » restent à l'initiative des professionnelles. Dans ces moments dits « de jeux libres » les professionnelles sont assises et observent les enfants déambuler et se saisir des objets. Dès que l'agitation devient plus dense, que les disputes entre enfants se font plus nombreuses, elles proposent de manière spontanée et non prévue une nouvelle activité pour faire diversion au conflit naissant, comme par exemple, chanter en mimant une chanson, mettre un disque pour écouter une histoire… Les enfants se laissent aussitôt entraîner par cette activité qui crée une rupture avec l'activité précédente et, très fréquemment, s'installent spontanément près de la professionnelle pour participer à celle-ci, avant de reprendre leurs déambulations plus individuelles. Ainsi on constate souvent dans les quatre structures ces moments spontanés proposés par les professionnelles, pour faire diversion ou meubler le temps que les enfants n'arrivent pas seuls à occuper : éviter une dispute entre enfants, limiter le bruit, faire patienter...Appréhendées de l'extérieur par les chercheures comme des Activités, elles sont rarement conçues comme telles par les professionnelles pour qui elles relèvent plutôt d'un continuum de travail qui facilite à un moment donné, la contenance des enfants ; pour ces derniers elles s'intègrent dans le flux de leurs déambulations en constituant une pause.

Dans les quatre crèches, cette culture matérielle paraît souvent venir en soutien du travail quotidien des professionnelles. Si les objets mobilisent l'attention et la concentration des enfants sans solliciter les adultes, ces derniers ne sont pas pour autant sans activité, désœuvrés. Même quand il s'agit d'activités plus en distance, où les professionnels, généralement assis sur les tapis, paraissent sans tâches particulières à effectuer, loin d'être passifs, ils sont, la plupart du temps, concentrés sur l'observation des enfants (Ulmann, 2012). Ces temps, en apparence vides, sont ceux qui leur permettent de regarder ce à quoi chacun s'intéresse, ce que chaque enfant arrive à faire, ses progrès, son rapport aux autres…, ce qui leur permet d'interagir avec eux. Le regard des professionnelles sur les enfants peut être aussi une manière de soutenir leur activité, de manifester une présence attentive à ce qu'ils font et d'y manifester leur propre participation à distance (Garnier, 2020)

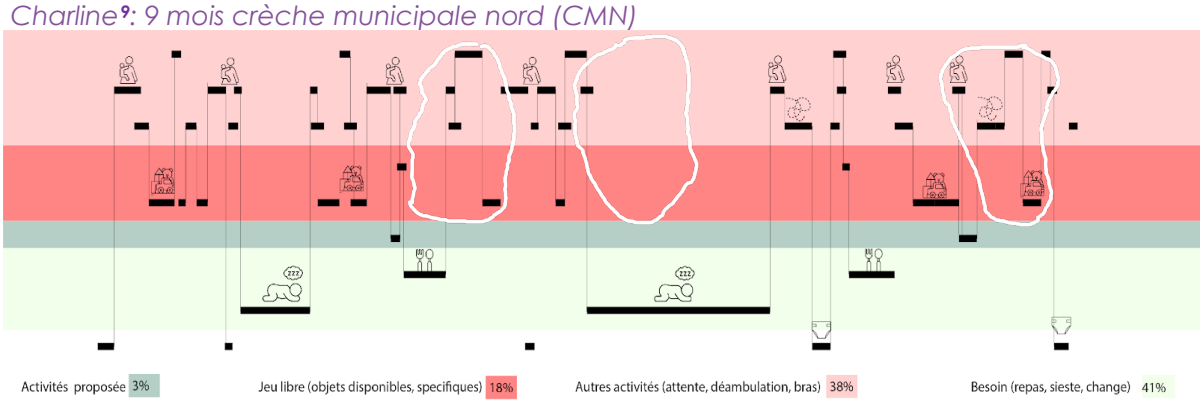
Cette concentration leur permet sans doute de retenir très précisément ce que font les enfants, y compris dans leurs déambulations solitaires au cours de la journée. Ils repèrent, sans que l'on perçoive quand et comment ils font ce repérage, leurs goûts (« P. il adore les pousseurs »), leurs comportements (« ça, quand il y a de la bagarre, on retrouve toujours L. ! »), leur progrès (« Dis donc M., je trouve qu'elle se débrouille de mieux en mieux pour se déplacer »).

Les journées des enfants

Si le travail des professionnels se découvre au travers de cette culture matérielle qui permet de « meubler » le temps, qu'en est-il de l'activité des enfants et la manière dont se déroulent leurs journées dans la crèche ? Certes ils répondent aux sollicitations des professionnels mais, si l'on se place à hauteur d'enfant, qu'en est-il de leur rapport aux activités ? Nous proposons ici quelques chronogrammes et vignettes de journées d'enfants d'âge différents, permettant de saisir la manière dont ils passent leurs journées.

1. Avant la marche

Charline[9]: 9 mois crèche municipale nord (CMN)

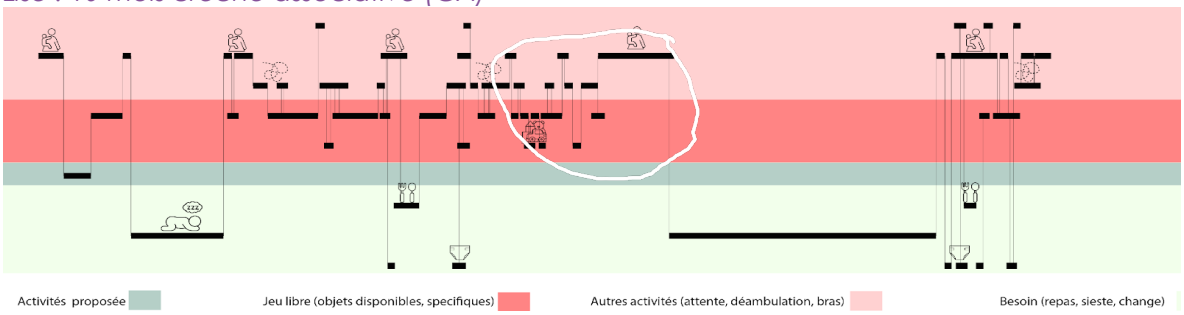


[9] Les prénoms des enfants comme ceux des professionnelles ont été modifiés.

Le chronogramme de l'activité de Charline, permet de voir un déroulement de sa journée passé la plupart du temps entre les bras d'une professionnelle et sur le tapis. Ce temps au tapis est aussi marqué par une activité avec des objets mis à disposition sans commentaire de la part des professionnelles ou avec une phrase invitant Charline à en faire quelque chose. L'enfant passe ce temps au tapis entre des petits moments d'attente, qui sont le plus souvent suivis d'un changement de posture (ventre/dos) et le rapprochement d'objets éloignés d'elle ou la mise à disposition d'un nouvel objet. Ainsi on distingue dans l'activité de Charline, trois types d'activités : les soins (repas, sieste, etc.), des activités organisées par les adultes et des activités d'attente au tapis ou dans les bras.

14h25 : Amina se lève parce qu'elle entend un bébé pleurer dans le dortoir. (La chercheure l'entend pleurer déjà depuis 5 minutes). Elle revient avec Charline qui a les yeux tout rouges. Amina lui dit, « tu appelles et on ne vient pas te voir ! Mais on ne t'avait pas entendu... Allez calme-toi, tout va bien... ne réveille pas les copains qui dorment encore ». Elle note son heure de réveil, en disant « dis donc tu as bien dormi ». Elle garde un peu Charline dans les bras en la faisant sauter, l'enfant rit aux éclats. Elle la repose sur le tapis près d'Alix en lui disant : « allez, va voir la copine un peu ». Elle installe Charline sur le ventre avec des jouets autour. Alix pleure en voyant Amina pour réclamer les bras. Amina la reprend un peu en lui disant : « mais tu sais que je ne peux pas te prendre toujours dans les bras. Regarde Charline, tu vois elle joue, elle ne pleure pas ». Elle la repose cette fois sur le dos en lui mettant des jouets à sa portée.

Lise : 10 mois crèche associative (CA)



Lise est à la crèche depuis quelques mois interrompus par le deuxième confinement, ce qui a donné lieu à une nouvelle adaptation. Son activité est encore très liée au portage et aux soins (repas et sieste), elle oscille entre les bras et les temps où elle est posée au sol par les professionnelles, soit entourée des objets spécifiques pour elle ou bien posée au milieu des espaces physiques avec les objets disponibles. Sa participation aux activités proposées par les professionnelles est très rare. Ses déplacements sont accordés à ceux des professionnelles.

Ces deux chronogrammes montrent que l'ensemble des temps de sommeil, de soins et d'activités s'équivalent à peu près en termes durée dans les trois structures qui accueillent des très petits. Ils montrent aussi des moments plus intenses où les professionnelles essaient de voir ce qui convient à l'enfant en faisant alterner des moments d'activité avec un jouet et des moments d'attente en limitant le plus possible les temps passés dans les bras. Étant donné le ratio enfants-adultes, on comprend leur souci de donner aux enfants, dès la venue en crèche, matière à se passer de leurs bras, notamment avec les objets.

Ces chronogrammes et la description du réveil de Charline concernant les plus petits, avant la marche, illustrent bien comment les professionnelles incitent les enfants à jouer seuls et à ne pas solliciter le portage dans les bras pour développer ce qu'elles nomment « leur autonomie ». L'usage des objets est révélateur de ces rapports aux enfants les plus jeunes. Ainsi par exemple, les transats pour les bébés sont très peu utilisés, au motif qu'ils limiteraient les possibilités de découverte de l'espace en fixant l'enfant à une même place[10]. Ces conceptions d'un bébé « explorateur » induisent des attentes de comportements, indexées sur les normes développementales, dans leurs manières de les appréhender : le bébé doit se retourner, puis ramper, puis marcher à quatre pattes… Les enfants sont observés à travers ces prismes qui les catégorisent. Par exemple, concernant une petite fille de 9 mois très peu mobile, la professionnelle expliquera : « avant d'être prise ici elle a été gardée en nourrice et là on voit bien qu'elle a dû faire du transat (…) elle n'a pas acquis d'autonomie, c'est sûr qu'ici c'est moins confortable pour elle, mais elle va s'y habituer ». La norme du bébé explorateur, induit une norme d'enfant qui doit savoir se débrouiller par lui-même, être de plus en plus conscient de ce qu'il veut faire, pour devenir autonome. Il est donc attendu de l'enfant qu'il explore dans sa journée l'espace à sa disposition, qu'il trouve par lui-même son rythme de croisière sans trop réclamer individuellement les attentions des professionnels.

2. Les plus grands

Ulysse, 22 mois (moyen) et Liam 31 mois (grand) : activités libres CMN

Mam (AuxP) et Nancy (AuxP) sont avec 9 enfants, une autre professionnelle, Karima (AuxP) les rejoint.

9h30 : Liam est dans le coin de la maison avec d'autres enfants et essaient d'escalader vers le toit. Il monte sur la barrière de bois et Karima le reprend : « Liam descend, tu sais que ça c'est interdit ! ». Il continue à escalader. Nancy se fâche et va vers lui en lui demandant de descendre. Dans le même temps, Ulysse déambule dans la salle sa tétine dans la bouche, il regarde les autres mais ne participe pas. Il va chercher dans une caisse des petites marionnettes à doigts et les apporte à la chercheure. Mam, le voit et lui dit « alors Ulysse tu embauches X (prénom chercheure) ! ». Celle-ci met la marionnette sur son doigt. Ulysse sourit et essaie de solliciter ses bras mais elle le met à distance. Il reste assis près d'elle et l'observe en train de prendre des notes.

9h35 : Liam court, Mam le gronde : « Liam attention aux bébés, tu ne cours pas ici et tu descends du tapis des bébés s'il te plait ». Il marche sur la main d'Adrienne qui hurle. Mam : « tu vois tu lui as fait mal. Allez va jouer plus loin ». Liam va vers les voitures colorées nommées par le nom de leur marque « Tollo » et prend le tracteur qu'il fait rouler sur le sol.

Ulysse est rejoint par Gaia qui lui prend sa marionnette à doigt. Il regarde la chercheure pour qu'elle intervienne. Elle ne dit rien à Gaia, mais Nancy l'observe et dit à Gaia, « c'est lui qui jouait avec, il y en a d'autres, pourquoi tu prends justement celle-ci. Laisse-les à Ulysse et va chercher les autres ».

9h37 : Liam joue avec Vadim aux camions qu'ils font rouler dans la salle. Matéo se prend les pieds dedans et tombe. Liam est furieux parce qu'en tombant Mattéo a dérangé le petit circuit. Ulysse regarde et se pousse un peu de l'endroit comme pour rester à distance. Il reste assis avec sa tétine et regarde de loin la scène. Nancy se lève de son siège aide Mattéo à se relever et dit aux deux plus grands : « eh oui ! en vous mettant en plein milieu comme ça, c'est sûr que les plus

[10] Ces justifications ont sans doute été apprises en formation car elles renvoient aux travaux de J. Lévy et E. Pikler

petits vont vous déranger en passant. Mettez-vous plus loin, ici » (montre un coin plus reculé). Liam court et refuse. Il lance par terre un petit bonhomme qu'il avait dans la main et refuse la suggestion de Nancy : « Tu n'es pas content Liam, mais ce n'est pas une raison pour lancer les jouets comme cela. Tu peux faire mal. Arrête ».

9h40 : Vadim va jouer dans un autre coin avec une balle, Liam se calme et va s'allonger sur le radiateur. Mam lui demande de descendre de cet endroit en lui signalant que c'est interdit. Gaia le rejoint avec son ours que Liam lui prend et lance, Gaia pleure et s'ensuit une agitation plus grande.

Cette scène de jeux libres montre la mobilisation des professionnelles pour surveiller tous les enfants en portant l'attention sur les plus calmes comme Ulysse qui se trouve souvent empêché dans ses activités et ceux plus agités comme Liam, très à l'aise dans l'espace de la crèche. On repère qu'Ulysse, un « moyen », depuis près d'une année et demie à la crèche, semble encore dans une phase de transition et de familiarisation avec le script de la crèche, même s'il la fréquente depuis l'âge de trois mois. Dans le cours de l'après-midi, un moment de regroupement collectif autour de comptines chantées, avec un CD, le montre participer à la chanson. Très souvent seul, Ulysse est en retrait par rapport aux autres enfants. Il paraît gêné par leur mouvement et leur turbulence, et se tient souvent à distance. En fin de journée, Karima expliquera à sa mère qu'il commence à mieux « se débrouiller seul ».

Contrairement à un enfant comme Ulysse, qui ne maîtrise pas encore les règles et routines de la crèche, Liam est censé, du point de vue des professionnelles, savoir ce qu'il faut faire, avoir intégré le script de la crèche : « Tu le sais qu'il faut… », même si elles lui ré-expliquent leurs attentes. Ses activités illégitimes fréquentes sont prises comme des oppositions, un contre-script, et comme il n'obéit pas toujours aux interventions verbales des professionnelles, c'est souvent physiquement qu'elles interviennent : se déplacer pour se rapprocher de lui, ou mettre en jeu leur corps pour interdire son activité. C'est aussi à l'ensemble d'une vigilance rapprochée que Liam les oblige, même si elles ne voient pas toujours les interdits qu'il contourne. Mais il sollicite aussi à plusieurs reprises les professionnelles, notamment en fin de journée quand il reste tard et que les enfants sont moins nombreux, pour avoir des moments d'interactions privilégiées avec elles, qui ont aussi le souci de le valoriser.

Dans cette section organisée en âges mélangés, on relève également l'obligation morale que créent des différences d'âges, des plus grands vis-à-vis des plus petits : c'est à Liam et à Vadim de faire attention à Mattéo, en trouvant un espace propre pour leur jeu partagé, et non pas à Mattéo, plus jeune, de faire attention à ne pas perturber leur jeu.

Aminata (32 mois) et Éric (22 mois) : Activité lecture d'histoire (CA)

10h53 : Maria (AEPPE) a pris une caissette de livres et un magnétophone ; elle s'installe dans la petite salle et on l'entend qui appelle « les enfants » pour la rejoindre. Éric (avec sa tétine) la rejoint et s'assoie ; Aminata la rejoint aussi très vite après avoir regardé seule un livre (le livre des Papas). Maria choisit les livres (la Galette et un autre) ; Liz, Hélène et Come les rejoignent. Deux autres professionnelles viennent progressivement en soutien de Maria pour canaliser les enfants et limiter les activités parasites qui feraient obstacle au script, à l'idée même de ce moment de lecture collective. C'est notamment pour poser le cadre : « c'est l'histoire », à des enfants qui arrivent en courant dans la salle, ou encore pour les gérer, comme répondre à un besoin de mouchoir, comme le fait Thérèse (AuxP) sur la chaise à l'entrée de la salle qui devient une interlocutrice de Éric.

10h55 : Maria dispose les enfants : « éloignez-vous un peu, mettez-vous comme ça », en les aidant à se mettre en tailleur en demi-cercle. Éric la regarde manipuler le magnétophone et la

désigne à la chercheure en train de filmer. L'histoire commence, 3 autres enfants arrivent, deux s'assoient. Thérèse rapproche le siège à l'entrée de la salle et s'assoit ; elle freine des enfants qui arrivent en courant dans la salle : « c'est l'histoire ». Aminata regarde un peu autour d'elle ces micro-événements et regarde à nouveau la professionnelle, Maria. Éric se retourne pour voir ce qui se passe. Thérèse se lève pour prendre une boite de mouchoir, ce qui provoque le départ de Liz suivie par Éric qui prennent un mouchoir et se rassoient, Aminata reste assise et regarde successivement deux enfants (Hélène et Liz) davantage que le livre et Maria. Éric regarde Thérèse et la chercheure, puis joue avec son mouchoir qu'il met aussi sur sa tête, il paraît détaché de l'histoire. Aminata, elle, se laisse prendre au jeu de l'histoire : « galette je vais te manger », notamment au refrain « je suis la galette », elle fixe intensément Hélène qui participe corporellement et l'imite assise en dansant aussi avec ses bras et le torse. Éric se retourne vers Thérèse, en tournant le dos à Maria, tout en manipulant le mouchoir. Maria demande à Liz de s'écarter pour laisser voir Aminata. Deux autres enfants arrivent, ainsi que Luisa (EJE), qui s'assoit par terre un peu éloignée du groupe, avec Pablo à ses côtés. Aminata manipule sa robe tout en écoutant semble-t-il ; Éric s'allonge sur le ventre, très loin de l'histoire.

11h01 : La 1ère histoire est finie ; Maria range et met un autre disque. Éric se lève, Aminata reste assise. Éric va voir Luisa puis va regarder aux fenêtres, il sort de la pièce. Aminata se balance un peu et rapproche sa tête de Pia. Elle tape dans ses mains. Maria commence la 2ème histoire. Aminata tape dans ses mains, elle voit Hélène qui se lève et se lève aussi, puis se rassoit en regardant Hélène qui se rassoit à son tour et revient vers l'histoire. Éric revient vite dans la salle et s'assoit dans le groupe, d'abord face puis en tournant le dos à Maria. Hélène et Aminata se lèvent à nouveau : « asseyez-vous », leur demande Maria. Aminata continue de taper dans ses mains qu'elle regarde parfois, en suivant plus ou moins le rythme de la musique. Pia se tourne vers elle et lui donne trois petits coups de flûte sur un pied, Aminata ne réagit pas et Pia arrête. Éric cherche à essuyer le nez d'un autre enfant plus jeune à côté de lui, et se lève, toujours avec son mouchoir, Thérèse intervient auprès de lui. Aminata regarde la scène. Éric se lève et va donner son mouchoir déchiré à Thérèse. Aminata continue de taper dans les mains en regardant l'histoire. Éric reprend un mouchoir avec l'approbation de Thérèse et retourne s'asseoir dans le groupe.

11h04 : Aminata continue de suivre l'histoire en tapant dans les mains et s'arrêtant quand la musique s'arrête pour la voix du narrateur. Éric se relève pour prendre encore un autre mouchoir. Thérèse refuse et lève la boîte pour empêcher qu'il en reprenne. Éric va s'asseoir dans le groupe, il regarde très brièvement la scène, tape deux fois dans ses mains, puis est attiré par une boite verte au sol qu'il prend et abandonne peu après. Aminata s'est un peu éloignée du groupe, assise. Elle regarde autour d'elle, puis revient à l'histoire quand Maria la met en scène en faisant planer le livre : « un ange passe ». Éric se lève, sans mouchoir, et se rapproche de Luisa ; il prend un coussin comme pour s'installer à ses côtés. Aminata regarde la caméra, avec le doigt dans le nez : « Aminata, tu as besoin d'un mouchoir ? », lui demande Luisa. Elle en prend un dans la boîte que lui tend Thérèse, se mouche, sort de la pièce pour le mettre dans la poubelle et revient.

11h07 : Le groupe s'est défait avec la fin de l'histoire. « On va pouvoir chanter » annonce Thérèse. « Peut-être qu'on pourrait danser un peu » avance Luisa.

Aminata et Éric montrent des activités très contrastées lors de cette lecture collective : une forte participation du côté de Aminata, une « grande » fille, et très faible du côté de Éric, un garçon « moyen ». Outre une différence d'âge de plus d'un an, joue aussi la durée de leur fréquentation de la crèche (6 mois pour Éric, un an pour Aminata) et peut-être la question du genre, même si Éric est attiré par les livres : prenant de lui-même des livres et s'efforçant à deux reprises de s'intégrer à des situations de lecture de professionnelles.

Aminata montre une attirance pour la situation elle-même, une activité d'écoute, une participation corporelle : elle danse, frappe dans ses mains en suivant plus ou moins le rythme de la musique. Ce qui ne l'empêche pas aussi d'imiter ou d'interagir avec Hélène, en même temps. Elle montre qu'elle maîtrise le script de la séquence : savoir faire ce qu'il faut pour « écouter une histoire collectivement », même si elle ne répond pas quand Maria demande aux enfants à la fin de l'histoire : « qui a mangé la galette ? ». Elle sait aussi, dans un autre domaine, prendre un mouchoir, se moucher et aller jeter d'elle-même le mouchoir dans la poubelle, ce qui nécessite de sortir brièvement de la salle et d'y revenir, sans l'intervention d'une professionnelle. Enfin, il y a aussi des « échappées » hors du script : Aminata regarde autour d'elle, comme pour se dire qu'elle est bien « à sa place » ou est parfois distraite par des bruits ou mouvements autour d'elle.

Éric, dans la même situation de lecture collective, montre comme des impulsions vers le monde des objets, voire une appropriation de l'espace, qui paraissent plus captivants que l'histoire lue et sa faible mise en scène par la professionnelle Maria (elle s'appuie beaucoup sur le CD et tourne les pages du livre au fur et à mesure), sauf notamment quand elle prend le livre et le fait tourner ouvert dans l'air, en insistant sur la phrase « un ange passe », suscitant un moment d'attention forte de tous les enfants assis[11]. Éric montre aussi des retours périodiques de lui-même au groupe assis, même si c'est en lui tournant le dos, avec de très rares regards sur ce qui se passe sur cette scène. C'est comme la toute première étape de l'apprentissage du « script » qui consiste à « écouter une histoire en situation collective », apprentissage d'une forme rituelle : être assis, avec les autres enfants, autour de l'adulte. Éric construit une autre scène parallèle autour du mouchoir en interaction avec Thérèse, peut-être une « appropriation » de l'adulte, quand Maria est mise en partage par le groupe d'enfants. Il n'a pas d'interaction avec les autres enfants, sauf à un moment pour « moucher » un autre enfant plus jeune à côté de lui, suscitant aussitôt l'intervention de Thérèse pour éviter un accrochage.

Maya (26 mois) et César (29 mois) Activité peinture (CMS)

9h47 : Annie (AuxP) et Violette (CAPAEPE) ont décidé de préparer respectivement le matériel pour peindre sur une grande feuille au sol et les enfants sont mis en body, avec un tablier. Elles sont assises par terre le long de la feuille de papier, chacune à une extrémité. Elles trempent leurs mains dans un bac de peinture, font des traces sur le papier. Elles incitent les enfants à faire de même.

9h49 : César, tout contre Violette, semble ravi, il trempe les deux mains dans la peinture, applique ses mains sur le papier et laisse un maximum de traces en se déplaçant sur la feuille. Quand les traces sont moins visibles, il revient tremper ses mains dans la peinture.

Maya, trempe les deux mains dans la peinture, les met à la bouche. Nora reste assise en bord de feuille, elle touche à peine la peinture du bout du doigt et semble s'essuyer sur la feuille pour se débarrasser de la peinture. Violette et Annie n'interviennent pas, elles observent, échangent sur la réaction des enfants « Saïd, a l'air incommodé par la peinture » « Maya (qui a le visage plein de peinture) se régale » (elles rient). « Maya, la peinture ce n'est pas pour manger ! »

[11] Cette situation souligne néanmoins l'intérêt d'une lecture d'un récit quand les autres moments de lecture observés, pour un, deux ou trois enfants, sont surtout des pointages des objets-images, donc centrés sur le seul vocabulaire. Pragmatiquement, ce type de lecture par pointage permet une discontinuité de l'activité des professionnelles qui font souvent d'autres choses en même temps : observer ou surveiller les enfants plus à distance, réguler leurs relations, communiquer avec les collègues, etc.

9h52 : César met les pieds dans la peinture fraiche et marche sur la feuille. Il regarde les traces qu'il laisse. Il arpente l'espace de papier afin de le couvrir le plus possible avec ses traces. Il revient et trempe cette fois les pieds dans le bac de peinture. Violette observe César, et s'adresse à moi : « César tout ce qu'on lui propose il adore ! Bon, en même temps, il est fils d'EJE » (en riant). (…)

10h : Maya a à présent de la peinture dans les cheveux, César court sur la feuille. Violette lui demande de ne pas courir « César, le peinture glisse, ce n'est pas fait pour courir ». Elle se tourne vers Annie : « bon, on va peut-être arrêter » ? (…).

S'agissant de l'Activité peinture le matin, Maya paraît particulièrement attirée par ce qui lui est proposé : « elle se régale », commente une professionnelle. En revanche, à d'autres moments d'observation, elle montre peu d'attirance pour ce qui est à sa disposition, avec de longs moments de déambulation solitaire, sans activité, sauf pour la salle de motricité où elle se précipite en compagnie de César. Maya fait l'objet de nombreuses interventions des professionnelles. Elle est très peu reprise par elles mais, au contraire, valorisée à plusieurs reprises dans la journée. Davantage que César (que l'on voit souvent jouer avec elle), Maya semble attendre ces sollicitations par les professionnelles, en particulier à travers des Activités comme la peinture.

De son côté, César montre de l'attrait pour les objets de la crèche, qu'il s'agisse de ceux proposés par les professionnelles pour une Activité comme la peinture ou, quelques 6 mois plus tard, ceux qu'il va prendre de lui-même comme un livre ou d'autres jouets à l'occasion d'un jeu symbolique de dinette avec une fille. Au fil de sa fréquentation, il paraît familier du script de la crèche qu'il fréquente depuis l'âge d'un an, après une autre crèche, au point de s'autoriser à le détourner légèrement à son usage : essayer d'ouvrir une porte fermée ou grimper sur une étagère, par exemple. Est-ce parce qu'il est « le fils d'une EJE » que César semble remplir, comme Maya, toutes les attentes du « bon élève » en crèche des professionnelles ? En tout cas, il bénéficie de nombreuses interactions avec elles et de fréquentes valorisations, même si elles le reprennent parfois. En participant avec entrain à toutes les activités qu'elles proposent, il est aussi, pour ainsi dire, bon public qui les valorise réciproquement. On le voit aussi rechercher les contacts avec les adultes, comme lorsqu'il monte sur les genoux d'une professionnelle, sa référente, qui lui fait des câlins et des chatouilles.

Synthèse des temps d'activités dans les quatre crèches

1. Retour sur la distinction « activité-Activités » des enfants selon les crèches

L'aménagement d'un milieu, en mettant des espaces et/ou des objets à disposition des enfants joue un rôle central pour capter-capturer les enfants et par là-même les contenir, en les accrochant pour ainsi dire au milieu. Pour les professionnels, il s'agit de trouver ce qui va captiver les enfants ou tel ou tel enfant.

En même temps, il y a une usure au fil du temps de l'intérêt des enfants pour les objets à disposition, et dont ils font ce qui est à leur portée. D'où, d'une part, une relance par les professionnels de l'intérêt des enfants par des objets et/ou des espaces qui ne sont pas constamment à leur disposition, qu'il s'agisse par exemple des flûtes (CA), de l'atrium et sa structure à grimper et du renouvellement des objets à disposition le matin et l'après-midi (CMN). D'où, d'autre part, des propositions d'Activités qui permettent de rythmer le cours de la journée, en particulier d'une longue matinée, là où l'après-midi est, chez les moyens-grands, pour partie occupé par la sieste et le goûter.

Ce qui différencie nettement les crèches est de l'ordre de leur labélisation en tant qu'Activité et de leur planification (CMN et CP) ou non (CMS et CA). Compte tenu des différents publics des crèches, cette place et organisation des Activités pourraient d'ailleurs répondre aux attentes des parents en termes d'éveil, de stimulation, ou encore de développement des « potentialités » de leur enfant. Cette forme de cadrage de l'activité des enfants peut même s'accompagner d'une formalisation, voire d'une didactisation des apprentissages visés comme nous avons pu l'observer dans la seule crèche privée. Très nettement ici, cette crèche privée emprunte à l'école maternelle les prémices d'une « pédagogie visible » (Bernstein, 1975).

En l'absence de planification collective, comme c'est le cas dans les CMS et CA, la mise en œuvre d'Activités est largement laissée aux initiatives des professionnels, notamment quand elles en « sentent » le besoin (en prenant des indices sur les comportements des enfants : accrochages, bruits, etc.), pour renouveler leur intérêt dans le cours même du déroulé de la journée. Parfois aussi la présence d'Activités planifiées (CMN et CP) va aussi de pair avec des improvisations de telle ou telle professionnelle pour prendre des livres, chanter des chansons, etc., en fonction de leur perception de l'état des enfants. Il est possible aussi que l'absence de planification et surtout de préparation conduisent à ne proposer que des Activités dont le matériel est sous la main (pâte à modeler, peinture, etc.), là où, notamment dans la crèche privée, les professionnelles introduisent des objets spécifiques (la paille, les cornichons, etc.) qui « sortent de l'ordinaire », et font rupture avec les objets quotidiens. Dans tous les cas, même si elles ne visent pas des apprentissages précis, l'intérêt des « Activités » s'impose progressivement dans la « carrière » des enfants pour faire tenir la situation et contenir les enfants, tant dans la journée qu'au fil de la fréquentation de la crèche, en jouant sur toute une palette d'intentions : rythmer, calmer, recentrer, mobiliser, regrouper, renouveler l'intérêt, bref pour « garder » les enfants, au lieu qu'ils « partent en vrille », pour reprendre les termes d'une professionnelle.

Comme elles font saillance dans le déroulé de la journée, ces Activités ne manquent pas en général d'attirer d'emblée les enfants, quitte à ce que leur participation soit brève ou à distance, en tant qu'observateur. De fait, nos observations montrent que ce n'est pas parce que les professionnelles proposent telle ou telle Activité que tous les enfants s'en saisissent et qu'ils l'appréhendent de la même manière. Passé le moment d'attraction initiale ou d'embarquement dans le groupe composé par les professionnelles, les enfants y participent très diversement : certains « s'éclatent », d'autres restent en retrait sans pour autant s'en détacher, d'autres encore font tout autre chose. Il leur faut d'ailleurs apprendre le script spécifique de certaines de ces Activités, comme celle d'une lecture collective d'histoires, où il s'agit de rester assis, en fixant son attention sur le livre, voire répondre aux questions des professionnelles. Au bout du compte, le label « Activité » n'a pas du tout la même portée pour les enfants et pour les professionnelles. De leur côté, il signifie souvent un moment d'activité intense : à la fois pour surveiller, guider/accompagner les enfants dans l'Activité et pour toutes les tâches logistiques qu'elle suppose en amont et en aval, sur le milieu et les enfants, qu'il faut nettoyer et remettre en ordre. Du côté des enfants, il semble que, passée la rupture que suscite la mise en Activité, sa spécificité et sa dimension d'événement saillant peut vite s'éroder et se fondre dans une activité au même titre que ce qu'ils font en dehors de ce moment particulier.

Le « libre choix » des Activités par les enfants qui est en vigueur dans les quatre crèches peut d'ailleurs conforter des « goûts » liés aux différences de socialisation familiale, qu'il s'agisse de différences de genre, de milieu social ou culturel (Garnier, 2017). Il nous manque ici la possibilité de mettre en rapport les activités des enfants dans la crèche et celle dans le milieu familial, pour les documenter. En tout cas, la prise de photographie des enfants par les professionnelles lors de ces Activités, notamment dans la crèche privée, montre bien qu'elles ne sont pas seulement destinées aux enfants mais aussi à rassurer leurs parents, en même temps qu'à rendre visible leur professionnalité.

2. Les objets comme dispositif de captation des enfants

On a montré le souci des professionnels d'entourer les bébés d'objets, de jouets à explorer et manipuler, manière aussi de faire diversion à leurs pleurs : « mais tu sais que je ne peux pas te prendre toujours dans les bras. Regarde Charline, tu voies elle joue, elle ne pleure pas » (CMN). C'est d'emblée le doudou et la tétine que les professionnels proposent, voire imposent aux enfants, comme le montre en particulier l'analyse des moments de sieste. Et, du même coup, aux parents : « Puisque les personnes compétentes dans le champ de la petite enfance le leur conseillent, les parents l'adoptent sans oser remettre en question le bien-fondé de son usage. Même si le fait de voir leur enfant accroché à cet objet les gêne fortement, le doudou fait désormais partie de la panoplie de l'enfant en crèche » (Blöss et Odena, 2005, p. 87). En même temps qu'il s'agit de « séparer » enfant et parent, via le doudou, une autre « séparation » est à l'œuvre dans la crèche où les objets jouent un rôle essentiel en donnant matière aux enfants à se détacher des professionnels. Ainsi, bien au-delà des objets dits « transitionnels », étiquetés comme tels dans la culture psychologique des crèches, c'est l'ensemble d'une culture matérielle enfantine qui fait « transition » entre enfants et professionnels. Ceux-ci donnent délégation aux objets pour occuper les enfants, voire pour s'occuper d'eux. Encore faut-il pour cela que les objets ou/et les adultes qui les ont d'abord en main soient suffisamment puissants pour susciter leur curiosité et capter leur attention : la « captation » d'un public par les objets, au sens de Cochoy (2004), articule des « dispositifs », un art de les mettre en scène et de les renouveler, et les « dispositions » que les professionnels prêtent aux jeunes enfants. Cette articulation entre « dispositifs » et « dispositions » révèle la subtilité de leurs manières d'agir pour réussir cette délégation de prise en charge des enfants par les objets. Celle-ci semble néanmoins facilitée quand les espaces de la crèche sont spacieux et que le travail collectif y est développé. Dans la crèche privée (CP) et la crèche municipale Nord (CMN) on peut constater que les professionnelles sont fortement investies dans ces mises en scène d'objets, renouvelés par exemple après la sieste ou posés à certains endroits, tandis que pour les crèches CA et CMS, dotées d'espaces moins grands, ces mises en scène d'objets sont moins aisées, conduisant parfois à davantage de sollicitations des professionnelles par les enfants.

Les repas en crèche

Le repas semble être un rituel en crèche très marqué par les croyances et les possibilités d'action données dans un cadre institutionnel précis. Comme tout autre rituel en crèche, il est marqué par des séquences d'actions répétitives d'un jour à l'autre, voire d'une crèche à l'autre, qui reflètent « les styles de pensée » (Douglas, 1996 ; 2004) d'une collectivité : ses valeurs, ses consensus, sur ce qui est à faire et comment le faire. Néanmoins, l'analyse comparée des quatre crèches permet de souligner le défi que représente la notion de rituel : chaque équipe et/ou professionnel ayant sa propre interprétation et mise en pratique du « rituel », les ajustements sont parfois complexes. Les facteurs pris en compte semblent très divers : les croyances personnelles, les interactions avec les parents et avec les autres professionnels, les positions institutionnelles, le comportement des enfants...

Cette complexité, porteuse à la fois de l'histoire (notamment une dimension hygiéniste quand les médecins supervisaient la composition des repas sur le plan de la santé des enfants), et de l'actualité avec un regain des exigences parentales sur la spécificité des régimes de leurs enfants (laits végétaux, repas végétariens, produits bio...) explique sans doute que ce sujet fasse

assez systématiquement partie des projets pédagogiques des crèches, au même rang que l'organisation globale de la journée ou l'aménagement des espaces destinés aux enfants. Les repas (déjeuner et goûter) constituent aussi des repères temporels centraux autour desquels s'organise le déroulement de la journée. Ils se donnent à voir comme une activité relevant d'un besoin non-questionnable et constituent des moments où sont mis à l'épreuve les discours et les conceptions socio-éducatives portant sur la santé à partir d'échanges concernant sur les apports nutritionnels nécessaires à l'enfant comme sur son éducation (forcer ou non un enfant à manger). C'est donc un moment de partage, en fonction des traditions et des contextes, un temps d'apprentissage informel de la vie en collectivité, voire une activité d'apprentissage en soi (Ulmann & Odena, 2020 ; Sanchez Caro, 2020).

Nous établissons le comparatif des repas dans ces quatre crèches à partir de trois points d'entrée : sa préparation avec la gestion des groupes d'enfants, les conceptions éducatives implicites liées à ces temps, les points de vue des enfants perçus par les chercheures.

Synoptique de la logistique des repas dans les quatre crèches

	CMN	CMS	CP	CA
Espace dédié ou aménagé	Salle de repas	1 salle de repas pour les grands et un espace aménagé pour les moyens	1 espace aménagé en self-service dans la salle de vie et une petite salle pour les plus jeunes de la section des moyens-grands.	2 espaces aménagé selon l'âge
Cuisine sur place ou pas	Faite sur place	Livraison par un prestataire	Livraison par un prestataire	Faite sur place
Nombre de service	2	1 grand 2 moyens	1	1
Ratio professionnels/ enfants	2 professionnelles pour 1 table de 4 et une de 5 au maximum + 1 bébé	1 professionnel pour une table de 5 enfants (6 enfants maximum)	1 professionnel pour une table de 5 (6 enfants maximum)	3 professionnelles chez les petit-moyens et 2 professionnelles chez les grands.
Autre personnel	2 professionnelles pour gérer les enfants du second service	Chez les moyens, un autre professionnel pour gérer les enfants du second service	Souvent 1 professionnel qui prépare en même temps les dortoirs et vient près des tables à la fin du repas	2 professionnelles volantes en appui selon les jours
Repas des professionnels	En différé	En différé	En différé	Avec les enfants, au même temps ou après leur repas
Durée de l'activité pour les professionnelles	1h30 à 1h45	Une heure	Une heure	1h20
Durée moyenne du repas des enfants	30 à 40 minutes	30 minutes	30 minutes	Grands 20-30 minutes Moyens 10-15 minutes Bébé 10 minutes

La préparation de la salle de repas et la gestion des enfants : une activité peu reconnue et diversement menée

Analyser le temps du repas dans un EAJE signifie mettre à jour l'ensemble des activités qui contribuent à ce moment pivot dans l'organisation de la journée des enfants, encadré par les activités du matin et la sieste pour le déjeuner, puis par la sieste et le départ échelonné des enfants pour les activités de l'après-midi. Les repas des enfants sont aussi structurés en tenant compte des plannings des professionnels, de leurs pauses, voire de leurs propres repas. Il s'agit donc pour tous, d'un moment structuré et structurant, organisé et dirigé par les adultes pour nourrir les enfants en s'attachant à créer, selon les structures, plus ou moins d'opportunités pour apprendre et interagir. Le déroulement des repas dépend de plusieurs facteurs qui combinent à la fois le ratio adultes-enfants, les conceptions hygiénistes ou médicales de la santé et les positions socio-éducatives du développement du jeune enfant portées par les adultes.

En fonction de la superficie des espaces de la crèche, les repas se déroulent dans des lieux séparés ou au même endroit que les activités de jeux, voire de manière mixte en fonction de l'âge des enfants. Dans la CMN, dont l'architecture a d'emblée été pensée pour être une structure d'accueil de jeunes enfants, les repas s'effectuent dans une salle, attenante à la salle d'accueil, qui est principalement réservée à cet usage. On remarque pour les autres structures que très souvent l'espace du repas doit être combiné avec les espaces réservés aux activités. Ainsi dans la section des « moyens-grands » de la CP les enfants sont répartis en 3 groupes de 6 à 8 enfants : 2 groupes dans la salle d'accueil et 1 dans l'atelier. Dans la CA le repas a lieu dans les deux salles réservées aux activités. La CMS combine les deux modalités en fonction de l'âge des enfants : les plus grands se déplacent à l'extérieur de leur salle de vie pour venir manger dans une salle principalement dédiée aux repas, même s'il peut y avoir des activités. Dans la section des moyens le repas se prend dans la grande salle de vie dans un espace aménagé séparé du reste de la salle par une barrière. Ces différentes organisations selon les sections sont motivées, d'après l'EJE en codirection, par les besoins des enfants, en fonction du stade supposé de leur développement, variable selon leur âge. La salle de vie des moyens étant plus grande, ce choix est justifié par le fait « qu'ils ont besoin de davantage d'espace que les autres enfants, ils sont plus dans la découverte que les grands qui eux peuvent être canalisés plus facilement ». L'organisation spatiale des repas se rapporte ici aux représentations des enfants portées par la responsable.

Outre la conception des locaux, l'organisation des repas en différents services peut également varier d'une crèche à l'autre, sans que le nombre d'enfants soit très différent.

Dans la CMN, les repas s'effectuent en deux services et, du fait des heures d'arrivée échelonnées des professionnelles, sont pris en charge par les deux qui arrivent le plus tard, de manière à permettre à celles qui arrivent les premières d'aller déjeuner plus tôt. La salle de repas est aménagée avec deux tables permettant d'accueillir ensemble quatre enfants « moyens » et cinq plus grands. Deux chaises hautes sont également prévues pour deux enfants plus jeunes, pris en charge par la professionnelle qui surveille la table des quatre « moyens ». La CMS n'effectue deux services que pour les moyens. La CA fait manger tous les enfants en même temps, en affectant, si nécessaire du personnel de renfort. La CP organise le repas sous forme de self-service où les enfants viennent eux-mêmes se servir, aidés des professionnelles. Une fois les enfants installés, une professionnelle présente le menu aux enfants : « aujourd'hui les enfants c'est chou/riz/poisson et en dessert yaourt et compote ». À tour de rôle, chaque professionnelle appelle des enfants de sa table pour qu'il aille au self se servir.

Le ratio personnel/enfant semble assez homogène entre les crèches avec environ 1 professionnelle pour 4/5 enfants et plutôt 6 enfants lors d'absences ou de congés des professionnels. On constate que ce ratio professionnel/enfant équilibré entre les structures n'engendre pas pour autant des fonctionnements similaires. Les choix pédagogiques et de fonctionnement de chaque structure apparaissent déterminants pour appréhender le déroulement de ces repas.

Pour l'ensemble des crèches, on note un travail conséquent de préparation de la salle de repas pour en permettre l'accès aux enfants. Soit celui-ci implique le « détachement » d'une ou deux professionnelles qui se « mettent en retrait » de l'activité avec les enfants, c'est-à-dire laissent leurs collègues seuls avec les enfants, comme dans la CMN, soit ce travail préparatoire est fait avec les enfants avec une visée éducative (CA). La nature de ce travail peut aussi varier. Dans la CMN il s'agit de préparer chaque assiette pour qu'une fois l'enfant dans la salle, il puisse tout de suite commencer son repas. Dans la CA, la préparation est moindre et les enfants patientent, souvent avec un morceau de pain proposé par les professionnelles. Dans la CMS, le travail semble plus fragmenté : chaque référent s'occupe de ses enfants, il fait toutes les tâches (mettre la table, distribuer le pain, décider de tout donner à l'enfant dès le début du repas ou uniquement le salé, etc.) pour son seul groupe d'enfants. Cette distribution des tâches qui donne une certaine autonomie aux professionnels sur la manière de travailler peut aussi signifier moins d'entraide entre professionnels, et rendre, de ce fait, leur travail plus difficile. De ce point de vue le repas est révélateur des conceptions du travail inhérentes à la structure, soit pensé sur un mode collectif mais impliquant un travail coordination, soit au contraire plus cloisonné, moins contraignant sur les ajustements avec les collègues mais plus isolant et générant dans les crèches étudiées ici, plus de fatigue.

« L'après-repas »

Si le repas des enfants se terminent quand ils ont fini de déjeuner, pour les professionnelles il se prolonge avec des tâches de nettoyage. Un même travail logistique doit être fait à la fin du repas, notamment pour remettre en état les salles polyvalentes (CA). Les professionnelles doivent balayer la salle et essuyer les tables en même temps que d'autres préparent les enfants pour la sieste. On note que fréquemment ces tâches d'après le repas sont très denses et imbriquées avec les demandes des enfants, notamment quand ils veulent se coucher tout de suite après le repas ou qu'ils recherchent leur « doudou ». L'on peut souvent observer une certaine symétrie entre la fatigue des enfants qui se manifeste de diverses manières (pleurs, excitation, cris...) et celle des professionnelles dont les actions sont sous forte pression temporelle et s'effectuent avec une patience moindre pour satisfaire toutes leurs sollicitations : ne pas traîner à coucher les plus fatigués, chercher les « doudous » perdus, changés ceux qui en ont besoin, essayer d'installer le calme...

Dans les quatre structures, toutes ces actions des professionnelles sont fréquemment articulées à d'autres activités secondaires, plus ou moins liées aux demandes des enfants. La fin du repas donne donc à voir une accumulation de tâches imbriquées qui concernent la logistique (débarrasser les tables, nettoyer l'espace...) comme le soin et la surveillance (essuyer les enfants, les aider à débarrasser leurs assiettes, chercher « leurs doudous »), (rester vigilante face à l'activité libre des enfants qui ont fini de manger). Dans la CA, une même professionnelle, par exemple, est en train d'essuyer le visage d'un enfant, nettoyer la table et, de loin, rappelle à un enfant les règles ou la place de son doudou :

Sophie (EJE) aide Mariam à débarrasser son assiette, surveille les enfants de sa table qui sont encore en train de manger et surveille aussi le jeu des enfants qui ont déjà fini de manger. Maria est de l'autre côté de la pièce en train de nettoyer l'autre table et le sol. Hélène joue dans un lit de poupée à se balancer, mais en s'appuyant sur une chaise haute la poupée étant derrière son dos, elle finit par tomber par terre. Sophie laisse Mariam débarrasser et va voir Hélène : « ça va Hélène ? » Elle l'aide à sortir sous la chaise, redresse l'objet et lui dit : « Je vais le reculer, hein ? » Elle recommence à aider Mariam et continue de débarrasser la table. Un œil sur le jeu de Hélène et Émilie, elle dit « Fais attention à toi Hélène ». Elle demande à Éric de venir débarrasser son assiette : « Éric, c'est à qui ça ? C'est à qui ? », en pointant son plateau.

Cette partie du travail, quasi invisible au sens de rarement évoquée comme moment intense et déterminante pour l'organisation globale de la journée, qui prépare et conclut le repas des enfants, requiert un niveau de complexité d'autant plus important qu'il est très contraint par l'horloge : les enfants, comme les professionnelles sont fatigués et ont faim, les personnels de cuisine doivent tenir leurs horaires et les pauses méridiennes des professionnelles doivent être calées sur ce fonctionnement, pour ne pas quitter le repas en cours ou arriver trop tard après le temps de sieste des enfants. On peut donc noter ici l'importance d'une coordination fluide entre les professionnelles pour tout faire dans les temps et mieux saisir les possibles conflits qui peuvent émaner d'un fonctionnement plus heurté :

Violette (CAPAEPE) et Naomi (CAPAEPE) sont dans la salle de motricité de la CMS, chacune avec leur groupe d'enfants. 4 pour Violette et 3 pour Naomi. Violette se lève et incite son groupe d'enfants à se rassembler et se diriger vers la section pour se laver les mains et passer aux toilettes en prévision du repas. Le petit groupe la suit, la porte se referme derrière eux. Reste Naomi et les trois enfants qu'elle a en référence. Elle lève les yeux au ciel, regarde l'horloge, me regarde : « je ne comprends pas, on mange dans ¼ d'heure, pfff, franchement, on a le temps. Après, de toute façon, on attend dans la salle de repas… ». Elle rassemble son groupe 5 mn plus tard et se dirige vers la section.

Cette saynète vient souligner que ces moments qui en apparence semblent un peu « brouillons » tant ils sont intenses à observer, sont en fait pensés par les professionnelles en fonction d'une très grande rigueur temporelle qui vise à anticiper fréquemment l'étape d'après. Partir cinq minutes trop tôt pour faire laver leurs mains aux enfants peut paraître sans importance quand on n'est pas un professionnel de l'enfance. Quand on travaille dans ce domaine, le professionnel appréhende le temps autrement en combinant l'horaire avec les possibilités des enfants et l'organisation de ce qui va suivre, à savoir l'attente pour le service des plats et les difficultés que cela risque d'engendrer à table : agitation, cris, pleurs... Cette connaissance très ajustée des temporalités supportables pour les enfants compte tenu des contraintes de fonctionnement de la structure, est au cœur de ce travail organisationnel souvent pensé sous la pression de l'horloge et rarement considéré, comme une compétence professionnelle, difficile à acquérir et souvent source d'exaspération entre les professionnels.

Ces différentes modalités d'organisation des repas illustrent la manière dont est pensé le travail au sein de ces différentes structures. Dans la CMN et la CP il est prévu le « détachement » de deux professionnelles qui est très anticipé et planifié sur l'emploi du temps hebdomadaire. Cette planification est établie en fonction de l'horaire variable entre le professionnel qui arrive le plus tôt et celui qui arrive le plus tard : le professionnel arrivant le plus tard, restant plus longtemps pour le repas et la sieste, déjeunera donc plus tardivement.

Le fonctionnement de la CA et de la CMS, est assez similaire dans sa mise en place, sans planification formalisée. Cette absence de planification formelle ne signifie pas que la gestion du temps soit improvisée ; elle est plutôt laissée à l'appréciation de chacune au sein de l'équipe, ce qui suppose une certaine connaissance des manières de penser et d'agir de chacune.

Il semble que dans ces crèches des rôles soient attribués implicitement et varient en fonction du contexte du jour, chacun appréhendant le contexte à sa manière. Ici la routine du repas est construite chaque jour selon les conceptions personnelles de chaque professionnel qui s'adapte à la situation et aux enfants présents.

De la gestion du temps aux conceptions pédagogiques implicites

Ces modes d'organisation destinés à faciliter la gestion des groupes d'enfants sont aussi conçus en fonction de principes pédagogiques que les professionnels cherchent souvent à faire valoir. On repère de manière assez systématique dans les quatre crèches que les professionnels veulent développer « l'autonomie » des enfants et que l'organisation du repas se fonde sur ce principe. Dans la crèche privée (CP), l'organisation du repas sous la forme de self-service participe très nettement de ce principe pour amener les enfants à s'organiser et, dans une certaine mesure, choisir ce qu'ils veulent comme plat.

L'apprentissage de l'autonomie

Chaque professionnel accompagne son groupe, mais les enfants ont la possibilité/obligation de faire par eux-mêmes. Les enfants participent à l'activité dès le début : ils se lavent les mains, mettent leur bavoir, se servent, débarrassent et essuient leur visage. C'est un moment pour faire par eux-mêmes et non pas pour faire à leur place, avec les apprentissages et les difficultés que cela peut présenter :

> *Emma (Aux P) propose à Charles, un petit garçon de 20 mois, de venir se servir. Il prend une assiette et se sert lentement et maladroitement avec la cuillère que lui tend la professionnelle. Pour chaque plat, elle rajoute une cuillère de plus. Elle lui propose de prendre le yaourt, une fourchette et une petite cuillère qu'il allait oublier. En tenant fermement son assiette plateau qui tangue, il retourne s'asseoir. Emma : « Tu peux venir Violette, c'est à toi. » Violette (32 mois) fait le même circuit que ses prédécesseurs. Elle a du mal à se servir le chou, Emma lui propose de l'aider mais attend que la petite fille acquiesce avant d'intervenir : « Tu veux que je t'aide pour le chou ? Il est difficile à servir ».*
>
> *Nora a terminé son repas. Delphine (AuxP)lui dit : « Nora si tu as terminé tu vas vider ton assiette et ton verre, tu prends un gant pour te nettoyer la bouche tu peux retourner dans la salle jouer ». Nora se lève prend son assiette, mais manque d'en faire tomber le contenu par terre car elle ne la tient pas droite. « Attention Nora tiens-la bien avec les deux mains ». Elle arrive près de la bassine et se trompe de bac : elle met l'eau restante de son verre dans le bac destiné à recevoir les déchets alimentaires. Delphine ne le voit pas mais Fabiola (AuxP) le voit tout de suite et intervient pour vider l'eau : « Tu le sais que l'eau se met dans le seau et pas dans la bassine... Tu rêves Nora ! » Nora sourit, elle va vers le récipient qui contient les gants de toilette et se nettoie la bouche. Tout en aidant Marius à manger, Delphine la regarde de loin : « Fais bien les babines, allez frotte plus fort, moi je vois encore du brocoli et la compote sur ton menton... ». Elle se lève pour l'aider à se nettoyer et, en même temps, s'occupe de Céleste qui se lève de table au même moment. Delphine l'aide au passage à débarrasser son assiette. Delphine attend Céleste qui vient vers elle : elle prend le gant, nettoie Céleste rapidement : « Allez les filles vous pouvez retourner jouer ». Elle leur ouvre la porte de séparation avec la salle principale.*

Les observations montrent que, dans les quatre crèches, ces apprentissages sont systématiques et visent une certaine autonomie des enfants. Toutes les crèches apprennent aux enfants à se laver les mains avant le repas, à s'essuyer seul le visage avec un gant à la fin du repas et à le mettre dans un seau destiné à recueillir le linge sale. De même, on constate que tous les enfants sont sollicités pour débarrasser leur assiette en apprenant à différencier les déchets qui vont dans une poubelle qu'ils savent reconnaître, des couverts qui doivent être lavés.

Dans la CMS le principe de référence permet de constater que certains apprentissages sont encore plus développés, même s'ils se font sous la forme d'un jeu.

> *Violette (CAP AEPE) propose à Yolanda de nettoyer la table avec une lingette. César descend des genoux de Violette et dit « moi aussi ». Chacun avec une lingette, les deux enfants nettoient consciencieusement leur table. Lorsqu'ils estiment avoir terminé, ils jettent les lingettes dans la bassine. Le groupe de Violette sort de la salle de repas et se dirige vers la section.*

Le rapport à la nourriture et les interactions avec les professionnelles

Cet apprentissage de l'autonomie s'effectue également avec le type de vaisselle proposé aux enfants. Dans trois des structures sur quatre, les enfants ont des assiettes à compartiments où l'ensemble du repas est servi (entrée, plat, fromage, dessert). Ils peuvent ainsi démarrer leur repas par ce qui les attire le plus (le dessert, le fromage...) sans suivre l'ordre culturellement requis dans notre société, où le dessert se consomme à la fin.

Les professionnelles de la CMN préparent dans les assiettes à casier le repas des plus jeunes

Ce choix qui respecte les désidératas de l'enfant dans la manière d'organiser son repas en fonction de ses goûts, fait souvent l'objet de débats entre les professionnels qui considèrent, pour certains, que cette manière d'agir n'est pas éducative. Il reste qu'elle est souvent mise en pratique au motif qu'elle contribue à l'autonomie de l'enfant tout en évitant des sollicitations des professionnels pour servir les différents plats, ce qui nécessiterait en plus de s'ajuster au rythme de chaque enfant. Avec les assiettes à casiers, les professionnels interviennent en général assez peu : ils observent les enfants, proposent à boire, resservent ceux qui ont fini ou vont chercher ce qui peut manquer, comme une carafe d'eau.

Le repas des moyens : individualiser sans freiner l'autonomie

Dans cette crèche, il est clairement attendu des enfants qu'ils apprennent rapidement à manger seuls : l'autonomie et une certaine dextérité sont clairement requises. Une petite fille (17 mois) essaie d'obéir à cet attendu en mangeant seule mais trois fois sur quatre, la nourriture mise dans sa cuillère tombe avant d'arriver dans sa bouche. En témoignent le sol et sa serviette.

Dans ce temps du repas, il est intéressant de repérer les interventions des professionnelles en regard des différents degrés d'autonomie des enfants. On saisit la même attention mais non les mêmes manières d'agir avec les enfants. Par exemple, dans la CMN, entre Céleste, une enfant

qui se débrouille seule pour la plupart des tâches, et Ulysse à la même table, plus habile avec sa cuillère mais peu intéressé par la nourriture, on voit la professionnelle « jongler » avec les besoins de chacun : inciter Ulysse à manger, sans toutefois intervenir mais insister un peu Céleste pour l'aider à s'essuyer le visage.

Ces mêmes attentions se repèrent également à la CMS avec Marius, qui a besoin d'aide pour finir son repas et Nora qui semble encore en train de comprendre toutes les parties du protocole du repas. Parfois, mais non systématiquement dans nos observations, la professionnelle intervient pour aider l'enfant : « Alors Marius, je t'aide un peu ? Parce que là, c'est plutôt la table qui mange ! »

Cette autonomie par rapport à la manière de se nourrir fait aussi l'objet d'autres débats professionnels dans le travail. Personne ne force les enfants à manger un plat qu'ils refusent. En revanche, certains professionnels vont considérer que l'enfant doit goûter les aliments proposés et vont tenter d'inciter sans forcer, d'autres vont estimer que ce rôle éducatif relève d'une fonction parentale et laisser l'enfant faire ce qu'il veut. Si l'autonomie semble une règle de métier partagée, en revanche le rapport à la nourriture est plus contrasté, certains professionnels supportant mal de renoncer complètement à une fonction éducative, quand un enfant refuse de goûter un plat, même s'il ne s'agit jamais de le forcer à manger.

Le repas de Sofia à la CP

> *Le regard d'Emma (AuxP)se porte vers Sofia qui n'a rien goûté ni mangé, hormis son yaourt, elle s'adresse doucement à elle : « Sofia j'aimerai bien que tu goûtes le riz ou le chou. Tu ne manges toujours que le yaourt ! ». « Goûte un peu Sofia ? ». Sofia regarde Emma dans les yeux, ouvre la bouche et mâche lentement. Emma remplit de nouveau la cuillère et la pose sur le bord de l'assiette. Elle se tourne vers Charles, l'aide un peu. Sofia se saisit de la cuillère, la met dans la bouche et d'une tout petite voix à l'adresse d'Emma qu'elle regarde : « je mange ». Sofia reprend une cuillère de riz, ne quitte pas Emma du regard, celle-ci se retourne, voit Sofia qui mange. Elle se regarde toutes les deux dans les yeux, Emma lui adresse un grand sourire, Sofia esquisse un petit sourire et continue de manger. Emma l'accompagne du regard.*

Cette idée d'accompagner par le regard est une posture fréquemment observée dans différentes crèches, comme on l'a remarqué plus haut à propos des activités. Cette attitude vise la valorisation des actions des enfants, notamment celles qu'ils font seuls. Les professionnels soulignent l'importance de la présence par un regard qui autorise et encourage l'enfant, qui sait qu'il n'est pas seul parce que le professionnel le soutient et le valorise par son regard. Laisser faire l'enfant n'est donc pas être indifférent à ce qu'ils font. Durant le repas, les professionnels restent plutôt dans cet accompagnement par le regard et ne proposent leur aide que s'ils la considèrent nécessaire. Quand le temps n'est pas trop contraint, on remarque des échanges en plus petits groupes qui donnent lieu à une sorte de ludification du repas, aux invitations individualisées à goûter des plats ou des pratiques telles que la lecture du menu aux enfants à table.

Lors de ces repas, les professionnelles sont centrées sur ce qui se passe avec chacun : elles surveillent, repèrent les progrès ou les difficultés de chacun mais évitent le plus souvent d'intervenir directement pour leur apprendre une certaine autonomie. On note que cette acquisition de l'autonomie dont la visée est éducative pour l'enfant s'avère aussi nécessaire pour l'organisation du repas, les professionnels n'étant pas suffisamment nombreuses pour prendre en charge toutes les tâches : observer, servir, inciter ou aider à manger, débarrasser, laver les visages et les mains.

L'apprentissage du script de la crèche

On constate également quelques règles de fonctionnement communes, sans doute apprises en formation ou transmises au sein des équipes. Parmi ces règles, celle de nommer les mets semble assez systématique. À chaque enfant ou à la table entière, les mets sont nommés et éventuellement caractérisés : légumes, fruit, rouge, vert... Pour autant la contrainte de l'horloge conduit à constater que le moment du repas se donne rarement à voir comme un moment d'échanges entre enfants et professionnelles. Les chronogrammes montrent que leurs interactions sont assez peu soutenues dans le temps du repas. Les interactions qui dominent sont celles qui rappellent les règles ou l'usage des objets :

> *CA : « Éric tu viens par ici, tu joues par ici, tu laisses Emma finir son repas. Je sors qu'après, quand je finis de débarrasser, s'il te plaît ».*
>
> *CMN : « Attention Nora, tiens-la bien avec les deux mains »*
>
> *CP : « Olivia, utilise plutôt ta fourchette ou ta cuillère s'il te plait ! »*

Dans le contexte de chaque repas, ces retours aux règles se comprennent comme autant de manières d'inciter les enfants à rester dans le rythme. Parfois les professionnels réalisent la pression de ce rythme et cherchent, comme cela a pu être observé dans la CA à « partager un moment » soulignant néanmoins que le rythme n'est plus le même. Sur ce point l'effectif des enfants mais également le nombre de service sont déterminants pour inciter les enfants à garder un rythme compatible avec les horaires des équipes en charge des enfants et de la logistique.

Un repas moins contraint dans la CA

> *Sylviane (EJE) entend faire du repas avec les grands un moment de partage, d'échanges et d'apprentissage. Elle va préparer d'abord sa petite table d'appui, pour pouvoir s'asseoir et « partager le moment avec eux, même si je ne mange pas, je goûte, je leur parle, on échange ». Cela implique un temps de pré-repas plus important, qui vise à privilégier le temps avec les enfants et non la tenue des horaires : « je sais que cela est plus lent, mais j'aime mieux le faire comme ça. Tu vois, je sens que je partage le moment avec les enfants… Je n'aime pas courir, j'aime pouvoir me poser et être avec eux. Mais c'est vrai que c'est plus lent, je le sais (rires) ».*

Est-ce que ne plus tenir le rythme porte seulement à conséquences sur son propre travail ? Sylviane n'en dit rien mais cela questionne la manière dont le collectif de professionnelles se régule dans ces moments de « débordement horaire » relevant de choix individuels. Pour cette professionnelle, le moment du repas est davantage envisagé comme un moment de convivialité et d'apprentissage des règles de vie, que comme un temps lié aux besoins physiologiques des enfants. Son accompagnement des repas se traduit par une attention aux manières d'être ensemble à table : demander aux autres s'ils ont fini avant de se servir, passer le plat une fois servi, faire attention aux portions pour s'assurer qu'il y en a assez pour les autres, etc.

Cette dimension éducative très marquée chez cette professionnelle, n'est pas absente des préoccupations des professionnelles dans les autres crèches, mais leurs marges de manœuvre sont plus contraintes par les règles de l'organisation collective et la pression de l'horaire.

Le repas à hauteur d'enfants

Si l'organisation des repas nécessite un important travail d'organisation et de coordination entre les professionnelles, avec plus ou moins de visées éducatives, il semble, autant que nos observations nous permettent d'en juger, que pour les enfants le repas, ne diffère pas beaucoup des autres activités auxquelles ils participent. Ce qui peut sans doute différencier le repas de

l'Activité avec attendu pour les enfants, tient au fait que dans ce moment particulier, ils sont pris en charge de manière collective et n'ont pas la possibilité de ne pas participer au repas. Le repas est imposé et de ce fait crée une rupture avec les déambulations libres auxquelles ils se livrent souvent.

Les observations des enfants retenus pour la recherche et les analyses des chronogrammes de leurs journées conduisent à constater que le repas lui-même ne dure qu'entre 7 et 20 minutes au maximum, sur un temps global pour les professionnelles d'une heure à 1 heure 30. On peut donc d'emblée constater un fort décalage dans l'intensité du moment entre les perceptions des professionnelles qui se mobilisent pour combiner tenue des horaires, organisation logistique, gestion des groupes d'enfants, surveillance de la nutrition et visées éducatives et celles des enfants qui passent très peu de temps devant leur assiette, mangent plus ou moins et attendent, surtout pour les plus jeunes, d'aller dormir.

Parfois on constate des moments où les enfants essaient de poursuivre leurs jeux et cherchent à explorer d'autres actions possibles dans leurs relations aux enfants assis près d'eux, comme par exemple, jouer avec un pot de yaourt, la nourriture ou les couverts. De telles situations tendent à montrer que, pour les enfants, le repas peut être aussi une continuité du jeu. Elles interpellent les professionnelles qui vont parfois organiser les tablées différemment pour faciliter la contenance des enfants dans le moment du repas.

Ainsi ces décalages de perception conduisent à interroger la manière dont les enfants perçoivent et comprennent ces apprentissages qui visent l'autonomie et la participation. À plusieurs reprises dans nos observations, le lavage de mains avant d'aller à table semble relever davantage du jeu d'eau que de l'apprentissage de l'hygiène pour les enfants observés. Ces décalages de perception, manifestes pour les repas ou le lavage de mains, incitent dès lors à ne pas déduire systématiquement des intentions et des choix des adultes des conséquences directes sur les perceptions et les activités des enfants.

Le repas des plus petits

Trois crèches (CMN, CMS, CP) sur les quatre accueillent des enfants à partir de 10 semaines. On y constate que le repas des plus petits n'est pas aussi structuré que celui des plus grands dans la mesure où beaucoup d'entre eux ne sont pas encore rythmés sur les heures régulières d'une vie en collectivité. Souvent à part dans un espace particulier, « la section des petits » sauf à la CMN qui pratique les âges mélangés, les biberons sont le plus souvent donnés dans l'espace de la section. Les enfants intègrent les salles de repas dès qu'ils passent dans la section dite « des moyens », soit après la première année passée à la crèche.

Notons cependant la spécificité de la CMN qui, travaillant en âges mélangés, intègre très rapidement les plus jeunes dans l'espace des repas des plus grands. Dès que ces enfants sont en âge de manger à la cuillère et de se tenir assis, ils sont pris en charge un par un par les deux professionnelles affectées au repas. Ainsi la professionnelle affectée à la table des quatre petits s'occupe en même temps d'un parfois deux enfants installés dans une chaise haute ou un transat. On découvre l'intensité de la double activité de Delphine (AuxP) qui « garde un œil » sur la table des moyens pour s'assurer qu'ils mangent, tout en nourrissant le bébé soit à la cuillère, soit au biberon. Quand elle a fini le repas d'un bébé, elle lui donne un morceau de pain pour le faire patienter pendant qu'elle va aider les enfants de sa table à débarrasser leur assiette et se laver la figure. Dans ces situations, la densité de l'activité est très forte et l'on peut parfois observer que certains enfants, dits moyens mais encore jeunes et peu habiles pour utiliser la cuillère, sont peu aidés et mangent principalement ce qui se prend facilement avec les doigts (fromage, morceaux de fruits).

Synthèse des repas

La comparaison de l'organisation des repas met en évidence quelques différences sensibles avec néanmoins des visées partagées.

Dans les quatre crèches, nous constatons une incitation à l'autonomie, même si les modalités de cette incitation varient d'une structure à une autre. Le repas met en évidence les tensions intrinsèques entre d'un côté l'apprentissage de l'autonomie (se servir et manger seul) et de l'autre la gestion de l'horloge (coucher les enfants fatigués, respecter les horaires des personnels de cuisine...). En outre, les professionnels doivent également composer avec leur propre fatigue. La gestion du temps est alors subtile et l'espace peut être une ressource facilitante, notamment quand il permet d'éviter trop de manipulations, notamment l'installation des tables. Envisager le repas comme une activité éducative incitant les enfants à expérimenter des goûts et des saveurs, à s'initier à un savoir-vivre ensemble, ou comme un moment de soin tenant compte des allergies, du surpoids, des PAI, ou encore comme une tâche à remplir, n'engendre pas les mêmes manières de s'y prendre. Dans la CA et la CMS ces manières d'agir semblent principalement dépendre du professionnel présent, tandis que dans la CMN et la CP, elles paraissent plus dépendantes du projet institutionnel. Dans tous les cas, la densité du travail pour les professionnelles ne permet pas souvent d'installer des échanges avec les enfants. Ceux-ci se limitent le plus souvent à la nomination des plats, à des incitations à manger ou à des rappels à la règle. Le repas s'effectuant à la fin d'une matinée de jeux et de travail, la fatigue des enfants comme celle des professionnels constituent sans doute un empêchement à faire de ce moment un temps convivial où chacun peut être complètement disponible à l'autre. Entre la représentation d'une convivialité partagée entre enfants et professionnels, telle qu'elle est évoquée dans les discours voire dans les projets des EAJE et le repas réel de la crèche, l'écart est saisissant, sans doute à la mesure du fréquent « enjolivement » (Sadock, 2003) de la réalité des métiers de l'enfance.

On constate enfin que l'organisation des repas peut aussi être l'occasion pour deux des quatre crèches (CMN et CP) de moments de retrait, un peu éloignés des enfants pour effectuer des tâches essentielles à leur organisation, notamment la préparation des assiettes qui limite les temps d'attente des enfants quand ils sont assis à table. Loin d'être considérés comme des temps réservés à des tâches subalternes, ces moments sont très appréciés des professionnels. Ce moment de retrait leur apporte un peu de répit avant de se mobiliser pour engager le déroulement du repas avec les enfants en respectant le bon *timing* pour les personnels de la cuisine.

Pour l'enfant, l'expérience du repas varie en fonction de ce que le professionnel conçoit comme possible pour lui, de ce qu'il considère comme son rôle, mais aussi de ce qu'il veut en faire lui-même : un moment de jeu, de découvertes, de temps à passer avant d'aller dormir... On repère ici encore une disjonction entre ce qui est vécu par les enfants, parfois de manière très lointaine quand ils sont fatigués, et ce qui est investi par les professionnels comme visées éducatives mais aussi organisationnelles pour tenir les délais. Ce moment est toujours dense dans les quatre crèches et ne semble pas donner lieu à beaucoup d'individualisation. A chaque fois, il relève d'un véritable défi : identifier globalement pour les transmissions aux parents ce que chacun a mangé, surveiller collectivement que le repas se déroule bien, faire apprendre les tâches contribuant à l'autonomie, aider si nécessaire, tenir l'horloge... En fonction des organisations, ces défis sont pensés en amont avec une organisation qui préparent le plus possible l'intensité de ce moment (CMN et CP), y compris en instaurant des coopérations entre professionnels ou au contraire sont laissés à la main de chaque professionnel qui s'organise avec son groupe.

Les temps des repos

Nous portons ici attention à la manière dont se déroulent ces temps de sieste qui sont étroitement arrimés à ceux de la fin du repas. Nous abordons cette question du sommeil à partir de trois focales : les aménagements mis en place pour permettre aux enfants de se reposer, les différentes manières d'aider à l'endormissement des enfants, puis la sieste des plus grands. Nous verrons que les pratiques des professionnels ne sont pas similaires et qu'elles renvoient, comme pour les activités et les repas, à des conceptions plus ou moins partagées de l'éducation des enfants.

Discours et pratiques à propos du sommeil des enfants

La sieste est rarement considérée comme un moment important et délicat à conduire, requérant des compétences. Elle reste un moment d'évidence : les enfants sont fatigués par la matinée, donc ils dorment. Le passage de la veille au sommeil de l'enfant est donc peu évoqué aussi bien par les professionnels que dans les discours institutionnels. Pourtant les observations montrent que l'endormissement mobilise les professionnels et requiert beaucoup de maîtrise de soi, pour comprendre les besoins de l'enfants et tenter d'un peu individualiser sa prise en charge.

Ce que mettent en avant les crèches dans leur ensemble, concerne principalement une attention « aux rythmes » de l'enfant, au « respect de son sommeil » (notamment pour les tout-petits), conduisant à ce qu'il est courant de nommer des « réveils échelonnés ». Certaines structures acceptent également que tous les enfants ne se couchent pas en même temps, voire qu'un enfant puisse ne pas faire la sieste s'il s'y refuse.

La CMS précise dans son projet que « chaque enfant a son lit qui est toujours à la même place », et que l'équipe est attentive à ses rythmes : « réveils échelonnés, nous ne réveillons pas les enfants dans un souci de respect du rythme de sommeil des enfants ». Seule la crèche privée, précise dans son projet que « chaque professionnel accompagne les enfants pour qui il est référent durant les temps de soins quotidiens (sieste, change) ». Le projet souligne également que la sieste est aussi l'occasion d'un apprentissage de la différence entre le jour et la nuit et la nécessité d'instaurer une faible pénombre, en lien avec les recommandations de la PMI. Cette recherche de la juste lumière évoquée dans ce projet, semble régulièrement, sur les différents terrains observés, entravée par la conception des locaux qui ne permettent pas toujours de tamiser la lumière.

Si ce n'est ces remarques assez factuelles, peu reste dit sur ce temps de repos, qui est souvent appréhendé de l'extérieur comme un temps de repos pour les professionnels qui ne requiert pas de savoir-faire professionnels particuliers. cette non-reconnaissance des compétences mobilisées conduit à une absence de précision sur ce que le sommeil de l'enfant peut engendrer de questionnements et de préoccupations chez les professionnels, notamment quand ils sont avec des enfants très petits. Elle conduit aussi à ne pas prêter d'attention aux rapports très subtils qui se trament avec les parents à l'occasion des habitudes de sommeil de leur enfant. D'une certaine manière, l'allant de soi sur le fait que les enfants dorment dans l'après-midi empêche de porter le regard sur les manières d'organiser ces temps de repos dans un espace collectif. Faut-il, notamment, conformer l'enfant aux pratiques collectives de la crèche ou celles-ci doivent-elles être adaptées aux pratiques individuelles de chaque famille ? Comment respecter des modalités très individualisées d'endormissement (bercer dans les bras, dans une poussette...) dans un espace où d'autres enfants sont à prendre en charge ? Comment s'y prennent les professionnelles ?

L'organisation des espaces et le mobilier

Le premier constat marquant dans ces quatre EAJE est que les installations proposées ne comportent pas le même niveau de confort pour les enfants comme pour les professionnelles. En fonction des lieux, celles-ci doivent parfois installer/ désinstaller les dortoirs chaque jour.

Dans la CMN, chaque espace de vie comporte trois dortoirs, l'un pour les « bébés » et deux autres comportant chacun huit lits pour les moyens ou les grands. Ce sont les places dans les dortoirs qui déterminent le nombre, mais aussi l'âge des enfants accueillis : « On est vraiment embêté, on ne remplit plus depuis le confinement et là j'ai des demandes pour des moyens, mais je n'ai pas de quoi les coucher. Mes lits de moyens sont pleins. Je vais voir si on peut faire passer Charles chez les plus grands, mais ce n'est pas évident. Pareil pour le repas, je n'ai que 5 places à table à la fois... » (H. directrice). Les bébés ont des lits à barreaux, les deux autres dortoirs sont meublés de lits bas posés à demeure d'où les enfants peuvent sortir seuls dès qu'ils sont réveillés. Si le mobilier est pensé en lien avec l'autonomie visée des enfants qui sont invités à se lever (et non à appeler) dès qu'ils sont réveillés, il conditionne aussi les possibilités d'accueil des enfants en limitant leur nombre en fonction de leur âge.

La CMS est organisée avec des dortoirs à demeure pour des groupes de 25 lits dans les anciens locaux et 16 dans les locaux neufs.

CMS : Dortoir de 16 lits séparés par une cloison

Dans la nouvelle crèche, le muret central du dortoir qui vise à établir une certaine « intimité », du point de vue de l'architecte, s'avère à l'usage peu pertinent pour l'organisation du travail des professionnels : il coupe la pièce en deux et entrave la visibilité de l'ensemble de la pièce, pourtant essentielle au moment de la surveillance de l'endormissement des enfants. De ce fait, un professionnel seul ne peut pas surveiller l'ensemble des enfants. Cette surveillance nécessite d'être deux et modifie les emplois du temps des professionnelles. D'où une certaine exaspération des professionnelles de cette crèche et le sentiment que leurs besoins et la spécificité de leur travail n'ont pas été pris en considération lors de la rénovation des locaux.

Dans la CA, trois dortoirs sont accessibles depuis la pièce principale : « bébés », « moyens » et « grands », ce dernier, polyvalent, est installé dans une salle qui sert également pour la motricité ou permet d'autres activités ; les deux autres sont dédiés exclusivement à la sieste. Selon la directrice, « les trois dortoirs ont été aménagés pour créer des conditions propices au sommeil ». Le dortoir des grands est sous une verrière où un store a été installé pour obscurcir la pièce et isoler de la chaleur. Malgré tout, quand il fait très chaud, les matelas sont installés dans la salle principale en face des autres dortoirs, ce qui conduit à modifier l'organisation des autres espaces : la petite salle d'activités et la cour deviennent les espaces de jeux pour les enfants qui ne font pas de sieste.

A contrario, dans la CP, dont les récents locaux ont été spécifiquement créés pour accueillir des jeunes enfants, les dortoirs bébés et grands se trouvent directement dans le prolongement de la salle de vie. Séparés par une cloison vitrée ils permettent aux professionnels d'observer et de surveiller le dortoir et la section ; de leur côté, les enfants peuvent se lever seuls de manière échelonnée et se rendre dans la pièce de vie sans nécessairement attendre qu'un adulte ne les y accompagne. L'espace est ici pensé pour réduire et faciliter les déplacements des enfants, en même temps qu'il facilite le travail des professionnels.

On peut donc constater que l'espace à disposition permet des aménagements plus ou moins pratiques pour le travail des professionnels ; ils conduisent à ce que le moment du départ à la sieste s'effectue avec plus ou moins d'agitation chez les enfants.

L'endormissement

De l'endormissement à la sieste, quel que soit l'espace à leur disposition, il reste aux professionnels la tâche d'endormir les enfants, qu'ils évoquent souvent par l'expression « accompagner l'endormissement ou le sommeil des enfants ». Dans la crèche associative (CA), un rendez-vous est fixé avec chaque famille - parents et enfant - pour faire le point sur les habitudes de l'enfant, ses rituels quotidiens (sommeil, repas), son état de santé, et toute autre information qui aidera par la suite les professionnelles lors de la période dite « d'adaptation ». Toutes ces informations sont consignées dans le cahier des « Habitudes des enfants », qui servent aux professionnelles lors de la période d'adaptation. Dans les autres crèches, ces modalités des pratiques familiales sont fréquemment évoquées dans le cours même de l'adaptation.

Les tâtonnements avec les plus petits

Dans les faits, rares parmi tous les enfants observés dans les quatre crèches, sont ceux qui s'endorment dès qu'ils sont couchés ou qui demandent à être couchés. Pour les moyens et les plus grands, l'acquisition du langage permet d'accéder plus facilement à ce besoin. Pour les tout-petits en revanche, le rythme d'alternance entre éveil et sommeil est parfois difficile à trouver, comme le montre la vignette de la CP avec un bébé de 5 mois, où la professionnelle essaie à plusieurs reprises de coucher l'enfant.

CP : gestion du sommeil d'Aïna (5 mois)
10h15 : Marianne, la professionnelle référente d'Aïna vient près d'elle. « Je n'arrive pas encore bien à cerner ton rythme Aïna. « Tu es fatiguée ? Je vais essayer de te mettre dans ton lit, tu seras plus tranquille peut être… ». Elle se dirige avec Aïna dans les bras dans le dortoir. Elle la couche dans son lit, cale son doudou contre elle, lui caresse un peu la tête, berce le lit… Aïna semble s'endormir mais se réveille et hurle dès que sa référente s'éloigne du lit. Elles ressortent toutes deux du dortoir au bout de 10 minutes. Sa référente la pose dans le coussin d'allaitement, un peu inclinée. Au bout de quelques minutes, Aïna se remet à pleurer doucement.

11h40 : Aïna s'est endormie en prenant son biberon. Marianne attend, la garde un peu au bras encore 5 minutes puis va la déposer délicatement dans le coussin d'allaitement posé sur un tapis. Aïna semble un peu ouvrir les paupières puis les referme et ne bouge plus, calée dans le coussin.

14h10 : Aïna se réveille en pleurant doucement, puis ses pleurs se renforcent. Une professionnelle vient vers elle, se met devant elle à genoux. « Dis donc Aïna, bravo, tu as fait une très grosse sieste ! Elle ne va pas nous croire Marianne quand on va lui dire que tu viens de te réveiller, et maman encore moins !».

Dans les périodes d'adaptation, les professionnels s'attachent surtout à comprendre la manière dont les parents couchent leur enfant. Ils les observent pour essayer tenir compte de leurs habitudes, sachant que progressivement les enfants devront intégrer le rythme de la crèche. On note néanmoins, et ce point est aussi confirmé par les directrices rencontrées, que les professionnels sont de plus en plus mobilisés par des pratiques d'endormissement des parents qui gardent les enfants dans les bras en les berçant. Cette pratique est peu appréciée des professionnels à la fois parce qu'ils se trouvent très accaparés par l'enfant mais aussi parce que fréquemment, ils ne sont pas en accord avec ces pratiques.

Dans la CMN, une professionnelle, mobilisée plus de 25 minutes avec l'endormissement d'un bébé de 5 mois, explique : « Là maman l'endort dans les bras... On fait pareil ici, sinon le petit ne va pas s'adapter, mais ça c'est vrai que ça ne facilite pas...On voit de plus en plus de parents jeunes qui font ça. U., c'était pareil au début. On devait être toujours à côté de lui, il ne supportait pas qu'on se lève et qu'on le laisse. Maintenant ça va mieux, mais on le sent encore très accroché à nous ».

On remarque que les pratiques parentales se déportent dans la crèche où les professionnels essaient très progressivement d'amener les enfants vers des habitudes mieux adaptées à la vie collective. Le principe d'une individualisation, très marqué dans les premières semaines d'adaptation s'estompe progressivement, avec les manières dont les professionnels arrivent à amener l'enfant à moins les solliciter et à apprendre le script de la crèche. Il est fréquent par exemple d'entendre : « je sais tu veux les bras, mais ici c'est la crèche... je ne peux pas te prendre constamment ». C'est souvent à l'occasion de ce type de difficultés d'un enfant qui réclame les bras que les pratiques parentales font l'objet de critiques : « on est lundi, les parents ont dû le prendre dans les bras tout le week-end et aujourd'hui, c'est sûr, c'est dur pour lui ». (Mam AuxP CMN)

Sous-jacente ici, la visée d'un bébé qui doit apprendre à être autonome : savoir s'endormir seul, sans trop mobiliser la professionnelle, et savoir se rassurer avec les objets à sa disposition (doudou, tétine, etc.). Cette conception, souvent étayée de discours psychologiques sur le sentiment de sécurité de l'enfant, accompagne des pratiques de travail qui visent à éviter d'être mobilisé par un seul enfant pour rester disponible pour tous. Ces manières d'agir sont souvent étayées par des conceptions éducatives qui prônent l'autonomie, l'exploration et l'importance de « leur laisser trouver leur propre rythme » sans trop de sollicitations induites par les professionnelles.

L'accompagnement des plus grands

La transition du repas à la sieste se fait selon différentes modalités dans les quatre crèches, mais l'on constate comme point commun de ces pratiques, la même intention de développer l'autonomie des enfants pour se déshabiller. Dans la CMN, la CP mais aussi la CMS par exemple, des bassines personnalisées avec un sigle (photo, animal...) que chaque enfant sait identifier comme sienne, sont mises à leur disposition pour qu'ils puissent y regrouper tous leurs habits et, ainsi, limiter les sollicitations des professionnelles. Partout, également, les tétines et autres « doudous », sont rangés de manière accessible, pour qu'ils aillent les récupérer par eux-mêmes. Ironie de l'histoire, alors que la tétine était interdite en France par un vote des députés en 1910 (Delaisi de Parseval et Lallemand, 2001), et plus tard longtemps controversée, les « doudous » et tétines représentent aujourd'hui la « panoplie » phare des accessoires de la sieste, pour toutes les crèches. Pourtant le rapport à ces accessoires semble diverger entre les crèches et

notamment lorsqu'il s'éloigne de la conceptualisation faite par Winnicott (1975)[12]. Ainsi certains doudous et tétines restent uniquement à la crèche (CA) et ne font pas de va-et-vient entre le lieu d'accueil et la maison, va-et-vient essentiel au phénomène transitionnel décrit par Winnicott, ou bien ces objets sont introduits à la demande des professionnels, dans une imposition de normes, ce qui ne semble pas non plus correspondre à la définition qu'en ont fait les psychanalystes. Réduits à une procédure, ces objets, doudous et tétines, ne seraient-ils pas plutôt objets destinés à tranquilliser les professionnels pour parvenir à l'endormissement des enfants ?

Dans ce moment d'entre-deux de la fin du repas au début de l'endormissement, différentes stratégies permettent de calmer les enfants : les uns proposent plutôt des histoires, les autres des jeux calmes avec des chansons à écouter ; seule, la CA autorise des jeux à l'extérieur, si les enfants ne semblent pas trop fatigués. La CMN ayant des temps de repas un peu plus tardifs et plus longs, ces transitions sont très courtes parce que très fatigués, les enfants s'endorment rapidement.

Si l'accompagnement des plus grands à la sieste peut paraître plus simple parce que l'enfant est en mesure d'exprimer plus clairement ce qu'il veut ou ne veut pas, ce moment peut être aussi délicat à conduire pour cette tranche d'âge. On remarque que plus les professionnelles ont de manipulations à effectuer pour installer le dortoir, plus le coucher des enfants est compliqué. Dans la CA, où le dortoir des plus grands doit être installé dans une salle d'activités, les films réalisés montrent beaucoup d'agitation des enfants qui se couchent, se relèvent, réclament à boire, doivent être changés et des professionnelles très prises par des installations diverses... *A contrario*, quand les locaux permettent que les dortoirs des enfants soient un peu à l'écart et que les professionnels soient entièrement disponibles pour les coucher, l'agitation est nettement moindre et l'endormissement des enfants semble être également plus rapide.

11h45 : Valentine (3 ans1/2) est contre le lit de son petit frère Charles (18 mois). Elle fait mine de l'endormir, lui raconte une histoire et lui chante une chanson. 5 minutes plus tard, elle se dirige vers une autre petite fille qui ne dort pas, la berce un peu et lui chante une chanson : Tu dois dormir, tu es petite toi ! Elle se dirige ensuite vers son propre lit, reste assise deux minutes puis ressort du dortoir. Marion, la professionnelle qui est dans ce dortoir m'explique que ce matin Valentine l'a secondée. C'est elle qui est allée chercher les petits dans la salle de vie et les a accompagnés en salle des lumières (Une petite salle zen destinée à prendre des petits groupes pour faire des activités calmes).

12h20 : après plusieurs allers-retours au dortoir des grands, Valentine refuse encore de se coucher. Emma (CAPAEPE) ressort du dortoir et s'adresse à Valentine et Gabin : Vous aussi vous venez vous coucher maintenant ! Valentine répond : « NON ! Je veux que Carine (la directrice qui vient de rentrer dans la section afin de permettre à Lucie de prendre sa pause) me raconte l'histoire de la balade des animaux ! Carine : D'accord Valentine, mais ensuite tu vas te coucher d'accord ? ». Valentine : OK. Carine va chercher le livre dans la bibliothèque, va s'assoir sur le tapis avec Valentine et Gabin qui a suivi. Elle lit l'histoire, que Valentine commente.

La sieste : un moment délicat sur la compréhension des « besoins » de l'enfant

On constate dans les quatre structures une part d'incertitude irréductible sur les « besoins » de chaque enfant en particulier pour les fonctions corporelles socialisées (dormir, manger…). La

12 Pour Hélène Stork, l'objet transitionnel est une nécessité culturelle et non psychique, liée au développement de relations de maternage distales (2000).

sieste, sans doute plus fortement que le repas, interroge l'autonomie réelle laissée à l'enfant pour maîtriser ses « besoins » de sommeil : s'il ne dort pas, est-ce parce qu'il n'en a pas « besoin » ou est-ce qu'il en a besoin, mais ne veut pas le faire ou ne sent pas suffisamment en sécurité pour dormir ?

L'endormissement met les professionnels face à ce défi de comprendre ce qu'il en est pour chaque enfant, chaque jour. Cette compréhension du rythme individuel couplé aux pratiques parentales, notamment pour les plus petits, relève à chaque fois d'une alchimie délicate qui conduit à des scenarios différents ou complémentaires : le disposer au sommeil en développant différentes stratégies (histoires, chansons...), essayer de convaincre l'enfant qu'il est « bien » fatigué, ou/et in fine de recourir au rappel du script de la crèche : « maintenant, ça suffit, c'est l'heure de dormir ». Ces scenarios sont moins fréquents dans la CMN : est-ce parce que les enfants sont couchés nettement plus tard (vers 13heures/13h15 par rapport à 12h/12h15 dans les autres structures), donc vraiment très fatigués et finalement peu en état de résister à ce script ?

Pour les plus petits, l'endormissement est, le plus souvent, calé sur les pratiques parentales. Les professionnelles expérimentées soulignent très fréquemment à ce propos un changement dans les comportements des parents qui, plus que par le passé, seraient davantage inquiets, d'où un endormissement dans leurs bras. La reproduction de cette pratique à la crèche conduit à mobiliser un professionnel pour un enfant, ce qui parfois pose des difficultés dans la gestion collective du groupe d'enfants. La pratique des âges mélangés, d'après les directions qui les mettent en œuvre, faciliteraient ces endormissements individualisés puisque les tout-petits sont alors moins nombreux dans le groupe d'enfants à prendre en charge De fait, l'individualisation de l'endormissement de chaque enfant, impératif de la norme professionnelle d'accueil des petits, semble difficilement compatible avec un « dormir ensemble » qui s'effectue dans des dortoirs plus moins conçus à cet effet. Au cours de leur « carrière » à la crèche, les enfants doivent apprendre ce script et s'y conformer.

Dans les quatre crèches, les professionnelles restent dans les dortoirs jusqu'à l'endormissement complet de chaque enfant. Fréquemment assises par terre entre deux lits, tenant éventuellement la main d'un enfant, ou parfois allongées si une banquette est disponible, leur présence est considérée par tous les personnels comme importante pour faciliter l'endormissement des enfants. Tant que la professionnelle ne s'est pas assurée de l'endormissement de chaque enfant du dortoir, elle reste dans la pièce, ce qui l'empêche de partir prendre sa pause méridienne et peut conduire, en raison de sa propre fatigue, à différentes stratégies pour supporter les endormissements tardifs de certains enfants.

Durant ces temps d'endormissement, les professionnels semblent dans un entre-deux entre rôle professionnel et occupations personnelles : pendant ou en attendant qu'ils dorment, certains attendent patiemment, d'autres prennent de la lecture, d'autres regardent leur téléphone portable. Dans ce moment, qui se déroule dans la pénombre, il n'est pas facile de comprendre si des activités parallèles comme regarder son téléphone ou lire sont des ressources trouvées par chacun pour rester éveillé et attentif aux enfants en respectant la prescription professionnelle ou s'il s'agit déjà d'un véritable temps de pause, permettant des activités personnelles. Dans le premier cas, le livre et le téléphone portable constitueraient dès lors des outils de travail, artefacts trouvés par chacun permettant de rester en veille ; dans le second, ils relèveraient d'objets personnels, hors de la sphère du travail.

Il nous semble, vue l'exaspération que peut parfois susciter un enfant qui ne s'endort pas, qu'il s'agit fréquemment d'artefacts professionnels, qui leur permettent de rester éveillé, après la fatigue de la matinée, pour être vigilent à l'heure d'endormissement, qui sera notée sur le cahier de transmissions aux parents.

Conclusions sur le déroulement des journées en crèche.

L'engagement dans le métier et ses conséquences sur la santé

Ces logiques d'action différentes paraissent également déterminantes sur la manière dont les professionnels s'engagent dans ce métier et y trouvent de la satisfaction et une certaine qualité de vie au travail.

Concernant la conflictualité au sein des équipes, notons que les quatre crèches se répartissent également deux à deux. Dans la CMN et la CP les équipes, même si elles ne sont pas toujours en accord, ne semblent pas pâtir de conflits internes qui les éprouvent professionnellement. En revanche on peut noter dans la CMS et la CA, que les conflits internes sont fréquents et constituent parfois des entraves à la qualité de l'accueil des enfants. Cette différence de conflictualité nous paraît très liée à l'organisation du travail et à la manière dont est pensé le temps du travail au sein de chaque structure. Il semble que la logique rationnelle-planifiée, en organisant des rotations fréquentes de personnels dans les différents espaces où évoluent les enfants, vise à diffracter le temps en petites séquences de travail. Si ces rotations de lieux peuvent être fatigantes et contraignantes, elles contribuent à développer différentes formes de coopération avec tous les collègues et non pas seulement ceux de la section. Outre cela, ces rotations sont aussi un moyen pour alléger l'épreuve subjective de rester attentif et attentionné tout au long des journées aux enfants, notamment ceux qui se manifestent en opposition au script de l'Activité proposée, comme ceux qui sont en retrait, « les invisibles » (Ulmann *et al.*, 2021). Ces rotations peuvent ainsi contribuer à contenir et dépasser des moments d'exaspération (cris, gestes brusques...), souvent liés à la fatigue. On constate, par exemple, que les dix à quinze minutes de détachement pour préparer les assiettes des enfants, même si ce moment peut paraître très court et reste intense pour effectuer ces préparatifs dans les temps, est très apprécié des professionnelles, en raison de la rupture qu'il permet avec les bruits des enfants et leurs sollicitations. Cette succession de moments différents, compliquée à organiser, vise à empêcher la monotonie d'une part, et allège les professionnels du poids de trouver une activité à faire faire aux enfants d'autre part, puisque celles-ci sont déjà planifiées dans les grandes lignes. Ce dernier apport est cependant celui qui est le plus sujet à débats. Certains professionnels manifestent beaucoup de satisfaction avec ce fonctionnement et soulignent fréquemment qu'ils ne souhaitent plus travailler autrement. D'autres considèrent que ce fonctionnement « est très/trop exigeant » et semblent préférer des fonctionnements plus improvisés, même s'ils reconnaissent qu'ils sont « plus monotones ».

Enfin, le tableau d'activités établi sur un rythme hebdomadaire, implique des réajustements tout au long de la journées liés aux imprévus divers (rééquilibrage des effectifs en fonction du nombre d'enfants présents, absences...). On constate que ces adaptations, le plus souvent proposées par l'EJE, contribuent à son positionnement au sein de la crèche[13], et ce faisant permet de rester attentif à la manière dont se déroule la journée avec les professionnels. Cette organisation compliquée permet de garder une vigie sur le déroulement de la journée et laisse place plus facilement à l'expression de difficultés avant qu'elles ne s'enkystent et dégénèrent de diverses manières : absentéisme, maux de dos, brutalité...

[13] Dans certaines crèches, les EJE restent dans la section avec les autres professionnelles. Leur niveau d'étude plus élevé peut alors conduire à des délégations de « sale boulot » sources de nombreux conflits.

Dans ces deux crèches, les temps d'échanges avec les EJE lors de réunions de concertation permettent ainsi de mettre en débat les situations qui peuvent cristalliser des conflits. La planification rationnelle établie chaque semaine sur la place à tenir dans les différents lieux accessibles aux enfants et les Activités à conduire, montre l'importance de planifier des temps de travail, hors enfants, nécessaires aux régulations collectives, mais également à la limitation de la fatigue. Par la planification rigoureuse de l'organisation de la journée de chaque professionnelle, il ne s'agit donc pas seulement d'établir un emploi du temps, mais de concevoir une manière de travailler qui soit à la fois le moins pesante, facilitant l'entraide pour contribuer à la santé des professionnels.

Dans les organisations envisagées plutôt selon le modèle adaptatif-intuitif (CA et CMS), ces possibilités de distanciation entre professionnels qui limite une personnalisation du travail ne sont pas systématisées, les équipes restent ensemble, même si elles ne s'entendent pas bien. Les tensions y sont souvent attribuées aux personnes elles-mêmes, plutôt qu'aux défaillances de l'organisation du travail (Garnier *et al.*, 2023) qui n'est pas envisagée en prenant en compte la densité des épreuves subjectives et leurs conséquences délétères sur la santé. Les temps de régulation éventuellement prévus, sont irréguliers ou informels et ne s'intègrent pas dans la trame du travail quotidien. Ils se font quand ils sont nécessaires mais ne sont pas appréhendés comme faisant partie intégrante du travail pour la qualité de la prise en charge des enfants.

Dans les quatre crèches étudiées, l'organisation établie selon une logique rationnelle-planifiée engendre souvent beaucoup d'intérêt et de satisfaction de la part des professionnels et génère moins d'absentéisme. L'analyse des emplois du temps permet aussi de constater que cet intérêt vient principalement de la diversité des journées qui évite l'assignation à un même groupe d'enfants dans un même lieu, de la possibilité de travailler avec un plus grand nombre de collègues et au fait que les échanges sur le travail sont intégrés dans l'emploi du temps. Un tel fonctionnement requiert un encadrement très présent et donne l'opportunité de reconnaître l'importance du travail hors-enfants pour effectuer un travail de qualité avec eux. Pour des professionnels aguerris à un fonctionnement établi selon une logique plus intuitive/adaptative, ces contraintes du partage de pratiques et ces changements fréquents dans l'emploi du temps, peuvent rebuter car elles conduisent souvent à questionner leurs propres conceptions éducatives.

Le rapport au temps très différent dans l'un et l'autre modèle. L'idéal-type rationnel-planifié conduit à envisager des temporalités de travail courtes, coordonnées au sein de l'équipe et très diversifiées. Une sorte de « suractivité » de la professionnelle est planifiée pour maintenir de l'intérêt et garder le rythme, ce qui nécessite des petits temps de retrait sans enfants, permettant de « souffler » pour repartir moins fatiguée. À l'inverse, il se dégage du type « domestique » un rapport au temps plus continu, voire plus fluide, mais plus monotone et ne requérant pas obligatoirement un travail de coordination au sein des équipes mais générant plus de fatigue et de solitude dans le rapport aux enfants.

La perception du comportement des enfants

Pour rendre davantage visible l'activité de l'ensemble des enfants que nous avons observés en crèche, nous avons introduit l'idée de « carrière » prenant en compte la dimension temporelle des apprentissages d'une vie en collectivité. Ce choix entend souligner également la dimension socio-institutionnelle de l'évolution des enfants en crèche et la manière dont ils s'approprient progressivement son « cadre », son espace-temps spécifique, au lieu de la rabattre sur une dimension développementale normative qui nourrit largement les savoirs professionnels dans le monde de la petite enfance (Dahlberg *et al.*, 2012).

Au fil du temps : étapes d'une carrière des enfants en crèche

Devenir enfant de/pour la crèche, c'est savoir se laisser prendre au jeu de ses « invites » (affordances) autant que savoir s'en saisir. C'est tout autant s'approprier progressivement le script de la crèche, faire ce qu'il en est attendu au bon moment et au bon endroit, acquérir des habitudes et des routines en même temps qu'y trouver/faire « sa place ». Habitudes et routines renvoient de différentes manières à des performances des enfants au sein de la crèche. L'habitude fait signe vers une incorporation, elle passe ainsi par des apprentissages par un corps « habité par la mémoire de gestes précédents » (Boltanski et Thévenot, 1991, p. 295). La routine, de son côté, permet aux gestes de se reposer et d'être guidés par des agencements symboliques et matériels d'un cadre institué, des prolongements du corps impersonnels et permanents. » (Boltanski et Thévenot, 1991, p. 295), comme peuvent l'être par exemple les petits paniers individuels marqués par une image où chaque enfant dépose ses vêtements avant la sieste.

Habitude et routine sont complémentaires dans la construction d'une « carrière » des enfants en crèche : l'acquisition des habitudes est constamment soutenue par celle des routines et réciproquement. Car ce qui caractérise l'expérience de la crèche est d'abord la répétition et la permanence de son cadre, jour après jour, année après année. Une temporalité s'y incarne, celle d'un temps cyclique, cheminement en cercle ou plus exactement spiralé, où l'expérience vécue par les enfants ne reconduit pas au point de départ, mais à une métabolisation d'un vécu qui sert pour vivre de nouvelles expériences, depuis la première entrée à la crèche jusqu'à sa sortie définitive.

Les cinq étapes que nous caractérisons ci-dessous ne sont jamais tranchées, mais plutôt situées en continuité et leur durée est elle-même variable selon l'âge d'arrivée de l'enfant à la crèche, la durée et la régularité de sa fréquentation, ainsi que selon toutes les caractéristiques à la fois individuelles et familiales de l'enfant.

Etape 1 : transition

Une transition avec le milieu familial représente la toute première phase d'une carrière d'enfant en crèche, marquée par des pleurs et l'accrochage aux professionnelles. Se détacher du corps de l'adulte, ne pas réclamer les bras fait l'objet d'apprentissages : « Tu peux t'en sortir sans être dans les bras ; tu peux t'en sortir, y'a pas de souci », insiste une professionnelle (CA). Il est attendu des enfants de jouer et d'explorer, au lieu de pleurer, de se divertir en jouant. Au fil des jours, les enfants montrent des particularités et des préférences qui permettent aux professionnelles qui les observent de savoir comment les prendre. Les professionnelles construisent une grille de lecture de chaque enfant pour rendre son activité intelligible à leurs yeux et qui, conjointement, justifie leur intervention à son égard. L'attention initiale aux rythmes personnels de chaque enfant vise à faciliter sa normalisation collective, ou plus exactement à diminuer l'écart-type d'une diversité d'enfants, vis-à-vis de la moyenne de tous les enfants. La phase dite « d'adaptation » consiste à faire en sorte que l'enfant « se fasse » au script de la crèche (quitte à en sous-estimer les difficultés auprès des parents). Mais pour avoir prise sur lui, il faut aussi savoir le « cerner », au sens de circonscrire ce qui lui est propre, et ce qui le distingue des autres. « Cerner » l'enfant, au sens large, c'est aussi savoir comment faire pour le contenir. Loin d'être terminé à la fin de « l'adaptation », ce travail est à reprendre sans cesse au fil de sa fréquentation de la crèche. Les « moyens » et les « grands » de la crèche connaissent aussi des moments de pleurs : la transition n'est jamais complètement achevée.

Étape 2 : Exploration
Cette phase de transition s'enchaîne, à vitesse variable. C'est le début d'une longue phase d'apprentissage par essais-erreurs que les professionnelles associent à une découverte des règles, explicites ou tacites de la crèche. Certains restent longtemps à la périphérie, possiblement troublés par le mouvement et l'agitation des autres enfants et toutes les inconnues d'un milieu qu'il faut apprivoiser.

Étape 3 : Familiarisation
Progressivement, les enfants s'approprient le cadre de la crèche, au sens où ils se construisent des habitudes et des routines propres aux lieux et aux moments de la journée (rester assis pour manger, se nettoyer avec le gant, prendre son panier pour mettre ses vêtements, mettre le mouchoir à la poubelle, écouter l'histoire en restant assis, etc.). Ils repèrent les objets de la crèche qui sont « marqués » pour eux (panière, etc.) et qui balisent et guident les séquences d'actions demandées par tel ou tel script, en commençant par ceux des « soins » qui sont fortement stabilisés d'une journée à l'autre (le repas, la sieste, etc.). Performer ces routines et prendre le pli d'une vie collective représentent une large partie du « métier d'enfant » en crèche. Ce qui est pensé par les professionnels comme « autonomie » de l'enfant est en premier lieu la capacité à se débrouiller seul en se calant sur ces routines et en incorporant ces habitudes.

Étape 4 : Intégration
Progressivement, les autres enfants deviennent eux aussi matière à attraction, y compris si c'est de l'ordre d'accrochages et de concurrences entre eux, notamment pour prendre des d'objets et/ou des adultes. Les pairs sont observés, avant d'être imités et les interactions entre enfants peuvent d'une certaine manière relancer l'exploration du milieu quand il n'offre plus de véritables découvertes à faire, à l'exception notable des Activités.

Étape 5 : Saturation
Quand le milieu (objets et espaces) est connu, quand les Activités ne paraissent plus assez remplir leur rôle d'attraction ou qu'elles sont trop limitées dans le temps, quand les autres enfants perdent de leur attractivité, sinon comme « petits » à dominer ou « bébés » à pouponner, les enfants semblent avoir épuisé les « invites » (affordances) de la crèche. Dans le langage courant, on dit souvent qu'ils ont fait le « tour de la crèche ». Ils s'offrent ou s'autorisent des échappées hors du script, non pas qu'ils ne le maîtrisent pas, mais qu'au contraire ils sont au-delà du script, performant un contre-script qui le prend à rebours. Ayant pour ainsi dire épuisé la crèche, c'est-à-dire ce qu'elle peut offrir d'espaces, de jouets et de matériels, d'Activités, etc., ils sont eux-mêmes épuisants pour les professionnels, tant dans leurs accrochages répétés avec leurs pairs que leurs provocations et résistances à l'encontre des règles et des routines de la crèche : « tu le sais qu'il faut… », leur répètent-elles.

Remarquons qu'avant même qu'ils aient fait le « tour de la crèche », nos observations montrent des enfants « tourner en rond », des moments de déambulation que nous avons distingués des temps d'attente, qui sont eux définis par un événement qui va arriver à l'initiative des professionnelles. Tourner sur soi, comme à l'affut de ce qui se passe, paraît de l'ordre d'une appropriation par les enfants de l'espace-temps de la crèche, là où déambuler marque, semble-t-il, comme une déprise vis-à-vis de la crèche, un moment de « vacances », au sens de vacuité, à rebours d'un temps proprement productif qui est constamment attendu des enfants : bien dormir, bien manger, bien jouer, etc. En tout cas, dans toutes les crèches, ces moments témoignent des apprentissages, propres à chaque enfant, des différentes manières de se conduire en collectivité.

CONCLUSION GÉNÉRALE

L'objectif de cette recherche ethnographique visait à recueillir des données permettant d'une part d'avoir une connaissance plus fine de l'exercice des professionnels en EAJE dans le cadre de la prise en charge des enfants, d'autre part, de comprendre à travers l'observation de journées, les expériences des enfants en crèche. La complexité de l'exercice étant de montrer comment l'expérience des professionnels s'articule avec l'expérience des enfants. Retour sur l'organisation du temps et de l'espace Si l'importance des projets des établissements (Ulmann, 2020 sur la manière de prendre en charge les enfants a déjà été mise en évidence, l'espace et le temps ne semblaient pas aussi déterminants dans les études précédentes.

Nous constatons en effet après cette recherche que l'usage de l'espace et le rapport au temps constituent des ressources qui influent considérablement non seulement sur la mise en œuvre des projets pédagogiques mais également sur le rapport que les professionnels développent à leur travail.

À l'issue de ce travail, nous identifions nettement le décrochage entre les cours d'action des professionnels et ceux des enfants, malgré des temps d'interactions récurrents. L'observation globale des journées effectuée en suivant spécifiquement la journée de plusieurs enfants et des professionnelles comme celles de moments plus spécifiques comme les Activités, les repas et la sieste, ne permettent pas de distinguer, dans les quatre crèches étudiées, des différences fondamentales dans l'organisation des grandes séquences temporelles au sein d'une crèche. En revanche nous avons découvert des différences tangibles dans la manière dont est pensé et structuré ce temps au sein de ces séquences, à la fois du point de vue de l'exercice professionnel comme de celui de la prise en charge des enfants.

Dans le rapport aux enfants, les visées éducatives (autonomie...) comme le respect de leurs rythmes et leurs choix (levers de sieste échelonnés, propositions simultanées d'Activité différentes, « jeux libres » ...) semblent assez fortement établis au sein de chaque structure et constituent sans doute un socle professionnel commun. Cependant si ce socle est globalement partagé, l'observation de sa mise en pratique sous l'angle du temps peut donner à voir de nombreuses différences qui viennent éclairer différentes conceptions du travail.

Les deux modèles types de fonctionnement que nous avons dégagés et des décomptes de temps effectués pour chaque activité observée révèlent l'importance du travail collectif d'organisation, hors de la présence des enfants, pour assurer une qualité de leur prise en charge et contribuer à un travail soutenable sur un temps long.

Les observations montrent qu'un cadre d'action prescriptif, mais néanmoins souple, peut venir soulager les professionnels du poids subjectif des multiples demandes des enfants, qu'ils ont en permanence à décrypter et interpréter : les soutenir du regard dans leurs efforts, les prendre dans les bras, les rassurer, leur rappeler les règles...Ce cadre vient alléger la densité subjective de ces interactions, notamment s'il permet régulièrement des petits moments de coupures avec des activités moins impliquantes (préparation logistique d'une activité...) effectuées hors de la présence des enfants. De même, une planification établie des activités à proposer libère l'esprit des professionnels de la recherche d'une occupation à faire faire aux enfants, même si ces anticipations d'activités sont modifiées par chacun en fonction des imprévus qui se produisent. Ces choix d'activités décidées à l'avance les allègent d'une préoccupation organisationnelle et peut ainsi amoindrir une fatigue subjective.

Cependant ce cadre n'est tenable que s'il s'accompagne d'une organisation collective planifiée en amont, sans la présence des enfants mais néanmoins en tenant compte d'eux, et de modalités de coopération permettant des fonctionnements complémentaires et concertés entre les professionnels.

Le modèle adaptatif-intuitif, constitue un cadre moins prescriptif, implicitement référé à l'univers de la famille ; il s'avère effectivement moins coûteux en temps de planification et en organisation collective, mais semble générer des fonctionnements plus éprouvants à tenir tout au long des journées. Il nous semble aussi qu'il fait obstacle à la mise en visibilité de l'engagement des professionnels pour contenir les enfants et par conséquent contribue moins à la reconnaissance de la professionnalité. Pour autant, les professionnels qui ne pratiquent pas les modalités de travail du modèle rationnel/planifié, restent dubitatifs et préfèrent s'en tenir au modèle adaptatif/intuitif.

L'analyse des fonctionnements montre que si la composition des équipes au sein des quatre crèches étudiées varie peu, si ce n'est des ratios différents pour l'emploi des CAPAEPE, en revanche, les différences sont patentes pour les offres d'Activités, la répartition des tâches, les décisions concernant les enfants et l'autonomie dont disposent les professionnels pour prendre des décisions. Ces différences sont directement liées aux modes d'organisation et aux conceptions éducatives portées explicitement ou implicitement par la direction d'un établissement. Les choix éducatifs portés par les directions, en lien avec les formes d'organisation où s'inscrivent les crèches, vont donc avoir tendance soit à développer des formes de professionnalisation et d'harmonisation des pratiques au sein des équipes soit, à laisser davantage de place à des conceptions plus individuelles ou spontanées du rapport aux enfants. Ces choix dépendent aussi en partie de la taille des structures et des aménagements dont elles bénéficient. Nous constatons en effet que si les organisations du travail varient d'un établissement à l'autre, ces différences ne sont manifestement pas liées au seul statut (privé/public/associatif) des établissements mais semblent déterminés par une pluralité de facteurs qui s'entremêle : non seulement le statut, mais aussi la taille, l'appartenance à un groupement relevant d'un même gestionnaire, voire d'autres facteurs comme l'ancienneté sur un territoire, les conceptions éducatives portées par la direction... Chaque crèche constitue une combinaison à chaque fois singulière de ces différentes caractéristiques.

Du côté des enfants, nous avons souligné des moments de déambulations, comme des moments de suspens qui semblent tendus par une question ouverte que l'enfant se pose à soi-même : qu'est-ce que je peux bien faire ? Renvoyant, possiblement, du côté des professionnels : qu'est-ce que je peux bien leur proposer ? Ou encore, comme le demande une professionnelle à Éric (CA) qu'elle voit déambuler et s'attaquer aux objets déjà pris par d'autres : « alors qu'est-ce que tu pourrais trouver à toi pour te faire plaisir ? ». C'est dire qu'il n'y a pas d'invites (affordances) en soi, indépendamment de leur prise par l'enfant. Les déambulations nous semblent de l'ordre de ce vide d'une relation entre l'enfant et de possibles invites : elles lui demandent d'aller chercher dans ses propres ressources ou/et se voir proposer des choses par les adultes, sous la forme d'Activités ou de mise à disposition d'objets, ou encore par la présence d'autres enfants. Ces déambulations posent la question d'une errance : elles tracent dans l'espace comme des « lignes d'erre » (Deligny, 1979), qui marquent cependant des points de passages récurrents, une manière en somme de s'approprier l'espace-temps de la crèche. Mais l'errance pourrait être aussi un apprentissage : celui d'être là sans y être vraiment, comme en suspens, non absorbé par des interactions avec le milieu et les autres (enfants et adultes). On peut la comprendre comme l'apprentissage par les enfants d'une manière d'être, pour ainsi dire, ailleurs : autrement dit, l'apprentissage d'une présence en « mode mineur » (Piette, 2013). Ne s'y joue-t-il pas l'apprentissage d'une forme particulière de présence des personnes qui y préservent une part de leur quant à soi ?

Ces moments de « vide » des enfants ne seraient-ils pas le pendant des moments « sans enfant » dont les professionnelles ont besoin pour souffler ? Le besoin de « s'absenter » (du moins mentalement) n'est-il pas partagé par les enfants et les adultes ?

C'est non seulement la question de la fatigue, - si les journées sont longues pour les professionnels, elles le sont aussi pour les enfants -, mais aussi de l'ennui que posent ces déambulations, quand les enfants ne semblent plus avoir la force de jouer ou d'explorer par eux-mêmes. Face aux tentations de « sur-stimulations » et de « sur-occupations », notre époque valorise l'ennui des enfants, alors qu'il semblait par le passé un mal à éviter dans les institutions de la petite enfance : « Car l'errance c'est aussi… des enfants qui soufflent, qui rêvent, qui imaginent, qui voyagent dans leur tête » (Mathelys, 2016, p. 30). Ce faisant, cette nouvelle valorisation de l'ennui prête à l'enfant une « créativité », une capacité « d'autorégulation de l'attention », ou encore les « richesses de son âme désirante », etc., pour reprendre les termes de Mathelys (2016). Aussi, si on a dit plus haut que « l'autonomie » de l'enfant c'est d'abord la capacité à se débrouiller seul (sans l'aide des adultes), en créant des habitudes et des routines, il faut voir ici qu'elle se double de sa capacité à trouver en lui-même les ressources pour s'occuper de et par soi-même, de se servir (de) soi-même, à l'image du « self-service » pour les repas de la crèche privée.

Cette figure de l'enfant « capable » d'être seul, ou pour mieux dire à s'occuper de et par soi-même, y compris dans un lieu d'accueil collectif (voire surtout dans une collectivité d'enfants et d'adultes), nourrie des savoirs et des normes « psy » en petite enfance, n'a bien sûr rien d'universel. Elle s'adosse à une norme sociale d'internalité, qui privilégie l'attribution des causes de ce qui lui arrive à la personne elle-même plutôt qu'à son environnement matériel et humain (Monteil, 1997). Plus encore, elle performe un « capital » de ressources individuelles propres à chaque enfant. En somme, cette figure n'est pas sans faire écho aux « aspirations individualistes capacitaires dotées aujourd'hui de la plus haute valeur » (Ehrenberg, 2021, p. 308). D'une autre manière, elle fait aussi écho aux injonctions à apprendre à « s'adapter », une flexibilité requise par un monde complexe en mutation permanente (Stiegler, 2019).

Ajoutons que les déambulations des enfants nous ramènent *in fine* à la part centrale des activités solitaires observées et objectivées dans toutes les crèches investiguées. L'enfant « seul » au sein de la crèche n'est pas une preuve de son impuissance à « socialiser » les enfants ou un symptôme de son dysfonctionnement. Ce n'est pas l'envers d'une socialisation de l'enfant au sein d'un lieu d'accueil collectif, mais une de ses dimensions constitutives. « L'autonomie » de l'enfant n'est pas seulement l'acquisition des habitudes et des routines nécessaires pour s'y débrouiller seul. Plus radicalement, elle suppose de faire fond sur les capacités de l'enfant à trouver/produire en lui-même ces ressources subjectives qui lui donnent matière à s'occuper par lui-même. Cette visée de l'autonomie du tout-petit n'aurait-elle pas tacitement la tâche, de « faire de l'individu l'agent de son propre changement » (Ehrenberg, 2021, p. 220), au lieu de penser que ces changements sont déterminés par le développement « naturel » de l'enfant ? À ce point, la manière dont l'autonomie des enfants est requise en crèche pose la question des pratiques familiales qui la favorise ou non, en particulier pour les enfants de milieux défavorisés. Même si notre enquête n'a pas mis en rapport l'activité des enfants en crèche avec celle qu'ils déploient dans le cadre familial, ce dernier reste essentiel pour comprendre comment, dans leur diversité, les enfants font l'épreuve de cette injonction.

Références bibliographiques

- Barthe B., Boccara V., Delgoulet C., Gaillard I., Meylan S. et Zara-Meylan V. (2017) Outiller l'observation de l'activité de travail : quel processus de conception d'un dispositif technique ? 52ème Congrès de la SELF - Présent et Futur de l'Ergonomie, Toulouse, 20-22 septembre, p. 543-547.
- Bernstein B. (1975), *Langage et classes sociales*. Paris : Éditions de Minuit.
- Blöss T. et Odena S. (2005) Idéologies et pratiques sexuées des rôles parentaux. Quand les institutions de garde des jeunes enfants en confortent le partage inégal. *Revue des politiques sociales et familiales*, n° 80, p. 77-91.
- Boltanski L. et Thévenot L. (1991) *De la justification. Les économies de la grandeur*. Paris : Gallimard.
- Cartier M & Lechien M.H. (2017) Asseoir sa légitimité professionnelle auprès des parents. Les stratégies de légitimation éducative des assistantes maternelles. *Revue française des affaires sociales*, 2017/2, p. 265-281.
- Cefaï D. (dir.) (2010) *L'engagement ethnographique*. Paris : EHESS.
- Chamboredon J.C. & Prévot J. (1973) Le « métier d'enfant ». Définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle, *Revue française de sociologie*, 14 (3), p. 295-335.
- Cifali (2006) Partis pris entre théories et pratiques cliniques. Dans Cifali M. et Giust-Desprairies F. De la clinique. Un engagement pour la formation et la recherche (pp. 127-144). Bruxelles : De Boeck.
- Cochoy F. (2004) La captation des publics entre dispositifs et dispositions ou le petit chaperon rouge revisité. Dans F. Cochoy (dir.) *La captation des publics*. Toulouse : PU du Midi, p. 11-68.
- Darmon M. (2008) La notion de carrière : un instrument interactionniste d'objectivation, *Politix*, n° 82, p. 149-167.
- Dahlberg G., Moss P., Pence A. (2012) Au-delà de la qualité dans l'accueil et l'éducation de la petite enfance. Les langages de l'évaluation. Toulouse : Érès.
- Delaisi De Perceval G. et Lallemand S. (2001) *L'art d'accommoder les bébés*. Paris : Seuil.Deligny F. (1979) *Cartes et lignes d'erre*, 1969-1979. https://www.cemea.asso.fr/IMG/pdf/DELIGNY-Cartes-L_Arachneen_avril_2013_1_.pd
- Dewey J. (1993 / 1938) *Logique : la théorie de l'enquête*. Paris : PUF.
- Dodier N., & Baszanger I. (1997) Totalisation et altérité dans l'enquête ethnographique. *Revue Française de sociologie*, 38/1, pp. 37-66.
- Douglas M. (1996) Thought styles: critical essays on good taste. London : Sage.
- Douglas M. (2004) *Comment pensent les institutions*. Paris, La Découverte.

- Ehrenberg A. (2021) La mécanique des passions. Cerveau, comportement, société. Paris : O. Jacob Poches.
- Garnier P. (2012) La culture matérielle enfantine. Catégorisation et performativité des objets. *Strenae*, n° 4, octobre. En ligne http://strenae.revues.org/761
- Garnier P. (2017) Enfants, parents, professionnelles : regards croisés sur la culture matérielle. Dans P. Garnier et S. Rayna (dir.), *Recherches avec les jeunes enfants : perspectives internationales*. Bruxelles, Peter Lang, p. 111-133.
- Garnier P. (2018) La petite enfance assiégée : essai d'analyse socio-historique d'un dispositif. Dans S. Ben Soussan & S. Rayna (dir.), *Le programme « Parler bambin » : enjeux et controverses*. Toulouse, Erès, p. 227-245.
- Garnier P. (2020) Voir et dire la qualité d'un travail avec les jeunes enfants. Dans Ulmann A.-L. et Garnier P. (dir.) *Travailler avec les jeunes enfants. Enquêtes sur les pratiques professionnelles d'accueil et d'éducation*. Bruxelles : Peter Lang.
- Garnier P., Bouve C., Janner-Raimondi M. (2022) Les maisons d'assistantes maternelles : des pratiques professionnelles hybrides entre accueils individuels et collectifs, *Dossier d'étude* n° 227, Cnaf.
- Garnier P., Brougère G. (2017) Des tout-petits « peu performants » en maternelle. Ambition et misère d'une scolarisation précoce, *Revue française des affaires sociales*, 2017/2, p. 83-102.
- Garnier P., Brougère G., Rayna S., Rupin P. (2016) À 2 ans : vivre dans un collectif d'enfants. Crèche, école maternelle, classe passerelle, jardin maternel. Toulouse : Erès.
- Gaudart C. & Volkoff S. (2022) Travail pressé : pour une écologie des temps du travail, Les Petits Matins, 207 p. In Grossin W. (1996) Pour une science des temps : introduction à l'écologie temporelle, Octarès Éditions, 270 p
- Goffman, E. (1974-1991) Les cadres de l'expérience. Paris : Minuit.
- Grossin W. (1996) Pour une science des temps. Introduction à l'écologie temporelle. Toulouse : Octarès.
- Guttierez K. et Larson J. (1995) Script, Counterscript and Underlife in the Classroom, Harvard Educational Review, vol. 65, n° 3, p. 445-471.
- Hachet B. et Ruiz G. (2019) Le cadre temporel, un concept à l'épreuve de deux thèses temporalistes. *Revue Sciences sociales et humaines*. Temporalités du sacré, rythmes du religieux. Temporalités [En ligne], 30 | 2019, mis en ligne le 23 juillet 2020, consulté le 26 mai 2022. URL : http://journals.openedition.org/temporalites/7076
- Hameline D. (1999) Activité. Dans Houssaye J. (dir.) *Questions pédagogiques*. Paris : Hachette, p. 7-20.
- Katz J. (2011) L'ethnographie en trois dimensions (Bidet., Gayet-Viaud., et L. Méner., Intervieweurs) *La vie des idées*, 21 mai 2013
- Kerguelen A. (1995) Description et quantification en analyse ergonomique du travail : le cas de l'observation systématique. *Travail/Emploi*, 131-139
- Lignier W. (2019) Prendre. Naissance d'une pratique sociale élémentaire. Paris : Seuil.
- Mathelys M.G. (2016) Quand errance rime avec enfance, *Le sociographe,* n° 53, p. 27-35.

- Monteil J.M. (1997) Eduquer et Former. Perspectives psychosociales. Grenoble : PUG.
- Odena S., Daune-Richard A-M et Petrella F. (2009) Les professions et leur coordination dans les établissements d'accueil collectifs du jeune enfant : une hétérogénéité source de tensions au sein des équipes, *Dossiers d'Etudes*, n°121, Cnaf/Lest-Cnrs
- Orrmalm A. (2021) The flows of things: exploring babies' everyday space-making, *Children's Geographies*, vol. 19, n° 6, p. 677-688.
- Piette A. (2013) Au cœur de l'activité. Au plus près de la présence. *Réseaux*, n° 182, p. 57-88.
- Sadock V. (2003) L'enjolivement de la réalité, une défense féminine ? Étude auprès des auxiliaires de puériculture. *Travailler*. Vol 2 n°10 pp. 93-106
- Sanchez Caro C. (2020) Éduquer c'est faire du politique et vice versa. Les Casas de pensamiento indígena à Bogota, une question politique et poly-éthique [Thèse de doctorat en sciences de l'éducation et de la formation]. Université Sorbonne Paris Nord.
- Schwartz O. (1993/2011) L'empirisme irréductible. La fin de l'empirisme ? Dans Anderson N., *Le Hobo, sociologie du sans abri* (pp. 336-380). Paris : A. Colin.
- Siegler B. (2019) "Il faut s'adapter". Sur un nouvel impératif politique. Paris : Gallimard.
- Stork H. (2000) Bercements, berceaux et berceuses : un éclairage transculturel. Dans *Enfance et Psy*, n° 10.
- Ulmann A.-L., (2012) Le travail émotionnel des professionnelles de la petite enfance. *Politiques sociales et familiales*. N°109 pp.47-57
- Ulmann A.-L. (2013) Le travail en crèche à partir de l'invisible. Nouvelle revue de psychosociologie, n° 15, p. 193-206. DOI : 10.3917/nrp.015.0193
- Ulmann A.-L. (2020) De l'organisation de l'activité au développement des compétences individuelles et collectives. Dans Ulmann, A.-L. & Garnier, P. (dir.) *Travailler avec les jeunes enfants. Enquêtes sur les pratiques professionnelles d'accueil et d'éducation*. Berne : Peter Lang, p. 97-126.
- Ulmann A.L. & Odena S. (2020) La catégorisation au cœur de l'activité avec les tout-petits. Manières de dire et manières de faire le travail dans les crèches, *Revue des politiques sociales et familiales*, n° 136-137, p. 24-37.
- Zask J. (2004) L'enquête sociale comme inter-objectivation. In *La croyance et l'enquête*. Paris : Editions EHESS, p. 141-163.
- Winnicott D. W. (1975) *Jeu et réalité, l'espace potentiel*. Paris : Gallimard.