Réalisation d'une étude ethnographique sur l'accueil en EAJE.

RAPPORT FINAL

CNAF Marché n° 20/11

CRTD (CNAM) : ANNE LISE ULMANN, SOPHIE ODENA
EXPERICE (USPN) : PASCALE GARNIER, CATHERINE BOUVE, CARMEN SANCHEZ

Juin 2022

Remerciements

L’équipe de recherche tient à remercier les directions des quatre établissements, leurs hiérarchies et l’ensemble des professionnelles qui les ont accueillis durant de longs mois dans une période difficile. Elle remercie également le comité scientifique de cette recherche et madame D. Boyer, pour leurs questions et suggestions dans la réalisation de cette recherche

SOMMAIRE

INTRODUCTION GENERALE **5**

I/ REGARDS SUR L'ACTIVITE DES PROFESSIONNELLES **8**

INTRODUCTION **8**

LA DIFFICILE OBJECTIVATION DES EMPLOIS DU TEMPS 9
L'OBSERVATION DES PRATIQUES DE TRAVAIL : LES METHODES D'INSPIRATION ETHNOGRAPHIQUE 11
L'OBSERVATION INSTRUMENTEE : L'USAGE DE CHRONOGRAMMES D'ACTIVITE AVEC L'OUTIL ACTOGRAPH 12

RESULTATS DE LA RECHERCHE **15**

QUELS DECOUPAGES DU TEMPS DANS LES EAJE? 15
Le déroulement de la journée dans la crèche municipale Nord *15*
Le déroulement d'une journée dans la crèche municipale Sud *18*
Le déroulement d'une journée dans la crèche Privée *19*
Le déroulement d'une journée dans la crèche associative *21*
Chronogrammes des grandes masses horaire, une représentation « vue d'avion » de la gestion du temps dans les EAJE *22*
LES ACTIVITES DEPLOYEES DANS LE COURS DES JOURNEES: QUE FONT CONCRETEMENT LES PROFESSIONNELLES AU COURS DE LA JOURNEE DANS CES QUATRE EAJE? 26
Quels liens entre organisation et qualifications ? *26*
2.2.3. Le rapport au savoir des EJE et leur place dans le travail auprès des enfants et des équipes *31*
QUI TRAVAILLE AUPRES DES ENFANTS ET QUI PREND LES DECISIONS CONCERNANT LEURS ACTIVITES ? 35
Similitudes ou différences dans le déroulement des journées des professionnelles *36*
QUI DECIDE DE QUOI AU SEIN DE CES EAJE? 43
CONTRAINTES ORGANISATIONNELLES, NORMES SOCIALES ET PROJET 46
Des conceptions éducatives qui sous tendent le cadre *46*

II/ LES REPAS EN CRECHE **56**

INTRODUCTION **56**

LE REPAS DANS LA CRECHE MUNICIPALE NORD 57
Distribution des tâches *57*
Déroulement du repas *58*
L'expérience du repas chez les enfants *59*
LE REPAS DANS LA CRECHE MUNICIPALE SUD 60
Gestion du repas *60*
Distribution des tâches *60*
Déroulement du repas *61*
L'expérience du repas chez les enfants *61*
LE REPAS DANS LA CRECHE PRIVEE 62
Distribution des tâches *62*
Déroulement du repas *63*
L'expérience du repas chez les enfants *63*
LE REPAS DANS LA CRECHE ASSOCIATIVE 64
Distribution des tâches *64*
Déroulement du repas *65*
L'expérience du repas chez les enfants *66*
DEROULEMENT POUR LES PROFESSIONNELLES VERSUS DEROULEMENT POUR LES ENFANTS : LA DUREE, LA TACHE ASYNCHRONE 67

III/ LES TEMPS DE REPOS 73

DISCOURS ET PRATIQUES A PROPOS DU SOMMEIL DES ENFANTS 73

CRECHE MUNICIPALE NORD 73
Que dit le projet pédagogique concernant le sommeil de l'enfant ? 73
L'organisation des espaces et le mobilier 73
L'accompagnement par les professionnelles 74
CRECHE MUNICIPALE SUD 76
Que dit le projet concernant le sommeil de l'enfant ? 76
L'organisation des espaces et le mobilier 76
L'accompagnement par les professionnelles 77
CRECHE PRIVEE 80
Que dit le projet concernant le sommeil des enfants ? 80
L'organisation des espaces et le mobilier 81
L'accompagnement par les professionnelles 81
CRECHE ASSOCIATIVE 84
Que dit le projet concernant le sommeil des enfants ? 84
L'organisation des espaces et le mobilier 84
L'accompagnement par les professionnelles 86
SYNTHESE : LA SIESTE, UN SCENARIO AU SCRIPT PLUS OU MOINS CODIFIE 93
Un espace-temps 94
Quelle durée occupe le temps de sieste dans les crèches ? 95
La scénographie : mobilier, décoration, éclairage, son et accessoires 96
La dramaturgie : l'accompagnement par les professionnels 98

IV/ L'ACTIVITÉ DES ENFANTS 102

DE L'IDEE DE « CARRIERE » POUR ANALYSER L'ACTIVITE DES ENFANTS AU FIL DE LEUR FREQUENTATION DE LA CRECHE 102

« ACTIVITES » ET « ACTIVITE » : MANIERES DE CADRER ET CONTENIR LES ENFANTS 104
LA CULTURE MATERIELLE : UNE MANIERE DE « MEUBLER » LE TEMPS 105
Crèche municipale nord 108
Crèche municipale sud 116
Crèche privée 123
Crèche associative 130
SYNTHESE DE L'ACTIVITE DES ENFANTS DANS LES QUATRE CRECHES 140
Activité des enfants 141
SYNTHESE DES INTERACTIONS DANS L'ACTIVITE DES ENFANTS 145
Comparaison globale entre les crèches 145
Conclusions sur l'activité des enfants 148

CONCLUSION GÉNÉRALE 155

ANNEXE 159

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES 163

INTRODUCTION GENERALE

La très grande diversité des établissements d'accueil et d'éducation des jeunes enfants (EAJE) pose question et interroge le contenu du travail d'accueil et ses rapports avec la socialisation des enfants. C'est dans ce contexte que notre équipe a répondu à la proposition de la Caisse Nationale des Allocations Familiales de réaliser une étude ethnographique sur l'accueil en EAJE. De manière à prendre en compte cette diversité, nous avons choisi de travailler dans 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), également à Paris. Il ne s'agit pas ici de dégager des "bonnes pratiques" sur la manière dont se déroulent les journées en crèche, mais au contraire de faire, autant que possible, abstraction de jugements de valeur, tant positifs que critiques. L'objectif est d'identifier des constantes et des différences de fonctionnement selon les crèches, pour mieux saisir les complexités éprouvées le plus souvent silencieusement par les professionnelles, mais aussi par les enfants.

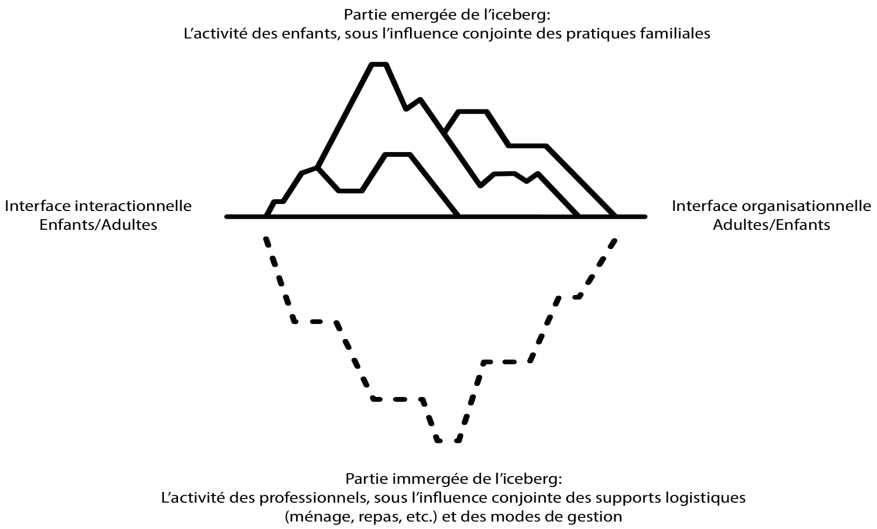
En effet, si le travail des professionnels est globalement connu dans le sens où chacun a une représentation des principales activités effectuées au sein d'une structure d'accueil, il reste en fait largement méconnu sur les manières de s'y prendre, avec un enfant comme avec des groupes d'enfants. Que font concrètement les professionnels[1] pour faciliter et développer leur socialisation ? Comment s'y prennent-elles (ils) pour s'assurer que chaque enfant est à son aise et profite pleinement d'une garde collective ? Comment s'organisent-elles (ils) pour assurer une équité de traitement entre tous les enfants tout en considérant les situations particulières (handicap, précarité...) ? D'une part, nos recherches précédentes (Odena, 2009; Ulmann et Odena, 2019) nous ont conduites à identifier l'importance des organisations dans les manières de prendre en charge les enfants pour soutenir le travail des équipes. D'autre part, ces recherches (Garnier et al, 2015, 2016), nous ont amenées à analyser la diversité des expériences des enfants de la vie en collectivité dans différents types de structures, en lien avec la qualité de leur accueil. Aussi tout l'enjeu de notre étude est de montrer 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. En particulier, comment s'y articulent les déroulés de la vie des enfants et

[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 celles et ceux (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.

des professionnelles ?

L'hypothèse que nous avons travaillée tout au long de ce rapport voudrait montrer la complexité de cette articulation qui tient à la fois à leur interdépendance et à leur relative autonomie. Nous l'avons schématisée sous la force 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 la raison d'être des établissements d'accueil et d'éducation des jeunes enfants et dont on perçoit d'emblée l'existence en entrant dans une crèche. L'autre partie de l'iceberg, sa face pour ainsi dire immergée, plus souterraine, porte sur l'activité des professionnelles, dont seule une partie est réalisée auprès des enfants. Le parti pris ici est de s'approcher spécifiquement des expériences des enfants, à leur hauteur, non pas à hauteur d'adulte, c'est-à-dire selon les scripts de la journée que les professionnels conçoivent et mettent en œuvre pour eux. 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 à la fois 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. Par exemple, où il est indiqué « sieste » dans l'emploi du temps de la crèche, l'enfant peut ne pas dormir, où s'endormir après toute une activité qui a fortement mobilisé un ou des professionnels. Aux différences interindividuelles entre enfants sur leur "besoin" de dormir, s'ajoute une incontournable imbrication entre ce que vit l'enfant chez lui et à la crèche. Autre exemple, là où la mise en place d'une « Activité peinture » va faire l'objet d'une forte coordination entre professionnels, va nécessiter toute une activité logistique, voire un temps de préparation en dehors de la présence des enfants, puis de nettoyage, ce qu'en font les enfants peut être à géométrie très variable : à peine trois minutes de « peinture » parfois, voire quelques coups d'oeil plus ou moins à distance. Enfin, dernier exemple, là où les enfants sont censés partager un temps de "repas", certains d'entre eux peuvent s'approprier ce moment comme un temps de "jeu avec la nourriture" et peu manger. En somme, des routines spatio-temporelles et les interventions des professionnels marquent bien le déroulé de leurs journées mais, pour ainsi dire, les adultes proposent et les enfants disposent, chacun avec sa propre façon de la vivre et de l'interpréter. L'activité des enfants échappe toujours au moins en partie aux dispositifs pensés et mis en place par les adultes de la crèche. D'où un paradoxe : dans les crèches, deux mondes, celui des enfants et des professionnels, sont profondément interdépendants, en même temps qu'ils restent irréductibles l'un à l'autre, dans des jeux de prises et de déprises permanentes. D'où aussi notre choix de commencer le rapport par une première partie portant sur l'activité des professionnels, car c'est elle qui constitue le cadre de l'activité des enfants.

Infographie 1 : Mondes des enfants et des professionnels en crèche



De son côté, l'interdépendance entre l'activité des adultes 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, comme par exemple dans la répartition des rôles auprès des enfants entre professionnels, ou matérielles, par exemple dans les espaces à disposition des professionnels. Cette interface, marquée par les spécificités de chaque crèche, scripte ce qu'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 un non-verbal (gestes, regards, positions dans l'espace, etc). Pour montrer la conjugaison de ces deux interfaces, nous avons choisi deux moments particuliers du déroulé des journées des enfants et des professionnelles en crèche : le repas et la sieste. Si le premier 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, ainsi que 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.

D'un point de vue méthodologique, pour rendre compte de l'activité des professionnelles et des enfants, nous avons également procédé en conjuguant des chronogrammes et des vignettes : les premiers permettent de saisir des durées globales au fil des journées, voire de moments spécifiques, et d'objectiver les relations que les uns et les autres tissent (ou non) avec les professionnelles et les autres enfants; les secondes permettent d'entrer dans le détail des expériences par un regard rapproché. Nous présentons cette approche et ses limites au fil du rapport.

I/ REGARDS SUR L'ACTIVITE DES PROFESSIONNELLES

Introduction

Le travail des professionnels dans les EAJE est globalement connu dans le sens où chacun a une représentation des principales activités effectuées au sein d'une structure d'accueil, 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 assurer une équité de traitement entre tous les enfants tout en considérant les situations particulières (handicap, précarité...) ?

Nos recherches précédentes nous ont conduites à identifier l'importance de l'organisation dans les manières de prendre en charge les enfants. Nous avons à plusieurs reprises (2012, 2020) souligné non seulement l'importance des organisations pour soutenir le travail des équipes comme fréquemment noté la complexité des coopérations entre les professionnels et les parents pour assurer un cadre adapté à l'enfant. Cependant, la manière dont ces fonctionnements s'établissent dans la quotidienneté des activités reste peu vue. Existe-t-il des logiques partagées sur la manière d'organiser un lieu d'accueil collectif ? Si ce n'est pas le cas, sur quoi portent ces différences ?

Nous avons choisi un angle d'observation qui permette d'accéder aux logiques de travail agies par les professionnels au sein de leur structure et d'en appréhender dans un second temps les conséquences pour les enfants. Ainsi, comme nous avons eu déjà l'occasion de le développer à l'occasion d'autres recherches portant sur les accueils collectifs, l'observation mobilise une kinesthésie de tous les sens révélant qu'une objectivation totale et désincarnée de l'action n'est guère possible parce que l'observateur n'est jamais entièrement extérieur à ce qu'il observe. Notre connaissance des accueils collectifs, acquise avec d'autres recherches, nous a conduit à privilégier une orientation des observations sur la part subjective du travail, difficile à appréhender sans passer un temps long auprès des professionnels et sans systématiser les différentes situations observées.

Nous entendons par la part subjective la mise en visibilité des engagements des professionnels dans leurs manières d'agir. Ces engagements sont à considérer dans une acception large : il s'agit aussi bien des manières d'agir avec les enfants, les parents, les collègues que la prise en compte du sens qu'ils donnent à leur travail. Pour saisir cette part subjective, nous nous sommes intéressés aux déplacements, aux temps d'attentes, à la fatigue, celle des professionnels comme celle des enfants et aux modes de coopération au sein de la structure. En portant l'attention sur l'organisation des journées par les professionnels, les enchaînements d'activités, les manières dont les enfants sont sollicités, le rapport entre temps calme /temps plus mouvementés et bruyants, nous pourrons sans doute mieux saisir les raisons pour lesquelles certaines organisations semblent engendrer plus de lassitude et ou fatigue pour les professionnels que d'autres. De même, les manières dont s'installent et se déploient les

coopérations entre les professionnels permettront d'éclairer les conceptions sous-jacentes qui structurent leurs conceptions du travail avec les enfants et les modes de socialisation qui en découlent. Au-delà de cette mise en visibilité des journées, qui documente leurs déroulements, leurs temps forts, leurs zones incertaines, il nous semble que cette analyse fine est aussi susceptible de dégager des fonctionnements qui agissent sur la santé des professionnels et de dégager de ces analyses des modes d'organisation peut-être plus soutenants que d'autres dans le travail quotidien.

La difficile objectivation des emplois du temps

Si la notion d'emploi du temps peut sembler une notion simple et partagée dans de nombreuses activités de travail, elle 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. De ce point de vue, les journées dans les EAJE semblent scandées de manière similaire : accueil du matin /jeux/ soins/ repas/ sieste/ jeux/ goûter/ soins/ jeux / départ. Que déduire d'une telle organisation ? Cette scansion liée à l'horloge, ne permet pas de saisir la manière dont se déroulent les journées des enfants comme des professionnelles. Comment par exemple 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 plutôt considérées comme des exigences exogènes imposées par le développement biologique des enfants ?

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 implique en effet, d'intégrer l'intensité de l'activité, son niveau sonore, sa densité... pour saisir la complexité des modes d'engagement des professionnelles 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 comptables, comme les conceptions éducatives implicites, la fatigue, des données contextuelles, le bruit, l'architecture, les effectifs... qui participent à l'organisation des temps au sein d'un EAJE. Contrairement au temps du travail industriel qui se compte en unité d'œuvre et détermine d'une certaine manière des attributions de missions, 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. Comme le souligne l'ergonome C. Gaudard, à partir des travaux de Grossin « le temps n'est pas seulement quantitatif, il est aussi

qualitatif et indissociable de son contenu. Les temps sont ainsi pluriels et peuvent entrer en conflit selon les objectifs qu'ils soutiennent ». 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). Cette seule dimension comptable n'est cependant pas celle qui permet d'accéder à la compréhension du déroulement des journées du point de vue des professionnels et des enfants.

Cette difficulté à objectiver, pour les comprendre, les emplois du temps de la journée, suppose de porter l'attention aux manières dont se déroulent les journées du point de vue des acteurs qui les vivent. De ce point de vue la perception du temps ne peut être similaire pour les professionnelles et pour les enfants. Les premières 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. Le rapport au temps des enfants implique des approches indirectes, qui se fondent sur la perception des professionnelles que l'on peut croiser avec le comportement des enfants. Il n'est pas rare par exemple d'entendre des professionnelles souligner que les enfants « *trouvent le temps long* » quand les parents les laissent sur des amplitudes horaires importantes, voire 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. On constate dans ces cas que la perception par les professionnelles 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 « social-setting » et se conforment progressivement aux attendus de l'EAJE. Cette appropriation nous a conduit, comme nous le verrons dans la dernière partie de ce rapport, à envisager le temps des enfants à la crèche comme une « carrière » (Darmon, 2008). Cette approche sera celle que nous développerons pour appréhender ce rapport à un temps long en fondant nos observations sur des enfants d'âge mais aussi d'ancienneté différents au sein de l'EAJE. Outillée par ce que Darmon nomme « un mode interactionniste d'objectivation », la notion de « carrière », particulièrement peu mobilisée concernant les enfants, autorise à envisager la dimension subjective de ce temps pour les enfants.

Si la notion de carrière au sein d'un EAJE comme dans le cours de l'exercice du métier constitue une donnée importante du rapport au temps, cette approche, pour les professionnelles comporte un double inconvénient : d'une part, elle induit des ambiguïtés liées à l'usage, ici inapproprié, du terme, envisagé plutôt comme synonyme de promotion ou de développement de carrière ; d'autre part, il nous paraît trop général pour saisir « les modes de présence » (Piette) que les professionnelles développent dans leur activité. Ces modes de présence, que Piette qualifie également « de modes mineurs », 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 » (p. 131). Saisir ces multi-activités, permet de saisir des temps subjectifs, qui ne se réduisent pas à ce qui est produit, mais qui, bien que peu visibles, engagent fortement la subjectivité des professionnelles et peuvent 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 professionnelles, et pour les enfants. Nous avons, pour les

enfants, fait le choix d'une approche par la notion de carrière, telle que proposée par Darmon (2008), pour saisir le temps en se tenant à distance d'approches développementales, fréquemment mobilisées dans les discours sur la psychologie de l'enfant ; pour les professionnelles, nous avons plutôt cherché à articuler objectivation et perception du temps au sein de l'EAJE, pour tenter d'attraper ces « modes mineurs », très fugitifs et labiles, mais néanmoins très significatifs de l'intensité du travail.

L'observation des pratiques de travail : les méthodes d'inspiration ethnographique

Pour accéder à ce que Piette nomme ce « 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 approprié pour comprendre, au-delà de ce que disent les professionnelles, les pratiques de travail. Ce choix, rappelons-le, n'est pas lié à une quelconque méfiance à l'égard des discours des professionnelles, qui pourraient craindre le dévoilement des pratiques problématiques. Il se fonde plutôt 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 ; surtout, 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. Les recherches précédentes dans ce domaine ont fréquemment mis en évidence ces écarts dont les professionnels prenaient conscience à l'occasion de nos échanges avec eux ou lors de nos restitutions. Seule une présence constante sur un temps long auprès d'eux, permet d'appréhender et de saisir les mobiles de ces décalages.

Par ailleurs, en référence à Dodier et Bazenger (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.

De telles approches questionnent la place du chercheur dans le processus de recherche. En effet, contrairement à d'autres épistémologies, notamment les recherches se référant à un certain positivisme, ces modalités de recherche ne postulent pas une nécessaire extériorité du chercheur à l'objet étudié. Il s'agit au contraire de considérer que 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 professionnelles impliquées. Cette conception de la recherche renvoie ici à la notion d'enquête telle que développée par Dewey (1938, 1993). Celle-ci s'apparente alors à ce que Joelle Zask (2004) nomme un processus « d'inter 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, ici le rapport au temps et son organisation, constitue une sorte "d'objet pivot" qui favorise la coopération entre professionnelles 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, p.74) 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 professionnelles, mais qui s'avèrent déterminantes pour comprendre l'organisation du temps et ses effets sur l'engagement et la fatigue. Sur ce point, par exemple, les temps que les professionnelles passent hors de la présence des enfants en plus des pauses réglementaires, qui sont souvent des temps peu valorisés dans les présentations spontanées de leur travail, s'avèrent des moments clés pour saisir la manière dont se passent les temps en présence des enfants. Notre approche cherche à saisir la manière dont s'enchaînent ou s'articulent ces différents moments dans leur déroulement et à comprendre comment les professionnelles arrivent à effectuer une projection temporelle de ce qu'elles vont devoir /pouvoir faire au cours de cette journée.

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 requérir à une objectivation des journées des professionnelles, ne serait-ce pour relever à partir d'une « ethnographie combinatoire » différentes manières de structurer ce cadre. Cette objectivation des temps s'avère en effet intéressante pour permettre des comparaisons entre les structures retenues de l'échantillon. Elle permet notamment de cerner une diversité d'approches temporelles, que des analyses plus précises peuvent venir éclairer, dans la mesure où l'analyse de l'activité ne se limite jamais aux seuls éléments observables. De ce point de vue, l'objectivation des séquences temporelles qui constituent les journées au sein des EAJE, ne fait pas faire l'économie d'un questionnement sur le sens du travail dont il s'agit de rendre compte.

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 de chercheurs ergonomes qui lui font part de leurs besoins, vise à « proposer un outil ouvert » (ibid, 2017) répondant à différents usages et n'imposant pas de grilles préétablies. Chaque chercheur peut utiliser l'outil sans être contraint par un protocole de recueil de données qui ne correspondrait pas à ses questions de recherche. Outre cette conception ouverte, l'outil offre d'autres usages intéressants : il permet des relevés de données, directement dans le cours des observations en téléchargeant le logiciel sur un téléphone ou une tablette, mais il peut également être utilisé a posteriori à partir de notes de terrain ou de vidéos. Ce double usage assure la possibilité d'effectuer des relevés similaires pour permettre des comparaisons au sein des quatre EAJE de l'échantillon, et ce, en dépit d'éventuelles réticences des directions sur l'utilisation de cet outil.

Entre l'usage proposé par le concepteur et celui que nous en avons fait compte tenu de nos méthodes d'observation, des décalages entre nos approches d'inspiration ethnographique et l'approche ergonomique qui fonde cet outil, ont rendu l'utilisation de l'outil 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 nous paraît liée aux méthodologies que nous avons l'habitude de mobiliser. L'observation effectuée avec une approche d'inspiration ethnographique et l'observation ergonomique n'exigent pas le même type d'attention. 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. « 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 », (entretien conduit par A. Bidet et al 2013). Être contraint par ce relevé systématique s'avère in fine perturbant pour se concentrer sur les actions observées.

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 tente d'effectuer son immersion. Le cadrage

des données de l'enquête avec 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 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 2010). 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 professionnelles se sentent, elles aussi, obligées 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, à partir de nos notes ou vidéos, 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.

Par ailleurs, les relevés systématiques des temps passés pour une action (organiser les repas, préparer les biberons, effectuer des activités ludiques...) ne nous ont pas paru toujours suffisamment éclairants avec les schématisations proposées par le logiciel. Nous les avons donc complétés avec 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 vécues par les professionnel.les et/ou les enfants. C'est donc par la combinaison des chronogrammes et des vignettes que nous avons tenté de saisir les éléments structurants et les variables qui contribuent à l'organisation temporelle d'un EAJE. La comparaison de ces éléments entre les quatre EAJE montre une diversité de fonctionnements qui fait écho à la diversité des conceptions du travail portées par les directions. Certaines organisations semblent rendre le temps long, voire enfermant quand d'autres cherchent plutôt à l'éclater, le diffracter pour éviter la lassitude, au risque parfois d'une perte de repères. Il est alors apparu très important d'adjoindre comme "observables" les espaces où se déroulent les différentes activités de la journée. Nous verrons que temps et espace se trouvent dans une étroite complémentarité pour saisir la densité et la complexité du travail.

Nous avons enfin établi ces chronogrammes en suivant une logique qui reproduit grossièrement notre immersion au sein de ces EAJE. Les premiers chronogrammes concernant les professionnel.les retracent des journées complètes pour donner à voir des amplitudes larges de travail et comparer dans les quatre EAJE les manières de structurer les journées. Les diverses manières de se tenir aux horaires ou au contraire de prendre des distances avec les exigences temporelles (repas à heures fixes ou plus ou moins adaptés en fonction des enfants ou des activités...) constituent un premier prisme d'analyse pour questionner et chercher à comprendre des différences dans les modes d'organisation des EAJE.

Concernant les enfants, les chronogrammes que nous avons réalisés identifient la manière dont s'organisent leurs journées d'un point de vue temporel. Les temps identifiés dans nos observations et les pourcentages que nous avons dégagés à partir de l'outil Actograf ne peuvent permettre de généralisation. D'une part l'échantillon d'enfants est très restreint, d'autre part les caractéristiques des enfants observés sont parfois très spécifiques (cf Romain , enfant porteur de handicap). Les visées de la recherche n'étant pas d'arriver à des généralisations,

mais plutôt de saisir et comprendre les variables d'organisation dans leur contexte et leurs conséquences du point de vue des enfants, ce choix nous a paru intéressant à retenir, même s'il est spécifique.

Résultats de la recherche

Les présentations des structures de l'échantillon ne reprendront pas complétement celles qui ont été faites dans les rapports intermédiaires 1 et 2, mais se limiteront aux éléments essentiels justifiant nos résultats de recherche.

Quels découpages du temps dans les EAJE?

Nous présentons dans un premier temps l'activité globale des professionnelles sur une journée de travail. Nous nous attacherons dans cette partie à présenter les principes généraux communs de l'organisation des journées dans les quatre EAJE; nous nous pencherons ensuite plus spécifiquement sur les journées de travail des professionnelles, en prenant comme premier prisme d'analyse les qualifications, puis en étudiant la manière dont se déroulent les journées au sein de ces différents EAJE, enfin nous proposerons une synthèse des différents modes de fonctionnements qui apparaissent à l'analyse de ces organisations 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 de "macro" et qui correspond au relevé des emplois du temps sur des créneaux horaires larges au sein des différentes structures. Ces relevés concernent des journées types, dans le sens où elles se fondent sur un découpage horaire en grande partie prescrit au sein des organisations ; ils concernent des professionnelles travaillant avec pour des enfants dits "moyens", soit vers 18 mois ou "grands" au-delà de 2 ans. Pour les plus jeunes, "les bébés", tous les EAJE ne les prennent pas en charge. Ce découpage prescrit semble par ailleurs difficile à établir dans la mesure où, pour ces plus petits, comme nous le verrons ultérieurement, 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 besoins. Nous établirons systématiquement les présentations de chaque EAJE avant d'en proposer des analyses transversales

Le déroulement de la journée dans la crèche municipale Nord

L'arrivée des professionnelles s'échelonnent entre **8 heures** et 9H48. Ces horaires plus tardifs le matin sont liés aux mesures COVID. Auparavant la crèche ouvrait à 7h30, mais il n'est pas prévu de revenir à l'horaire précédent depuis la fin de ces mesures. La journée s'organise en séquences temporelles bien définies, du moins en théorie. En pratique, ces séquences sont nettement moins précises. La crèche est divisée pour l'accueil des enfants en trois lieux distincts regroupant des enfants d'âges mélangés. Le découpage horaire est en grande partie similaire d'un espace à l'autre. Il se décompose ainsi.

8 heures : arrivée de la première professionnelle , qui accueille les premiers enfants et le cas échéant leur propose des jeux que nous qualifions de "sans attendus spécifiques", parce que les objets sont laissés à disposition des enfants qui en font usage comme bon leur semble. **8h30:** arrivée de la deuxième professionnelle Généralement elle se consacre davantage aux enfants , souvent en les observant ou en proposant d'autres jeux, tandis que la première professionnelle s'occupe plutôt de l'accueil des parents. Le temps d'accueil des parents se superpose avec ces

activités des enfants sans attendus particuliers (lego, voitures, dinette, livres…), qui déambulent en fonction de leur intérêt à ce qu'ils trouvent.

vers 9h /9h15, et **9h30 / 9h48,** arrivées des professionnelles 3 et 4, soit l'équipe complète **.** Une fois que les quatre professionnelles sont arrivées dans les trois espaces d'accueil, des activités spécifiques sont proposées aux enfants (piscine, pâtisserie, contes, abaques, atrium, jardin…) selon un programme établi de manière hebdomadaire et chaque enfant s'y dirige en fonction de son choix ou reste dans l'espace à jouer avec les objets à disposition. Avant les mesures COVID ces activités étaient proposées aux enfants des trois espaces, pour favoriser un "mixage" des enfants et permettre aux professionnelles de connaître tous les enfants de la crèche et non pas seulement ceux de son espace. Avec les mesures covid, chaque espace fonctionne séparément, les activités proposées sur cet horaire ne concernent donc que les enfants d'un seul espace. De ce fait, les activités impliquant des installations collectives comme la piscine ou l'atrium sont proposées à tour de rôle à chaque espace, selon un horaire déterminé à l'avance.

A partir de **10h45** les premières professionnelles arrivées prennent leur pause.

Entre **11 heures et 11h30**, deux activités se superposent : une professionnelle prend en charge les changes des premiers enfants, pendant que l'autre reste auprès des enfants, en observation ou en activité. Pour les changes, la professionnelle, arrivée à 8 heures, aide à faire les changes si nécessaire.

Les professionnelles arrivées sur l'horaire de 9 heures se retirent vers **11h30/45** de l'espace des enfants pour effectuer dans la seconde salle l'installation du repas. On note également une superposition de l'activité entre celles qui se retirent pour installer le repas et celles qui prennent en charge les enfants dans des activités diverses ou des soins (changes).

Entre 11h50 et 12h Les professionnelles qui installent le repas viennent chercher les enfants selon un ordre bien établi: les plus jeunes (bébés) pour les faire déjeuner en premier. Si les bébés ne sont pas trop nombreux, elles proposent également à un ou deux petits qui commencent à manger à table de venir également. L'autre professionnelle prend en charge les plus grands. On note ici une autre superposition qui permet de faire déjeuner en même temps des plus petits et des plus grands. Dans le même temps, pendant que les enfants du premier service déjeunent, les deux autres professionnelles restent avec les enfants qui attendent leur tour et leur proposent des activités (chansons, mimes…). A intervalle régulier, la professionnelle qui a en charge ce jour-là le repas des plus petits, ramène les bébés qui ont terminé et vient chercher ceux qui n'ont pas encore déjeuné.

Vers **12h30/35** les enfants du deuxième service se préparent pour déjeuner tandis que ceux du premier service reviennent et sont pris en charge par les deux professionnelles qui ne font pas les repas. Elles leur proposent des activités calmes. L'une d'elles soit change des enfants qui n'auraient pas été changés avant le déjeuner, soit sort les bassines où les enfants doivent ranger leurs chaussures avant d'aller se coucher.

Entre 13 heures et 13h15/30, l'ensemble des enfants se préparent pour la sieste et vont se coucher. La professionnelle arrivée le plus tôt part en pause méridienne, suivie de sa collègue 15mn plus tard. Les professionnelles qui ont surveillé le repas se répartissent entre le nettoyage de la salle à manger et le relai de leurs collègues qui vont partir déjeuner. La professionnelle arrivée à 10h45 reste pour la surveillance de la sieste jusqu'au retour de sa collègue partie déjeuner la première, vers 14h15. On note ici une coordination liée aux horaires d'arrivée des

professionnelles entraînant une pause méridienne assez tardive pour la professionnelle arrivée le plus tard. Cette pause plus tardive fait que très souvent elles grignotent ce qui reste quand les enfants ne mangent pas tous les desserts ou les laitages.

13h15/30 /15h/15h30 : sieste des enfants

15h/15h30/15h45: réveil échelonné des enfants. Proposition de jeux à disposition (différents, pour partie, de ceux mis le matin) .

16h/16h15: les professionnelles arrivées vers 9h/9h15 se retirent pour préparer le goûter**.** Les deux autres proposent des activités aux enfants dans l'autre salle. Comme pour le déjeuner les enfants les plus jeunes sont pris en premier pour le goûter, puis les plus grands en deux services. Au retour dans la salle principale des activités sont proposées (jardins, contes, atrium…) et des changes sont faits par les deux professionnelles qui ne s'occupent pas du goûter selon le même schéma que celui du déjeuner.

16h30: activités proposées en groupes ou déambulations des enfants.

16h40: départ de la professionnelle arrivée à 8 heures puis de la seconde professionnelle de 9 heures quittent vers 16h40.

17 heures: départ des premiers enfants jusqu'à **18h30**, fermeture de la structure La professionnelle arrivée le plus tard accueille les derniers parents à 18h30 et fait, si nécessaire, le rangement des jeux dans la salle.

L'organisation du temps dans la crèche montre un ajustement entre les arrivées échelonnées des professionnelles et les activités prises en charge. On repère un fonctionnement qui se caractérise par un ajustement subtil de la coordination entre les professionnelles arrivées tôt et celles venues plus tardivement. Les superpositions d'activités entre les professionnelles sont systématiques dans les moments nécessitant un travail logistique important : préparation des repas, les changes des enfants. La compréhension de la journée suppose d'observer le collectif de professionnelles concerné par cette journée. Les amplitudes horaires au sein de la journée pour les différentes activités sont très courtes et s'effectuent dans des espaces assez variés.

Les observations à différentes périodes de l'année, en pleine crise covid ou en sortie de crise montrent que ce fonctionnement est en permanence réajusté en fonction de nombreux paramètres: les absences des professionnelles, le nombre d'enfants présents, la nature des activités proposées… Si l'organisation globale des journées semble pensée pour faire alterner des temps avec les enfants et des temps de préparations logistiques, les observations montrent que ce fonctionnement est très fragilisé par les absences inopinées et qu'il nécessite fréquemment l'intervention des EJE ou de la directrice pour réajuster le travail de chacune au cours de la journée. La mobilisation de la directrice et de son adjointe lorsqu'il manque du personnel pour pallier ces absences, montre que ce fonctionnement ne peut s'envisager qu'avec une mobilisation collective de l'ensemble de l'équipe, direction comprise. La conviction pour l'intérêt d'un tel projet semble être le principal ressort de cette mobilisation collective. C. ancienne auxiliaire, qui travaille depuis des années dans cette crèche s'exprime ainsi à ce sujet: "moi, je fais ce métier parce que je crois en cette manière de travailler. Je ne pourrais jamais travailler dans une crèche traditionnelle qui sépare les sections. Ici , au moins on ne s'ennuie jamais, on n'est pas enfermé avec les mêmes enfants, on bouge, on travaille avec les autres collègues(...) c'est plus varié et dynamique pour nous et pour les enfants, même si c'est très exigeant".

On constate que l'organisation de la journée est pensée selon un principe de relais entre les professionnelles, qui permet d'assurer l'ensemble des tâches à faire tout en évitant la monotonie. C'est cet ajustement et ces prises de relais permanentes entre les professionnelles qui caractérisent cette organisation, représentée dans ses grandes lignes par le tableau de toutes les activités, affichée dans la salle de travail des EJE.

Le déroulement d'une journée dans la crèche municipale Sud

6h30 Arrivée de l'agent d'entretien
7h20 Arrivée des premiers professionnels qui sont d'ouverture (l'arrivée des autres professionnels se fait pour une part à 9h puis 9h30)
7H30-9H30 : Accueil des enfants
9h30-10h : rituel des chansons
10h-10h45 : Activités dirigées, libres ou jeux extérieurs (décloisonnement fréquents)
10h45 : 1er service repas chez les moyens et **11h20** : 2ème service chez les moyens (en fonction des besoins et de l'évolution de chaque enfants)
11h15: Repas chez les grands
Fin du repas, préparation à la sieste.
12h : couché des 2 groupes d'enfants
11h45-12h15 : Départ des enfants du matin / attente et transmission aux parents
12h-14h30 : accompagnement à l'endormissement et surveillance sieste.
14h30-15h00 : Activités libres, jeux extérieurs pour ceux qui sont réveillés.
15h00 : Goûter
15h30 Départ des premiers professionnels arrivés le matin à 7h30
16h-18h15: Accueil des familles, départs des enfants (avec activités dirigées, libres, jeux extérieurs).
18h15-18h30 (Rangements des sections, jouets, jeux. Désinfection des tapis…)

Par comparaison avec la première structure, on observe dans la crèche municipale sud un moment de repas à la pause méridienne échelonné avec les trois services, et un moment de

regroupement juste après l'accueil pour les chansons et les informations de la journée. De la même façon que pour la crèche associative, les temps d'activités sont superposés, c'est-à-dire qu'au moins trois activités différentes sont proposées aux enfants. A la différence des autres crèches, un troisième temps d'accueil est observable à midi, pour les enfants présents accueillis en matinée.

Cependant ce découpage est un découpage qui est clos à l'intérieur de chaque section et groupe de référence. Contrairement à la crèche municipale Nord, il n'y a pas ou peu de coordination ou de complémentarité au sein des équipes concernant la répartition des tâches. En dehors des heures d'ouverture et de fermeture où les professionnels arrivent et partent de manière échelonnée et où l'accueil des enfants et les transmissions se répartissent nécessairement au sein de chaque section en fonction des professionnels présents, au cours de la journée, l'activité de chaque professionnel est calé à la temporalité du groupe d'enfants dont il a la référence.

Le déroulement d'une journée dans la crèche Privée

6h Arrivée de l'agent de collectivité pour le nettoyage des locaux (mais en réalité elle préfère arriver à **5h30** pour que les sols soient secs lorsque les familles arrivent)
7h20 arrivée des premiers professionnels PE
Entre 7h30 et 9h30 accueil des enfants
Jusqu'à 8h30 par une personne puis, 9h30 arrivée d'un deuxième professionnel.
9h30 – 10h15
Regroupement « Bonjour à tous »/ chansons. (Un troisième pro. Arrive)
Répartition en 3 petits groupes : Petits ateliers proposant au moins une activité différente chaque jour qui sort de l'ordinaire (modelage, peinture etc…)
10h20 Temps de change
Répartition des enfants en deux groupes (ces groupes sont toujours les mêmes). Une personne fait les changes (cette personne change tous les jours, elle est déterminée à l'avance et programmée pour la semaine).
10h3O En même temps que le temps de change les enfants sont incités à passer un temps calme sur le tapis/ les enfants qui mangent en salle des lumières s'en vont faire un temps calme en salle snoezelen
10h45 Repas de enfants qui mangent dans la salle des lumières
Les deux autres groupes attendent « *temps calme* »
11h repas des deux groupes dans la grande salle (le repas s'échelonne jusqu'à 11h45 si besoin pour certains enfants)
11h30 Retour des enfants qui étaient en salle des lumières. / Changes si besoin puis couchés échelonnées des enfants des différents services. (Durant ce laps de temps 3 tâches différentes pour les professionnels. 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 professionnels font une pause d'une heure en fonction de leur heure d'arrivée. A 12h32 / 13h30 / 14h
A partir de 13h : Réveils échelonnés , changes
15h Goûter
15h30 jeux libres
16h30 / Arrivées 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

Chez les moyens-grands, la structure globale de la journée est toujours la même, les activités thématiques qui "sortent de l'ordinaire" sont programmées pour la semaine et consignées sur un tableau affiché sur le mur de la section des moyens-grands. Chaque professionnel s'est positionné sur une journée en proposant une activité en lien avec le thème retenu pour le mois.

Comme pour la crèche municipale sud, l'amplitude d'ouverture de la crèche privée est plus grande que la crèche associative (7h30-18h30.) Nous retrouvons un temps de regroupement après l'accueil, avec les mêmes principes que pour la crèche municipale sud. Les moments de logistiques semblent plus ponctuels et en dehors du temps de présence des enfants (nettoyage après le repas et rangement le soir).

Les repas sont pris dans deux espaces différents: un coin aménagé qui sert aussi aux activités dans la salle de vie pour les enfants les plus grands dont le repas est servi sous forme de self et une petite salle où les plus petits de la section des moyens-grands sont servis à table dix minutes plus tôt. Ces deux espaces physique et temporel impliquent la mobilisation d'un professionnel qui déplace le petit groupe pour un temps calme en salle des lumières avant d'aller déjeuner et de professionnels qui restent présents avec le grand groupe en salle de vie. Pour les temps de repas, les professionnels sont affectés au même petit groupe d'enfants. Le temps du sommeil est échelonné, tous les enfants ne vont pas se coucher en même temps et certains ne dorment pas, ce qui implique dans l'organisation de la journée, la présence de professionnels dans les différents lieux où se trouvent les enfants. L'affectation des professionnels dans les différents moments, tâches et lieux est ici intimement liée aux conceptions éducatives de la crèche comme nous le verrons plus tard.

Dans cette crèche, le temps de pause des professionnels est plus marqué que dans les autres crèches avec en moyenne une heure de pause par professionnel au moment de la sieste des

enfants. Une reprise des activités après le réveil échelonné en activité libre, jusqu'au moment du goûter.

On note enfin l'importance des espaces qui offrent la possibilité d'une part de séparer les enfants qui déjeunent de ceux qui jouent parce qu'ils doivent attendre leur tour; d'autre part de permettre à des enfants très fatigués d'aller se reposer plus tôt parce que les dortoirs, bien que séparés sont accessibles facilement.

Le déroulement d'une journée dans la crèche associative

Dans cette crèche, il semble difficile de décrire une journée type, sinon par les moments du repas et de la sieste qui semblent les seuls moments fixes dans l'organisation de la journée. D'ailleurs, à l'arrivée d'une chercheure, une des professionnelles la prévient : c'est une crèche « atypique », qui n'est pas dans le « schéma conventionnel ». Lors des échanges avec l'équipe, à la question sur le déroulement d'une journée type, elles ont échangé des regards et ont ri : « *tu vas devoir chercher ça* », a finalement dit une des professionnelles. Néanmoins un déroulé de la journée est ici présenté, à partir des journées d'observations, qui montrent bien une organisation chronologique récurrente.

8h15-8h30 : arrivée des premières professionnelles sur place (deux ou trois en même temps, parfois une seule). Mise en place des espaces
8h30-9h30 : temps d'accueil des familles. Les parents sont invités à arriver au plus tard à 9h20 pour avoir le temps de passer un moment à la crèche, faire les transmissions et si l'enfant le souhaite « *dire au revoir à la fenêtre* ». Cette pratique qui est très récurrente à la crèche, voire systématique, participe d'une ritualisation de la séparation entre l'enfant et son accompagnant : c'est un petit parcours constitué d'une structure en bois, comme une mezzanine étroite, accessible par S1, juste à côté de la barrière en bois qui sépare S1 du SAS. C'est un espace intermédiaire entre la crèche et l'extérieur, qui démarre par un petit escalier à deux temps, suivi par un petit couloir au-dessus des casiers du SAS, avec des petits trous vides ou transparents sur les côtés, qui finit par une fenêtre qui donne sur la cour juste en haut de la porte de la crèche. C'est un dispositif mis en place par les professionnelles pour « *faciliter la séparation et dire au revoir à leurs parents en étant déjà à l'intérieur de la crèche* ». Globalement, le moment de l'accueil se déroule de cette manière pour toutes les familles : un passage par le SAS pour se déshabiller et récupérer les objets "de transition" (doudous, tétines, couettes, jouets), signer la feuille de présence, entrer en S1 pour trouver une activité à faire en famille, avant de rencontrer une professionnelle pour faire les transmissions et se diriger vers le parcours de la fenêtre pour dire au revoir. Une fois les parents partis, les enfants se livrent à ce qu'ils ont envie de faire.

9h30-11h20 : activités du matin (libre, dirigées, motricité) réparties dans différents espaces. En principe, une professionnelle est assise en S1 pour suivre les jeux libres des enfants présents, les aider ou les accompagner selon leurs besoins. C'est souvent MF qui semble être en posture « satellite » ou ce que Mathilde Renaud-Goud (2018) appelle la professionnelle stable, celle qui est toujours dans le même endroit, en l'occurrence un fauteuil noir en S1, qui fonctionne un peu comme repère dans l'espace pour l'ensemble des enfants.
Une autre professionnelle est en S2 pour l'activité motricité et dès l'arrivée de la professionnelle de 10h, et selon les professionnelles, un troisième espace est proposé aux enfants, soit en S3, soit dans la cour. Il arrive aussi que les portes soient ouvertes entre les différents espaces pour permettre aux enfants un déplacement libre entre les espaces.

11h20-11h30 : Regroupement et comptines.

11h30-12h20 : Déjeuner. Deux salles sont utilisées pour le repas : S1 pour les petits/moyens et S3 pour les grands. Une fois le repas fini, on propose aux enfants d'aller jouer avec le matériel disponible, en attendant que les autres finissent. Vers 12h les enfants en S3 peuvent aller ou être amenés en S1, voire des fois dans la cour pour se « *défouler* » un peu.
12h15-13h30 : Changement des couches et préparation pour la sieste. Une fois tous les enfants en S1 ou dans la cour, deux professionnelles passent aux changements de couches et la préparation à la sieste. La lumière s'éteint pour marquer le début de la sieste, vers 13h15 pour les moyens,et 13h30 pour les grands.
13h30-15h : Entre professionnelle. Vers 13h30, le calme règne dans la crèche. C'est le moment de la pause pour certaines professionnelles, soit pour sortir et faire un tour dans le quartier, soit pour finir leur repas ou bien s'occuper d'autres tâches en dehors des enfants (par exemple : décoration des locaux ou préparation d'une activité). C'est aussi de temps en temps un moment privilégié pour une réunion des professionnelles.
15h-16h : Temps d'activité en attente du goûter. Les réveils sont échelonnés entre 15h et 17h (la plupart du temps).
16h-16h30 : goûter et premiers départs. Le goûter se fait en S1 avec tous les enfants et toutes les professionnelles. Les premiers départs arrivent.
16h30-18h30 : Fin de la journée et retrouvailles. À partir de 16h30 il y a un esprit de fin de journée, du fait que les enfants commencent à demander leurs parents, ou bien du fait que les professionnelles commencent aussi à penser à la logistique du rangement de fin de journée. Peu d'activités sont proposées à ce moment-là. Une bonne partie des enfants partent entre 16h30 et 17h, ce qui explique que le départ des professionnelles commence à 17h, puis à 17h30 et 18h ; finalement, les deux professionnelles de fermeture partent à 18h30. Vers 17h arrive Rosa, qui s'occupe notamment de la buanderie, et de sortir les poubelles. À 18h30-19h Moussa arrive pour le ménage complet de la crèche.

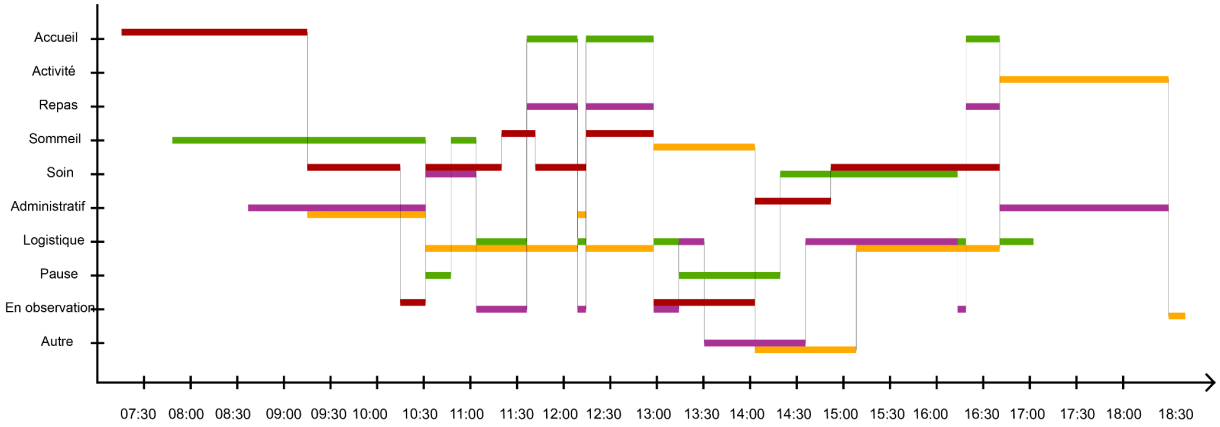
Les observations de la crèche associative montrent plusieurs moments d'activité en parallèle À la différence des autres crèches, les professionnelles sont la plupart du temps en présence des enfants, aucun planning ou organisations préalable existe, seulement les informations de présences/absences des professionnels et enfants sont mise en commun pour "s'organiser pour la journée".

Chronogrammes des grandes masses horaire, une représentation « vue d'avion » de la gestion du temps dans les EAJE

Dans ces premiers chronogrammes, il est question de montrer les différents moments d'une journée type au sein de chaque crèche. Ils permettent de visualiser l'organisation globale des journées dans les différentes structures. Pour le faire, nous avons gardé les catégories de base (accueil, activité, repas, sommeil, soin, administratif, logistique, pause, en observation et autre) pour essayer d'élucider un déroulement type au sein de chaque mode d'accueil. Cela permet aussi de voir la superposition des tâches à certains moments de la journée, l'utilisation des différents espaces et le temps consacré pour chacune des tâches.
Par exemple, à la crèche associative (chronogramme 4) plusieurs moments d'activité en parallèle sont aperçus (les activités du matin, entre l'accueil et le moment du regroupement, et l'après midi après le goûter et jusqu'à la fermeture). Ces moments d'activité sont aussi en parallèle avec les moments où, au moins, une des professionnelles est en observation. Aucun moment de pause n'est souligné, mais des actions classées comme autres apparaissent

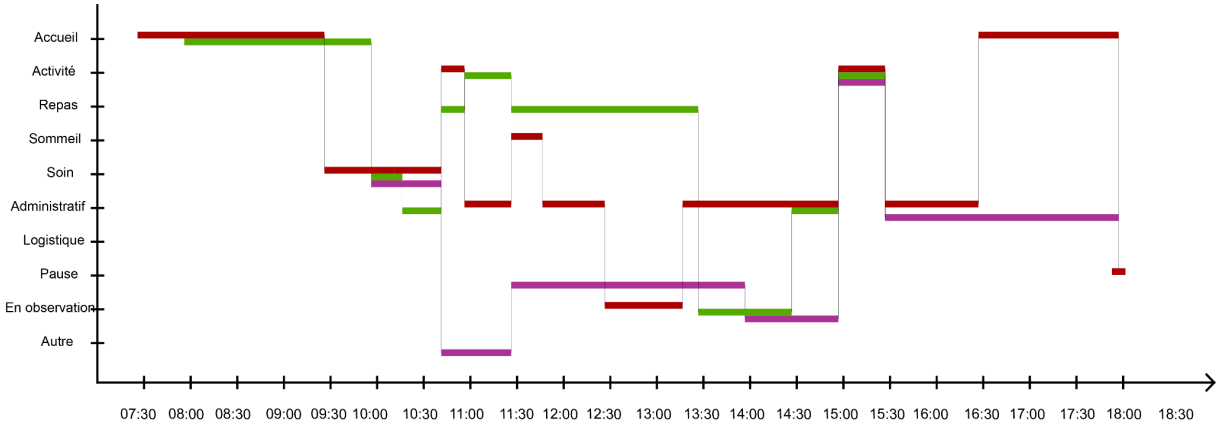
ponctuellement avant la sieste (sport, démarche administratives à caractère personnel, etc.) Un seul moment de regroupement est observable, avant le déjeuner, il aussi en parallèle avec une action de logistique pour l'aménagement des salles pour le repas.

Chronogramme 1: Journée type à la crèche municipale Nord



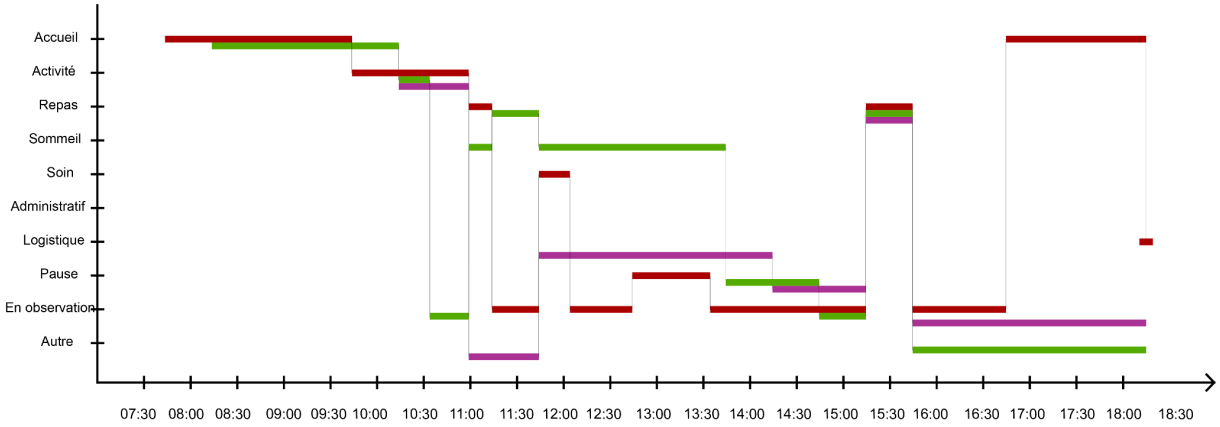
Ce chronogramme illustre une journée type à la CMN. Chaque couleur représente les actions de chaque professionnelle, différenciées selon l'heure d'arrivée à la section : rouge pour la première arrivée à 8h, vert celle de 8h30, violet pour la troisième arrivée à 9h et la quatrième (Jaune) arrivée entre 9h30 / 9h48. Le chronogramme permet de voir un rythme entre les actions faites, et l'heure d'arrivée: 2e et 3e professionnelle vont se retrouver à faire les repas, et la pause au même temps, tandis que la dernière arrivée (jaune) se retrouve seule au sommeil pendant la pause des autres.

Chronogramme 2 : Journée type à la crèche municipale Sud



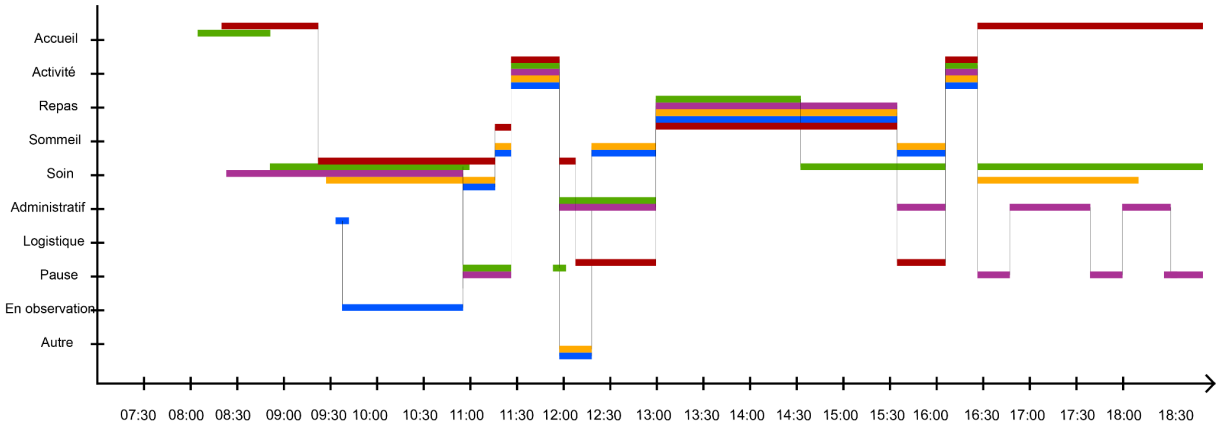
Ce chronogramme illustre une journée type à la CMS. Chaque couleur représente les actions de chaque professionnelle, différenciées selon l'heure d'arrivée : rouge pour la première arrivée à 7h30, vert celle de 8h, violet pour celle arrivée à 9h30. Le chronogramme permet de voir la juxtaposition entre les actions (accueil et temps d'activité) mais aussi le temps de détachement (pause et administratif pour les EJE).

Chronogramme 3: Journée type à la crèche privée



Ce chronogramme illustre une journée type à la CP. Chaque couleur représente les actions de chaque professionnelle, différenciées selon l'heure d'arrivée: rouge pour la première arrivée à 7h45, Vert celle de 8h, violet pour la troisième arrivée à 9h30Le chronogramme permet de voir le moment de juxtaposition ou d'activité collective (goûter et activité du matin) ainsi comme la distribution des tâches à des moments ponctuels comme le temps de la sieste, où une professionnelle range , un autre s'occupe des changes et une 3e accompagne à la sieste.

Chronogramme 4: Journée type à la crèche associative



Ce chronogramme illustre une journée type à la CA. Chaque couleur représente les actions de chaque professionnelle, différenciées selon l'heure d'arrivée : vert pour la première arrivée à 8h, rouge celle de 8h30, violet pour la troisième arrivée à 9h et la quatrième (Jaune) arrivée à 9h30 et bleu à 10h. Le chronogramme permet de voir une rythme très marqué par des actions juxtaposées (activités du matin, repas, sommeil et soins), le manque de temps de pause et un pourcentage élevé du temps de logistique (rangement, nettoyage, etc.)

Comme pour la crèche municipale sud, l'accueil à la crèche privée est plus long qu'à la crèche associative (7h30-18h30). Du côté de la crèche privée nous retrouvons un temps de regroupement après l'accueil, avec les mêmes principes que pour la crèche municipale sud. Les moments de logistiques semblent plus ponctuels et en dehors du temps de présence des

enfants (nettoyage après le repas et rangement le soir). On observe moins de temps d'observation, un moment de repas à la pause méridienne échelonné avec les trois services, et un moment de regroupement juste après l'accueil pour les chansons et les informations de la journée. Même si le chronogramme est fait à partir d'une observation en salle des moyens, deux moments de déjeuner différents sont observables: ce qui implique des activités en parallèle : pour le premier groupe un temps calme et pour le deuxième un temps d'activité après le repas. Ici, le temps de pause des professionnelles est plus marqué que dans les autres crèches avec en moyenne une heure de pause par professionnelle au moment de la sieste des enfants. Une reprise des activités après le réveil échelonné en activité libre, jusqu'au moment du goûter.

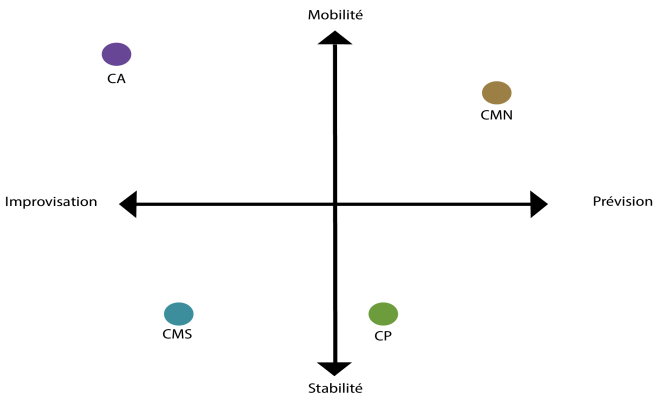
Comme dans la crèche associative, La CMN et CP proposent des temps d'activités superposés, c'est-à-dire qu'au moins trois activités différentes sont proposées aux enfants. A la différence des autres crèches, un troisième temps d'accueil est observable à midi, pour les enfants qui ne sont accueillis que sur la matinée.

Si ces différents chronogrammes ne donnent pas à voir le déroulement concret des journées pour les professionnelles comme pour les enfants, ils permettent néanmoins d'objectiver et de comparer d'un point de vue général la manière dont sont structurés les grands volumes horaires d'une journée.

On repère à la lecture transversale de ces chronogrammes que les manières de penser le temps et la mobilité dans l'espace au sein des EAJE sont très différentes. Cet échantillon de quatre EAJE permet d'identifier deux logiques de travail qui combinent deux manières d'utiliser l'espace et de concevoir l'organisation du travail.

Ces deux conceptions peuvent être représentées sur deux axes qui se croisent, l'un illustrant le rapport à l'espace, l'autre le rapport à l'organisation. L'axe de l'espace dessine un continuum allant d'une mobilité des enfants et des personnels (crèche municipale Nord) à une stabilité de ces derniers dans des espaces prévus pour eux (crèche municipale sud) . L'axe de l'organisation, illustre des conceptions du travail allant d'un fonctionnement plutôt pensé sur le mode de l'improvisation ou d'une anticipation moindre à un fonction prévu à l'avance, très planifié.

Infographie 2 : Logiques de travail : entre l'espace (Y) et l'organisation (X)



Les différents EAJE se situent différemment sur ces deux axes. Il apparaît alors que les principes organisationnels qui soutiennent ces deux logiques génèrent des modalités de travail assez différentes pour les professionnelles, dont il sera important d'interroger les conséquences sur l'engagement, la fatigue, le plaisir à travailler.... Le principe d'un "continuum", que nous proposons, cherche à souligner que ces deux extrêmes, stabilité/mobilité et improvisation/planification prévision, sont plus ou moins développés en fonction des structures. La crèche municipale Nord (CMN) est clairement organisée en fonction de la mobilité des enfants et d'une planification précise des activités presque à l'opposé de la crèche associative davantage dans un fonctionnement moins anticipé ou de la crèche municipale sud qui privilégie la stabilité.

Ce premier prisme d'analyse, même sommaire, montre l'importance du cadre de l'organisation pour comprendre le rapport au temps et la manière de l'investir au sein de chaque EAJE. Il incite à comprendre comment ces différents EAJE combinent dans leur fonctionnement ces deux axes et comment ces choix spatio-temporels et organisationnels portent à conséquences sur la journée des professionnelles et des enfants.

Les activités déployées dans le cours des journées: que font concrètement les professionnelles au cours de la journée dans ces quatre EAJE?

Les chronologies des journées renseignent sur des logiques d'organisation, cependant il convient de comprendre plus précisément le déroulement et la répartition du travail entre professionnels au sein de ces différents volumes horaires.

Quels liens entre organisation et qualifications ?

Si de manière générale les niveaux de qualifications peuvent renseigner sur les activités et missions confiées aux professionnelles, dans l'univers des EAJE et peut-être plus largement dans le monde de la petite enfance, cette participation des fonctions tenues au regard des qualifications possédées n'est pas toujours si claire. Avant de regarder plus précisément le travail effectivement fait, indépendamment de la qualification, portons le regard sur la manière dont sont mobilisées les qualifications des professionnelles de notre échantillon. L'observation individuelle des journées des professionnelles fait apparaître des différences selon le poste occupé, la formation et le diplôme détenue par les professionnels. Tous les professionnels ne font pas les mêmes choses dans une journée auprès des enfants/ toutes et tous ne passent pas autant de temps en présence des enfants.

Tableau 1 : Qui tient les fonctions de direction ?

	Fonction de direction	Fonction de co-direction	Professionnels auprès des enfants
Crèche municipale Nord 75 berceaux	H. Directrice puéricultrice	G, EJE directrice adjointe *Travaille sous la direction d'H., puéricultrice,*	2 EJE 14 auxiliaires de puériculture

	Fonction de direction	Fonction de co-direction	Professionnels auprès des enfants
		directrice de la crèche	
Crèche municipale Sud 25 berceaux	E., directrice puéricultrice	C, directrice adjointe EJE à mi-temps *EJE travaille sous la direction de la directrice puéricultrice. Cependant la directrice lui délègue tous les aspects éducatifs et pédagogiques*	7 auxiliaires et CAP
Crèche privée 26 berceaux	C, Directrice EJE *Est sous la direction du responsable régional de l'entreprise de crèche, du responsable des « opérations crèche » et de la responsable qualité pédagogique.*	Néant	1 EJE 7 auxiliaires et CAP
Crèche associative 25 berceaux	L., directrice EJE *Elle est très peu présente car elle dirige aussi l'autre crèche, en l'absence de direction.*	Y. directrice adjointe EJE	2 EJE 1 auxiliaire de puériculture 1 CAP 3 professionnelles non-diplômés

Dans les deux crèches municipales, la direction est confiée à une puéricultrice et la co-direction à des EJE, contrairement à la crèche privée et la crèche associative qui sont dirigées directement par des EJE. L'analyse des journées des deux directrices puéricultrice fait apparaître un grand nombre de similitudes dans la répartition des tâches quotidiennes : elles gèrent les plannings des enfants et des professionnelles, reçoivent les parents pour les inscriptions, assurent un nombre conséquent de tâches administratives, s'occupent des commandes, et si elles

connaissent bien les enfants et les familles, sont peu présentes auprès des enfants dans les sections, sauf nécessité absolue de remplacer du personnel absent (ce qui a été beaucoup plus fréquent en cette période de crise sanitaire où l'absentéisme des professionnels a été important) .

Afin de pouvoir comparer la répartition des tâches au sein des équipes et auprès des enfants entre professionnelles disposant d'une même qualification nous avons axé notre travail d'analyse sur la fonction de direction et/ou codirection lorsqu'elle est confiée à une personne détentrice d'un diplôme d'éducateur de jeunes enfants. Ce diplôme destinant spécifiquement les futurs professionnels à travailler avec des enfants, nous avons cherché à comprendre leur place quand, dans les structures, ils tiennent des fonctions de co-direction.

- **Gwenaelle, EJE directrice adjointe, crèche municipale nord**

Gwenaelle, de formation EJE, est directrice adjointe. Elle travaille aux côtés d'Hélène, directrice, de formation puéricultrice, dans le même bureau et la seconde dans nombre de ces tâches administratives ou quand elle s'absente de la crèche. Gwenaelle est nommée à cette fonction depuis 1 an. De ce fait, elle connaît moins les équipes et découvre également le projet de fonctionnement en âges mélangés. Nos observations montrent qu'elle est davantage en relation avec les parents, une fois qu'ils ont leur enfant inscrit. Elle répond à leurs appels téléphoniques, fait la liaison avec les professionnelles, relaie les consignes et travaille étroitement avec les deux EJE de la structure. Elle participe avec la directrice à la structuration des plannings, organise le fonctionnement collectif pour les congés des professionnelles, gère les absences des enfants, comme celles des professionnelles. Dans le contexte des mesures COVID qui ne permettent plus aux parents de participer à la vie de la crèche Gwénaelle pilote un groupe de travail composé des deux EJE et de plusieurs professionnelles pour produire un petit journal à destination des parents. Comme Hélène, la directrice, Gwenaëlle participe au travail avec les enfants, quand les effectifs d'auxiliaires sont insuffisants. Elle est proche des équipes, connaît tous les enfants et les parents, mais laisse plutôt ses collègues EJE répondre à leurs demandes, avant d'apporter son point de vue. Dans la mesure où Gwenaelle n'est pas quotidiennement dans les espaces d'accueil des enfants, sauf exception dans les moments très difficiles en raison d'un manque d'effectif, nous n'avons pas effectué de relevés précis de ses activités au sein de la journée. Au cours d'échanges informels, G. nous explique qu'elle a fait le choix d'une co-direction car elle commençait à être fatiguée d'être toujours auprès des enfants et avait le sentiment "d'avoir fait le tour de la fonction" . Cette fonction plus en distance, lui permet d'apprécier à nouveau le travail auprès des enfants, quand elle doit pallier les absences et revenir dans les sections.

- **Caroline EJE adjointe en crèche municipale sud**

Caroline[2] a 45 ans. Diplômée en 1996, elle a travaillé 15 ans en région parisienne (dans le 92 et le 78 en crèche, RAM). Elle a été recrutée en mars 2019 sur cette structure, à une période où il n'y avait pas physiquement de directrice sur la structure. La direction était mutualisée avec l'autre structure municipale. Elle est à mi-temps, vient sur la structure deux jours ou 3 jours par

[2] Le choix d'observer Caroline et pas les deux autres jeunes EJE a été motivé en raison de l'arrivée très récente sur la fin du travail de terrain des deux autres professionnelles.

semaine, et ne souhaite pas, malgré la proposition qui lui a été faite, être à temps plein. Depuis le mois d'Août 2021 elle est adjointe de direction et dans cette perspective c'est elle qui a reçu les parents en Juin/Juillet avant l'entrée de leur enfant en crèche. Dans les nouveaux locaux de la crèche 'bulle" elle a choisi d'installer son bureau proche de la buanderie et la cuisine, à l'opposé du bureau de la directrice mais également des sections.

Elle est très attachée au système de « référence » qu'elle a en maintes occasions défendu en réunion auprès de l'équipe. De la même façon elle a « décidé » que la période de familiarisation devait se faire sur 15 jours. Son positionnement est plutôt « vertical » et si l'équipe applique ses directives, celle-ci ne semblent pas faire sens pour les professionnels qui les contestent… La directrice, puéricultrice, s'en remet quant à elle aux consignes de l'EJE présente depuis plus longtemps sur la structure, bien qu'elle perçoive la non adhésion, voire la contestation de certains membres de l'équipe.

Caroline est très rarement en section (au cours des observations elle n'a été observée que deux fois en section et elle ne prend pas en charge les soins des enfants). Hormis sur les temps d'accueil le matin pour assurer le nombre requis de professionnels auprès des enfants à l'ouverture, elle est très peu en présence des enfants et rencontre peu au quotidien les familles, d'autant que son bureau ne se trouve pas sur leur passage.

Elle est en revanche très investie sur les temps de réunions (bien que peu nombreux) et les aspects pédagogiques du travail en crèche qu'elle prend le temps de préparer en amont. En tant qu'EJE, c'est elle qui a pensé, proposé et animé la journée pédagogique de la fin du mois d'Août. Elle a aussi envisagé et mis en place le déroulement de la réunion de rentrée avec les parents et professionnels en ateliers, dont un qu'elle anime personnellement Elle s'affirme donc davantage comme adjointe détentrice de savoirs théoriques sur l'enfant et sa famille que comme une professionnelle de terrain.

- **Carine, EJE , Directrice de crèche Privée**

Carine a initialement une formation d'auxiliaire de puériculture, puis a passé sa formation d'EJE par la voie de la VAE. Depuis trois ans elle est titulaire d'une Licence Professionnelle responsabilité de structure enfance-petite enfance.

Elle dirige cette crèche depuis deux ans et demi après avoir quitté la crèche associative dans laquelle elle exerçait comme EJE depuis plusieurs années, après la fusion-absorption de celle-ci par une plus grosse association. Elle a ensuite exercé quelques mois dans une crèche privée qu'elle a rapidement quittée, n'adhérant pas aux principes éducatifs et gestionnaires de l'entreprise.

Les strates hiérarchiques qui composent l'organigramme de son entreprise de crèche sont nombreuses. Elle dépend du responsable régional de l'entreprise de crèche, du responsable des « opération crèche » et de la responsable qualité pédagogique. Si elle est relativement autonome pour les entretiens de recrutement de ses équipes, rencontre directement les familles pour les inscriptions, le projet de la structure s'inscrit lui dans la ligne éducative de l'entreprise de crèche. Elle s'interroge sur sa carrière…

Elle travaille à temps plein. Elle passe la majeure partie de son temps dans son bureau à accomplir des tâches administratives et de gestion mais vient tous les jours plusieurs fois en section s'enquérir du bon déroulement des journées et observer les enfants et les équipes. Elle

remplace également très régulièrement lorsque cela est nécessaire, les membres des équipes absents (durant la période de crise sanitaire cela a été très fréquent). Lorsqu'elle est en section auprès des enfants elle accomplit toutes les tâches que font les autres professionnels : repas, soins, activités. Elle observe avec attention les pratiques des professionnelles et recadre régulièrement ou rappelle les règles pour les professionnels comme pour les enfants lorsque cela lui semble nécessaire. Elle connaît bien les familles et les enfants.

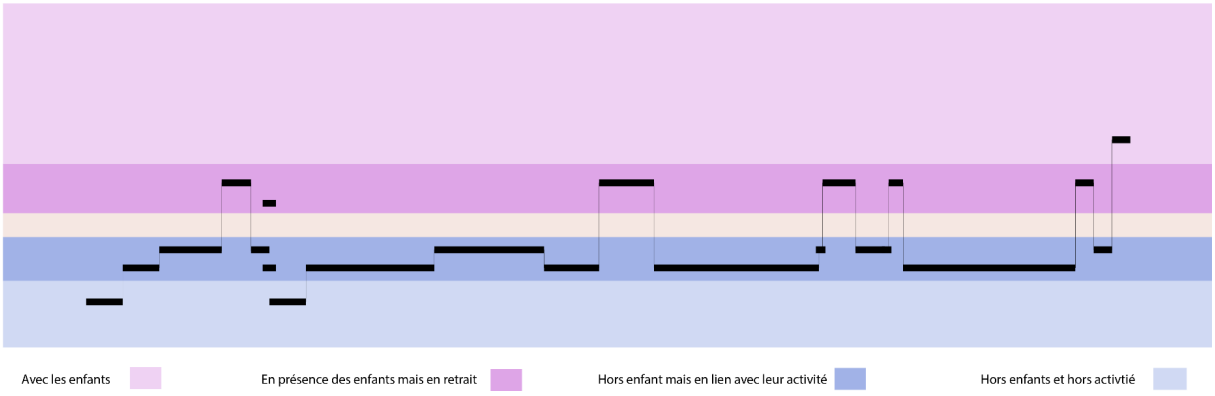
- **Y. directrice adjointe en crèche Associative**

Y est officiellement directrice adjointe depuis janvier 2021. Selon elle, elle l'était déjà mais officieusement « je n'avais pas de contrat, c'était plutôt quand L n'était pas là ». L, la directrice, également EJE, est en effet rarement présente dans la crèche pendant nos observations. Dans les faits, elle est également directrice de l'autre crèche de l'association, située à proximité, et s'occupe plutôt des tâches administratives en lien avec l'assistante administrative.

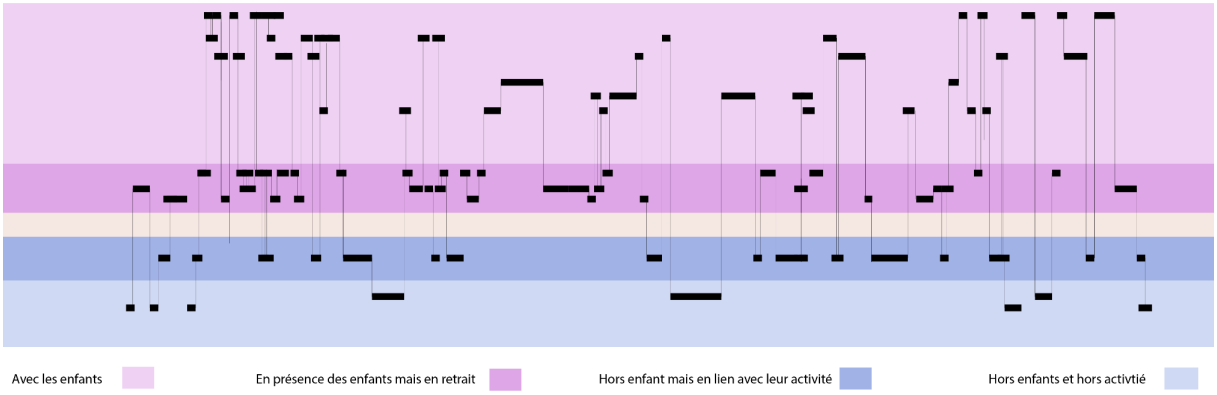
Y, de son côté, est chargé de la gestion de l'équipe et du quotidien de la crèche (lien avec les parents, commandes, achats, projet pédagogique, etc.) À l'heure actuelle le poste de directrice est à pourvoir, depuis novembre 2021, étant donné la décision de L de rester directrice dans l'autre crèche et ne pas proposer le poste à Y. Pour suppléer au manque de personnel, elle y travaille auprès des enfants, toute une partie de temps. Y. a 52 ans, elle est d'origine étrangère, naturalisée française depuis plusieurs années. Elle est à la base, coiffeuse et maquilleuse, mais après la naissance de ses trois enfants, elle a décidé de « changer de voie. Trouver un boulot qui collait avec mes disponibilités. J'ai eu des enfants pour passer du temps avec eux. » Elle a été recrutée à la crèche par l'ancienne présidente en 2007 pour faire des remplacements et est en CDD depuis 2011. Elle obtient son diplôme d'EJE en 2017 par la voie de la VAE. Elle fait deux journées par semaine à 10h (8h30-18h30) et deux « petites journées » (8h30-14h30 et 8h30-16h30) par choix.

La plupart du temps, Y gère les questions administratives du quotidien (les courses, le planning, les absences, etc.) mais aussi de charges au niveau du bureau de l'association, comme la préparation de la rentrée 2021, avec les inscriptions des familles, la distribution des enfants et les professionnelles, d'après un désir de « mieux nous organiser » et les aménagements pour accueillir des « vrais bébés ». D'après nos observations, qui sont confirmées par le graphique ci-dessous, elle passe plus de 70% de son temps « dans le terrain », c'est-à-dire auprès des enfants et des professionnelles, soit en activité avec les enfants, soit « en remplissant les trous ». Expression utilisée par la professionnelle pour décrire le fait de « regarder qui fait quoi et trouver là où il y a un trou, et le remplir, pour que cela roule ».

Chronogramme 5 : Journée type EJE CP (Carine)



Chronogramme 6 : Journée type EJE CA (Y.)



Ces chronogrammes illustrent les journées de deux EJE en fonction de direction (officielle et officieusement, respectivement) mais avec un répertoire des actions très différent. Dans le premier chronogramme, plus de temps est passé hors enfant, notamment dans des tâches plutôt d'ordre administratif, ou bien en présence des enfants mais en retrait, et dans la régularisation des actions des autres professionnelles. Dans le cas du chronogramme de Y, on voit un chronogramme fluctuant entre les quatre activités : celle avec les enfants, en observation et régularisation, celle du travail administratif très pointillé et celles hors enfants et hors activité comme les pauses ou la préparation de café.

Cette présentation des fonctions de direction dans les différentes structures montre que les EJE tiennent souvent des fonctions "d'adjointes", sauf dans la crèche privée, et sont sous la responsabilité hiérarchique d'autres qualifications, la plupart du temps infirmières ou puéricultrices. On note que leur contexte d'intervention est très variable d'une structure à l'autre. Même en situation d'adjointe de direction, les EJE peuvent en effet être très présentes auprès des enfants et dans ce cas tenir une double voire triple fonction: administrative et éducative, parfois logistique (courses…), soit plus à distance des enfants et centrées sur le pilotage des équipes. Cette double/triple activité semble s'effectuer dans des moments plus calmes (la sieste) ou le soir, ce qui interroge la densité de leurs journées de travail.

Le rapport au savoir des EJE et leur place dans le travail auprès des enfants et des équipes

Outre cette question de la charge de travail des EJE quand elles assument en pleine responsabilité les deux fonctions, celles des relations qui sont établies avec le reste des équipes

nécessitent d'être étudiées, notamment pour identifier si leur qualification plus élevée (diplôme de niveau 3 contre diplôme de niveau 4 pour les auxiliaires) est pris en compte dans le travail avec les enfants.

Des observations effectuées dans les quatre structures, il ne ressort pas de différences notables dans la manière de s'occuper des enfants. En revanche, il est fréquemment délégué aux EJE une fonction plus importante de préparation des espaces dédiés aux activités (agencement et organisation de l'espace…) et des choix de jeux compte tenu des évolutions des enfants. Les relations avec les auxiliaires semblent très dépendantes de la manière dont chaque EJE investit sa place. On note cependant de nombreux accrocs au sein des équipes, notamment dans la crèche associative et dans la crèche municipale sud. Dans celle-ci l'EJE investit ses fonctions de co-direction essentiellement du point de vue éducatif, pédagogique et de la réécriture du projet. Elle semble avoir une position de surplomb, qui suscite de l'irritation chez les autres professionnels. Dans la crèche associative, l'EJE garde un double statut, de codirection et de professionnelle intervenant avec les enfants, mais cette position double n'est pas toujours bien supportée des équipes. Il leur est donc délicat de trouver leur place : elles ne peuvent être ni trop proches, au risque de générer des conflits avec les les autres professionnelles sur les manières de prendre en charge les enfants, mais elles ne doivent pas non plus être trop lointaines, au risque de n'être pas reconnues par les équipes et perçues comme "hors du terrain" Ces propos sont confirmés par les professionnels.

M, EJE dans la crèche municipale Nord: "*Nous on a une place un peu à part… Mais ce que j'apprécie dans cette crèche, c'est que notre place est claire. On laisse les équipes travailler comme elles veulent, à la condition bien sûr que ce soit dans le cadre du projet, mais dès qu'il y a besoin d'un coup de main, on y va et on fait le travail comme elles. C'est pareil d'ailleurs pour la directrice….Comme cela les équipes voient qu'on est là pour les soutenir et elles apprécient. Notre travail c'est d'abord de faciliter le leur. Ce n'est pas comme cela partout. j'ai connu des crèches où on était à part…Moi perso je ne me sentais pas à l'aise"* (entretien M, CMN, juin 2021)

Ce point de vue, "aider le travail des auxiliaires" est rarement évoqué comme tel par les EJE qui se positionnent plus fréquemment en "expertes" (car plus diplômées) du travail avec les enfants.

Dans une précédente recherche (Odena, 2009) nous avons montré combien au sein des équipes de crèche la position de l'EJE pouvait être problématique de par sa spécificité, seul travailleur issu de formation sociale parmi des professions à dominante médicale et parfois, son isolement. L'EJE est numériquement la profession minoritaire dans les structures en regard des professions médicales (puéricultrices, infirmières, auxiliaires de puéricultures), et des agents auprès des enfants (CAP petites enfances et agents non diplômés). Dans les crèches étudiées, hormis dans la crèche associative où les EJE représentent près d'un tiers des effectifs, les EJE sont minoritaires (CF tableau 2, p. 18).

Cependant, si la faible représentation numérique des EJE en regard des autres professions dans les crèches constitue bien un point commun entre les différentes structures et peut expliquer leur place "à part", la relation que ces EJE en direction ou codirection entretiennent aux équipes et aux enfants est, très variables en fonctions de leur rapport aux savoirs.

Les chronogrammes d'activité montrent que certaines EJE en poste de direction ou co-direction investissent les différentes tâches du quotidien comme les auxiliaires et les agents auprès des enfants lorsqu'elles doivent remplacer en cas d'absence d'un des membres de l'équipe, là où d'autres sont très peu en immersion auprès des équipes et des enfants au cours de la journée. Ce positionnement en retrait pose la question de la légitimité de la parole portée par l'EJE et de son rapport aux équipes. On peut fréquemment repérer dans le rapport aux enfants que les EJE justifient souvent leurs pratiques par leurs savoirs dans le champ de l'éducation. Une division des rôles s'établit entre les EJE qui connaissent ce qui convient au développement des enfants, et les auxiliaires qui connaissent ce qui convient aux enfants du point de vue du soin. Cette division peut être soit patente comme dans la crèche municipale Sud, soit très atténuée comme dans la crèche municipale Nord. Dans celle-ci, les modes de reconnaissance des EJE ne s'établissent pas en fonction des savoirs mais, compte tenu du projet de la crèche en âges mélangés et en espaces partagés, se manifestent sur un autre champ: celui de la gestion quotidienne de ces différents espaces à partir du tableau d'activités (cf photo p.17). Dans les autres structures, les sources de la reconnaissance qui permettent de distinguer chacune de ces qualifications, tendent à se manifester dans le rapport aux savoirs.

- ***EJE "théoricienne" (crèche municipale sud)***

Dans le cas de Caroline (EJE crèche municipale Sud), cet isolement dû à la faible représentation numérique de l'EJE se double d'un isolement relatif lié à l'organisation de son travail. Alors que les autres professionnels auprès des enfants travaillent en équipes dans une section (ici pour plusieurs années) son poste de co-directrice et d'EJE qui exerce en transversal auprès des professionnels l'emmène à travailler avec toutes les sections, exercer sa fonction et imposer sa spécificité auprès de chacune de ces différentes équipes. Mais de fait, son acceptation et son intégration au sein de l'équipe semble difficile. Détentrice d'un savoir théorique qu'elle tente d'appliquer au travail des équipes, elle est perçue comme étant dans son monde, loin des réalités du travail et non comme membre à part de l'équipe de terrain comme en témoigne la vignette de cette scène lors de la période de familiarisation au mois de septembre dans la section des moyens.

Il est 9h20, trois professionnels sont présents (une auxiliaire de puériculture et deux CAP, une femme et un homme), 9 enfants et quatre mères qui sont présentes pour la période de familiarisation. Marie (auxiliaire) est en retrait avec une mère et son enfant sur un tapis, elles échangent sur les habitudes de l'enfant, la professionnelle consigne les informations sur un tableau.
Julia (CAP), deux enfants sur les genoux, est assise sur un autre tapis au centre de la pièce et échange avec une autre mère. Elle lui propose de partir le temps du repas et de venir rechercher son enfant une fois le repas terminé. La mère se lève, l'enfant se met à pleurer. Jeanne lui explique que sa maman va revenir après le repas. Il continue de pleurer, hésitation de la mère, Jeanne la rassure. Pendant ce temps deux enfants se disputent un petit camion, Jeanne intervient, tout en rassurant la mère qui hésite à partir.
Dans ce même temps Louis (CAP) chante des chansons à un petit groupe de trois enfants, un autre enfant déambule dans la pièce avec son doudou.
Une mère est assise en retrait sur un pouf et navigue sur son téléphone. Une autre mère pose des questions à la chercheuse sur l'objet de sa présence au sein de la crèche.
Les enfants commencent à s'agiter, courir, grimper sur les tables. Un enfant tape sur la tête d'un autre avec un livre. Louis intervient pour gérer la situation. Les mères observent.

Il est 10h30 les quatre mères sont parties. Les professionnels expriment leur mécontentement de devoir travailler en présence des quatre parents en même temps.
Marie *"C'est n'importe quoi, on ne peut pas travailler dans ces conditions ! toutes les familles en même temps c'est pas possible! et quelle image on donne aux parents, on ne peut même pas s'occuper des enfants correctement, ni des parents d'ailleurs !"*
Les professionnels expliquent que depuis la rentrée de septembre il a été décidé par l'EJE de mettre en place une période de familiarisation de 14 jours pour tous les enfants. C'est elle et la directrice qui ont planifié les dates de démarrage des ces familiarisations. De fait, les professionnels travaillent quotidiennement en présence des parents alors que de leur point de vue, certains enfants et parents n'ont absolument pas besoin d'une aussi longue période. et que cela perturbe leur fonctionnement. Ils ne peuvent être aussi disponibles que voulu auprès des enfants lorsqu'ils sont sollicités par autant de parents en même temps .
"On voit bien que c'est pas elle (EJE) qui se retrouve avec tous les parents au milieu, c'est n'importe quoi ! ça fonctionnait bien avant, pourquoi elle a voulu changer ?" (CAP)
"Il parait que c'est mieux pour les enfants…pff c'était très bien avant et plus simple "(Auxiliaire)
Ces échanges traduisent l'incompréhension des professionnels face à une décision qui leur a été imposée par la directrice adjointe EJE, selon eux sans aucune concertation ni explication. De plus, ils ne se sentent pas soutenus par l'EJE qui n'est pas venue en section se rendre compte du déroulement des familiarisations et constater " l'embouteillage" des parents présents sur la section et la difficulté ressentie par les professionnels de travailler dans ces conditions.

Cette scène atteste de la difficile légitimité des actions proposées par l'EJE lorsqu'elle est trop en retrait du travail de terrain. Souvent seule dans son bureau, les membres de l'équipe ont du mal à comprendre en quoi consiste son travail, tout en le subissant, plus qu'ils ne se l'approprient. En retour, cette absence accentue pour les professionnels le sentiment que l'EJE ne connaît pas leur travail quotidien et les difficultés qu'ils peuvent rencontrer (tensions, bruits. fatigue…) En septembre dans le cadre de l'ouverture de la crèche dans les nouveaux locaux une nouvelle EJE a été recrutée, elle est en section moyens. Une autre vient d'être recrutée fin novembre à mi-temps sur la section des bébés. Le travail entre les trois EJE n'est pas pour l'instant réellement organisé. Les deux nouvelles jeunes EJE sont en section, la plupart du temps en remplacement de professionnels absents.

Dans la crèche municipale sud ce sentiment est renforcé par l'intérêt que porte le service petite enfance au travail éducatif des EJE et la non prise en compte de la réalité des journées des équipes en section. L'EJE en codirection et les deux EJE nouvellement recrutées convoquées au moment du repas de midi pour une réunion par le chef du service petite enfance conforte les professionnels auprès des enfants dans leur sentiment de méconnaissance et de non-reconnaissance de leur travail par leur strate hiérarchique.

- ***EJE en direction et EJE de terrain : rapport de savoir***

À la crèche associative 3 EJE font partie de l'équipe : la directrice, Y. Directrice adjointe et S. EJE de terrain. À la différence des autres crèches où le rapport entre les EJE et les auxiliaires est facilement repérable du fait de leur participation au terrain, à la CA tant l'adjointe que S se retrouvent auprès des enfants. Étant donné que les deux professionnelles ont le même diplôme, la présence de S signifie un dialogue constant avec Y, qui passe notamment par la mise en question du projet pédagogique et du fonctionnement (manque de pause, de planning, des

activités proposées, des temps d'échange en équipe, etc.). Cela se traduit par des moments de tension au quotidien car le savoir pratique et l'ancienneté de Y se voient confrontés par les savoirs théoriques et d'autres manières de faire de S.

Qui travaille auprès des enfants et qui prend les décisions concernant leurs Activités ?

Tableau 2 : Qualifications des professionnelles travaillant dans les quatre crèches

	Travail auprès des enfants (hors ATEP)			
Qualification	EJE	Auxiliaire de puer	CAP	« Sans » qualification
Crèche municipale Nord 75 berceaux	2 EJE ponctuellement et pour certaines activités	4 auxiliaires de puer en moyenne pour 24 enfants (8 bébés, 8 moyens, 8 grands)	Néant	Néant
Crèche municipale Sud 25 berceaux	Néant	4 auxiliaires de puériculture (1 chez les grands/ 2 moyens/ 1 volante	3 CAP (2 chez les moyens/ 1 chez les grands)	Néant
Crèche privée 26 berceaux	1 EJE en section "bébé" (mi-temps) 1 EJE en section "moyen" (mi-temps)	3 auxiliaires de puériculture (une chez les bébés/ 2 chez les moyens grands)	4 (2 chez les bébés/ 2 chez les grands)	Néant
Crèche associative	En principe les 3 EJE, dont la directrice et la directrice adjointe, sont présentes auprès des enfants. Pendant les observations, la directrice n'a été qu'une seule auprès des enfants.	1 aux de puériculture en charge des bébés moyens.	1 CAP chez les moyens.	3 femmes non-diplômées

Les qualifications les plus représentées et reconnues auprès des enfants semblent les EJE et les auxiliaires de puériculture. On note que certaines structures n'emploient pas de CAP petite

enfance (aujourd'hui CAP AEPE) qui est pourtant un diplôme destiné au travail avec les enfants. Sur ce point, d'autres recherches (Ulmann et al,2015; Odena 2012) ont déjà souligné les formes de concurrence entre les deux ministères (éducation nationale pour les CAP et ministère de la santé pour les auxiliaires) qui portent ces diplômes. Dans la plupart des autres structures, **l**es CAP petite enfance et les auxiliaires de puériculture apparaissent comme les catégories de professionnelles qui passent le plus de temps auprès des enfants au cours de la journée. Dans l'exercice même de l'activité les différences entre ces deux qualifications, portant sur les "manières d'agir" avec les enfants sont de fait très minimes, si ce n'est un rapport aux savoirs médicaux, parfois mais non systématiquement mis en avant comme mode de valorisation de soi, chez les auxiliaires.

Si les différences de qualification portent peu sur les manières de travailler, en revanche le rapport au travail, quelle que soit la qualification concernée, est très différent selon que la direction soutient les pratiques en permettant des échanges sur les situations difficiles ou en favorisant des espaces de réflexions collectives ou au contraire, laisse chaque professionnelle faire face, comme elle l'entend, aux situations complexes rencontrées.

Quand les professionnelles sont plutôt seules pour faire face aux situations difficiles, on constate que l'autonomie qui leur est conférée, loin d'être source de satisfaction est plutôt perçue comme pesante: l'autonomie tend à"invisibiliser" tout ce qui est mis en oeuvre pour résoudre une situation et n'offre plus la possibilité de réfléchir avec d'autres à son travail. Elle finit par renforcer l'isolement de la professionnelle et l'on constate plus fréquemment une amertume qui s'exprime de plusieurs manières: une démotivation, une fatigue conduisant à des arrêts de travail, des conflits au sein des équipes….

Similitudes ou différences dans le déroulement des journées des professionnelles

- **La journée de V., auxiliaire de puériculture, crèche municipale nord**

V, qui a 3 ans d'ancienneté au sein de la crèche, est auxiliaire de puériculture depuis 5 ans. Elle a passé deux ans dans une autre crèche et est affectée ici depuis 3 ans. Le fonctionnement de la crèche, même si elle le trouve exigeant, lui convient. Elle habite loin de la crèche et a le projet de s'installer comme AM à son domicile. Ce projet n'est pas encore annoncé à la direction ni à ses collègues. Elle hésite encore à le faire savoir. La journée de V alterne entre des moments où elle prend en charge directement les enfants, soit en leur proposant des activités en fonction des prévisions faites sur le tableau de la crèche, soit en les observant jouer ou déambuler dans l'espace, soit en effectuant des soins et tâches logistiques si elles ont été prévues pour sa journée. Au cours de ses observations d'enfants, V. propose également des activités de relance, notamment quand les enfants manifestent de la fatigue ou de la lassitude. Elle va dans ce cas chercher ce qu'elle nomme "son sac à malices" d'où elle sort des petits objets illustrant la chanson qu'elle va faire chanter aux enfants. Elle montre ainsi le clown et chante la chanson du clown en faisant participer les enfants. Fréquemment cette activité de relance à un effet de polarisation qui conduit d'autres enfants à arrêter leurs déambulations pour participer à l'activité. Pendant 12 à 15 minutes, V. propose différentes chansons à mimer. Durant ce petit moment de chanson, V est attentive à faire participer chacun, les plus petits comme les plus grands. On constate ici une double activité : celle de chanter mais aussi celle d'observer et de stimuler les enfants. Elle arrête quand les enfants se lassent et s'écartent d'eux-mêmes de ce petit rassemblement pour s'intéresser à d'autres objets. Dans le cours de sa journée V. a la particularité d'être très mobile. Elle se lève, s'assied, se couche, se met à genoux, s'allonge très fréquemment, pour rester le plus souvent à hauteur d'enfant (cf chronogrammes p.31). Elle est

très spontanée avec les enfants et échange volontiers avec eux: V lit le cahier de transmission et voit que le père de J, un enfant de 20 mois, a signalé qu'il s'est réveillé la nuit. V s'adresse à J qui joue : "ben alors J, tu as fait la java cette nuit avec papa et maman ? C'est quoi ça, on dort la nuit ! Tu vas encore dormir toute l'après-midi ! Ça ne va pas ça !" J. voyant que V s'adresse à lui, la regarde en souriant… V lui répond, en plus tu rigoles ! " V. va s'asseoir sur le tapis auprès des enfants qui jouent avec des jouets à disposition et s'adresse à sa collègue A, "lui, il est de plus en plus espiègle, il se marre, mais il comprend très bien !". (extrait notes de terrain, 11/01/22)

- **La journée de Violette CAP petite enfance, crèche municipale Sud**

Violette a 45 ans. Elle a fait une école hôtelière, travaille dans une crèche de 19 à 21 ans, puis lorsqu'elle a eu ses enfants a décidé de se consacrer à leur éducation. Jusqu'en 2014 elle est mère au foyer. Elle passe son CAP petite enfance en 2016, elle est recrutée à temps plein à la crèche depuis 2017. Au début des observations, elle est affectée à la section des moyens, référente de 5 enfants. A la fin de la recherche nous avons pu la suivre en section des grands toujours avec les mêmes 5 enfants en référence et un supplémentaire. Elle travaille également depuis deux ans avec les deux mêmes professionnelles. L'une d'entre elles est auxiliaire de puériculture, l'autre, titulaire du CAP petite enfance.
L'observation des journées de Violette montre des interactions relativement restreintes qui se limitent aux professionnelles de sa section et qui sont renforcées vis à vis des enfants, par un système de référence très fort.
Comme pour la crèche associative, le déroulement des journées, hormis lorsqu'un intervenant extérieur vient sur la crèche, n'est pas prévu à l'avance mais dépend de l'ambiance de la journée, du degré d'excitation des enfants, de l'humeur et de l'envie des professionnels et de la météo. En effet, le jardin est un espace largement exploité par les professionnelles de la section qui sortent les enfants plusieurs fois par jour lorsque le temps le permet.

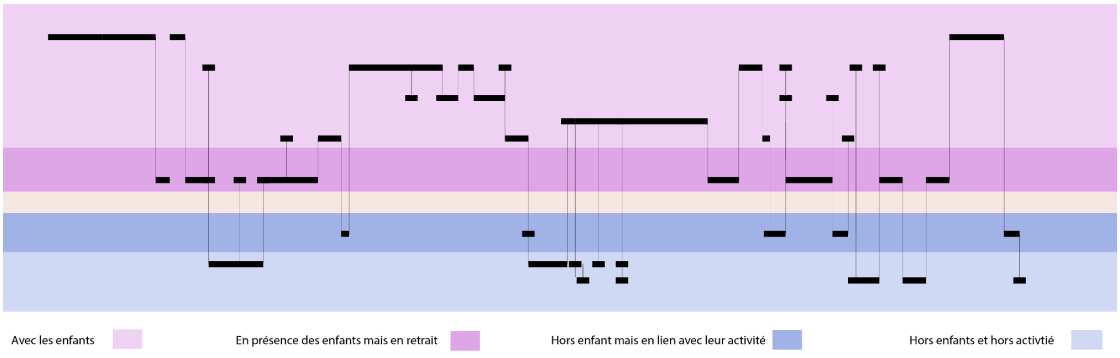
- **La journée de Marianne, auxiliaire de puériculture en crèche privée**

Marianne a 36 ans, elle est titulaire du diplôme d'auxiliaire de puériculture depuis 12 ans et travaille dans la crèche privée depuis deux ans et demi. Elle a travaillé pendant 7 ans dans une crèche associative qui accueillait essentiellement des enfants de familles en situation de migration et/ou en grande précarité et où l'activité des professionnels était organisée autour d'un projet fort et structurant. Elle confiera à plusieurs reprises son regret d'avoir quitté cette crèche pour des raisons de commodité géographique.
Bien qu'avec un fonctionnement très différent de son précédent établissement, elle retrouve dans la crèche privée une organisation et un cadre fort qui structurent l'activité. Elle apprécie que certaines de ses propositions puissent être entendues, discutées en équipe et appliquées (donc valorisées).
Son chronogramme d'activité (Chronogramme 8) montre une professionnelle toujours en action, dans de multiples positions, lieux et aux nombreuses interactions. Elle est affectée depuis deux ans dans la section des bébés. Malgré un système de référence pour les nouveaux enfants, ses interactions ne se limitent pas aux enfants dont elle a la référence mais avec l'ensemble du groupe.

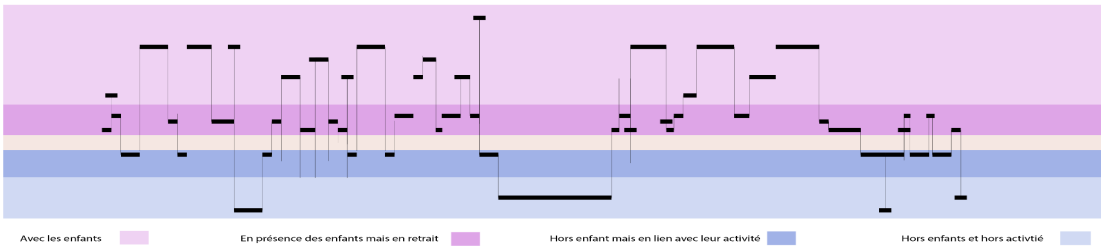
- **La journée de J, CAP petite enfance crèche associative**

J. est d'origine étrangère, mais de nationalité française. Elle est arrivée dans le secteur de la petite enfance « par défaut ». Elle travaillait comme femme de ménage, depuis son arrivée en France, mais son désir de développement personnel et professionnel l'a conduite à chercher d'autres emplois. Ainsi, avec l'aide de Pôle Emploi, elle a suivi sa formation de CAP PE et a trouvé son premier poste dans cette crèche, comme pour Yolanda en remplacement et depuis 2018 en CDI. Elle souhaite devenir auxiliaire de puériculture, mais n'a pas encore eu « le temps et le financement pour le faire. Ici il faut attendre. » Elle a 40 ans, mariée et mère de trois enfants, raison pour laquelle elle a aussi choisi de travailler quatre jours sur cinq, dont deux jours en faisant l'ouverture (8h30-16h30), un jour en assumant la fermeture (10-18h30) et une journée avec des horaires « du milieu » (9h30-17h). Elle est très enthousiaste, souvent en mouvement d'une salle à l'autre. Durant l'année 2020-2021 elle était affectée dans la section des bébés, selon son choix, mais depuis la rentrée 2021 elle s'occupe d'un groupe de moyens-grands avec M. Les journées de J sont très variables, selon la présence ou absence de ses collègues et des enfants. Il y a des journées où elle est plus tranquille pour « faire d'autres choses » ou bien des journées « très speed » (Chronogramme 9). Elle est souvent dans la logistique de la journée : tenir les horaires, ranger les espaces ou bien les préparer pour les repas ou les siestes. Rarement posée autour d'une activité, mais souvent assise « en observation » pour porter les enfants, leur parler et « surveiller » leurs activités. Elle prend rarement de pauses, mais elle est souvent en train de faire d'autres activités sur son téléphone portable.

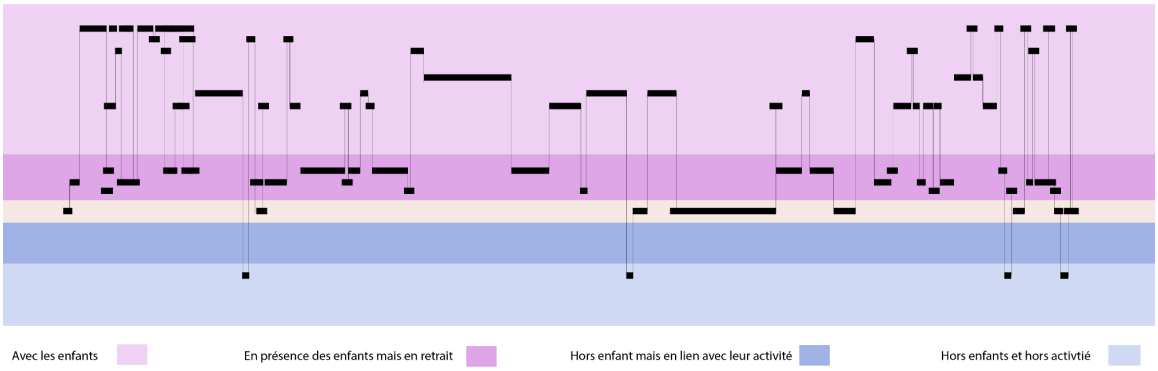
Chronogramme 7 : Journée type de V crèche municipale Nord



Chronogramme 8 : Journée type Auxiliaire de puériculture crèche privée (Marianne)



Chronogramme 9 : Journée type CAP PE crèche associative (J.)



Comprendre le déroulement des journées de travail des professionnelles nécessite également de porter l'attention sur les temps passés avec les enfants et les temps de travail qui s'effectuent hors de leur présence. Le tableau suivant conduit à constater que le temps sans enfants est assez différent d'une structure à l'autre.

Tableau 3 : Temps réservé au travail collectif

	Temps réservé au travail collectif (hors présence des enfants)
Crèche municipale Nord	**2 réunions (journées) pédagogiques annuelles** entraînant la fermeture de la crèche et mobilisant l'ensemble du personnel de la crèche **Réunion hebdomadaire** permettant de préparer l'organisation de la semaine s'il y a des évènements particuliers (fêtes…) ou pour échanger sur les enfants, ou divers points : congés, consignes nouvelles…. Ces réunions sont organisées le plus souvent par les EJE et la directrice. Les auxiliaires de chaque espace y participent par roulement pour maintenir une présence auprès ds enfants **Réunions ponctuelles** regroupant quelques professionnelles en fonction des projets (ex: journal interne), conduites par les EJE en charge du projet **Dans le cours des journée** : 2 pauses réglementaires matin et après-midi 20 à 30 minutes par roulement hebdomadaire pour installer les repas et préparer les assiettes des plus petits A tour de rôle, une fois par jour 30 à 40 minutes pour préparer les biberons de l'ensemble des enfants de la crèche
Crèche Municipale Sud	**2 réunions (journées) pédagogiques annuelles** entraînant la fermeture de la crèche et mobilisant l'ensemble du personnel de la crèche Une réunion de supervision avec une psychologue une fois tous les deux mois pour l'équipe qui travaille auprès des enfants (hors directrice, EJE, personnel technique) Directrice : une supervision avec les directrices des autres structures municipales tous les deux ou trois mois.

	Très peu de réunion de section (durant les 12 mois d'observations deux réunions entre 12 et 13h) Pas de réunion transverse, en projet.
Crèche privée	**2 réunions (journées) pédagogiques annuelles** entraînant la fermeture de la crèche et mobilisant l'ensemble du personnel de la crèche Réunion toutes les deux semaines pour chaque section (le jeudi entre 12 et 13 ou 13 et 14h). Les professionnels de la section qui ne sont pas en réunion viennent remplacer sur l'autre section. Une fois par mois pour chaque section, 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 hors présence des enfants dédiée à la préparation d'activité ou la formation par e-learning
crèche Associative	Une **journée pédagogique** est prévue en fin d'année et une en début d'année, entraînant la fermeture de la crèche et mobilisant l'ensemble du personnel de la crèche. Lors de nos observations, la première a été utilisée pour "s'avancer" sur l'aménagement, le rangement et le nettoyage de la crèche. Un **groupe d'analyse de pratique (GAP)** mensuel est planifié le troisième lundi du mois entre 8h-10h. La crèche n'est ouverte qu'à 10h15. Toutes les professionnelles qui travaillent auprès des enfants y participent. Pour celles qui sont en journée de repos, la présence est demandée, en présentiel ou à distance. **des réunions ponctuelles** en cas d'urgence ou besoin sont organisées avec la directrice Dans le cours des journées et selon les professionnelles des pauses, notamment pour les EJE et 20 à 30 minutes hors enfants pour installer les repas ou les dortoirs, voire ranger des jouets

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 professionnels peuvent confronter et échanger sur leurs pratiques; et des temps plus informels dans le cours de la journée de travail, alors que les enfants sont accueillis sur la structure, ou le soir à distance dans le cas de la CA pour "faire le point" à la professionnelle en journée de repos. On note pour la CA des analyses de pratiques obligatoires.

- ***Des temps institutionnels***

Les temps institutionnels sont présents dans les quatre structures qui ont fait l'objet d'observation, ainsi deux journées pédagogiques par an ont lieu crèche fermée, en l'absence d'enfants. En revanche, les réunions en section, les analyses de la pratique professionnelle et les réunions transversales d'une ou deux heures ne sont pas systématiques et n'ont pas lieu selon la même fréquence. La crèche municipale nord et la crèche privée 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: hebdomadaire ou bi-mensuel. La régularité de ces temps d'échange semble permettre des ajustements ou réajustements réguliers concernant les conceptions éducatives, la pédagogie mobilisée autour du projet d'établissement dans ces structures. Il semble également que ce soit un facteur qui favorise une certaine homogénéité dans les pratiques professionnelles et une cohésion du travail au sein de la crèche.

Dans la crèche municipale sud et dans la crèche associative ces temps sont moins rapprochés, voire quasi inexistants et ne permettent pas régulièrement aux professionnels de faire le point sur leurs situations, difficultés ou interrogations. De fait, dans la première, les seuls temps de rencontre sans les enfants, les journées pédagogiques, au lieu d'être réellement centrées sur la pédagogie et d'être un espace de réflexion sur le projet d'établissement, sont des journées où les professionnels déposent leur malaise, rancœur, frustration…Un tel temps n'est pas intégré au temps du travail. Il ne semble pas servir à travailler collectivement les pratiques de travail ; il se trouve donc plutôt investi comme un espace de plainte (Foli 2009), qui tend à enkyster le malaise et ne sert pas ou peu à créer un espace de réflexivité contribuant à créer une dynamique collective de travail.

Pour la crèche associative, ces moments d'échanges se font de manière informelle et selon l'affinité, par téléphone ou à des moments partagés hors le temps de travail (trajet en transport, course du midi, etc.) Pour certaines professionnelles ils sont inexistants, ce qui crée des tensions, des confrontations "au chaud", voire de sentiment de prise pour soi pour "que ça roule". Cela n'empêche pas le travail collectif, mais il est chargé des "inconnus connus", dans les sens où ses tensions et conflits sont connus, mais les professionnelles n'en sont pas conscientes, ou n'en discutent pas.

- ***Des temps plus ou moins informels***

Ces temps passés hors de la présence des enfants, même s'ils sont brefs, semblent très appréciés des professionnelles qui se sentent moins sous la pression immédiate de leurs sollicitations. Ainsi même s'il ne s'agit pas de pauses mais de temps de travail directement liés à l'activité des enfants (par exemple la préparation des assiettes des enfants), ils donnent la possibilité à chacune d'être "en retrait" et dans ce court moment de se "ressourcer".

"Ca fait du bien d'être un peu sans eux (les enfants)…On est toute la journée avec eux, tout le temps en train de leur parler, de leur répondre, de faire attention à ci ou à ça, là un peu de silence, on respire… on se sent tout de suite mieux!". (C.auxiliaire, juillet, 2021, CMN)

M:" 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, février, 21, CMN)

Mathieu, CAP petite enfance, crèche privée s'exprime sur l'heure de détachement hebdomadaire alors qu'il confectionne une décoration de nuages seul dans une petite pièce : "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 !"

Directrice EJE, Crèche privée: "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".

Tableau 4 : Pourcentage de temps passé auprès des enfants ou en dehors des enfants

	CMN	CMS	CP	CA
En activité avec les enfants	48%	68,3%	40,1%	64,1%
En activité sans les enfants	20%	10,3%	31%	16%
Pause	12%	14%	10%	2%
Travail administratif	20%	5,4%	19%	2%
Autre	0%	2%	0%	15%

Le fait que ces "coupures" soient autant appréciées des professionnelles, montre en creux l'emprise des enfants sur les professionnelles, même quand il s'agit d'activités plus en distance comme par exemple les temps "d'observation", où elles sont généralement assises sans tâches particulières à effectuer, mais non sans activité au sens de mobilisation subjective (Ulmann et al 2012). Loin d'être passives, sans activité intérieure les professionnelles sont en fait concentrées. Ces temps en apparence vides, sont souvent ceux qui leur permettent de regarder ce à quoi s'intéressent les enfants dans leurs jeux, ce qu'ils arrivent à faire, leurs progrès, leurs comportements…. Il est frappant de constater que les professionnelles retiennent très précisément ce que font les enfants, y compris dans leurs déambulations dans le cours de la journée. Elles repèrent, sans que l'on perçoive quand et comment elles 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…")

Lors du travail de terrain, ces moments d'observation sont très souvent entrecoupés d'échanges courts avec les enfants mais surtout avec leurs collègues. Ces échanges ont la particularité de ne pas être des conversations suivies mais de brefs échanges portant sur la vie personnelle comme sur la vie professionnelle ou encore leurs perceptions des enfants (actions, relations, états du moment, évolutions, etc.). Ils ne servent pas vraiment à échanger sur un sujet particulier, mais paraissent plutôt maintenir un lien et soutenir une veille, une attention pour empêcher une évasion de la pensée qui ne serait plus concentrée sur les objets à observer. Proches de ce que Jakobson (1963, 1973) nomme la fonction "phatique" du langage, qui permet d'instaurer ou de maintenir un lien dans une conversation, de marquer une présence, ces échanges semblent tenir la même fonction. Ils sont peu développés mais maintiennent un lien qui permet de continuer la mobilisation dans l'attention qu'elles portent aux enfants, de fixer leur présence ici et maintenant. De fait, si l'on s'attache aux contenus de ces conversations entre les professionnelles, on constate qu'elles sont peu suivies, et bien souvent ne sollicitent pas de réponses particulières de la collègue à qui elles sont adressées. Elles paraissent servir à maintenir une relation pour aider la concentration sur l'observation des enfants. Sans ces

phrases dites, plutôt qu'échangées, il n'y aurait que les bruits des enfants. De manière étonnante on en vient à constater que ces échanges ou regards fugaces constituent des ressources pour le travail, même s'ils portent en apparence sur d'autres questions ou objets.

L'endormissement d'un enfant dans la crèche associative où la professionnelle regarde son téléphone peut aussi être compris comme un effort pour rester éveillé et ne pas s'endormir avec lui, voire avant l'enfant. Le téléphone, qui bien sûr donne accès à l'extérieur et permet à la professionnelle de retrouver son monde personnel, peut aussi constituer une ressource, telle une catachrèse, (Clot, 2006) pour l'aider à rester éveillée dans ce travail d'endormissement. Le téléphone vient ici soutenir une activité difficile, endormir l'enfant sans s'endormir soi-même, compte tenu de son propre état de fatigue.

Qui décide de quoi au sein de ces EAJE?

Si les temps sans enfants sont importants à identifier pour saisir la densité des journées de travail, les modes de décisions concernant les enfants nous paraissent également intéressants à comparer pour comprendre les marges d'autonomie des professionnelles.

Tableau 5 : Qui décide des activités des enfants ?

	Qui décide des activités des enfants?		
Décisions concernant :	**Les choix d'activités pour les enfants**	**Les achats de matériels pour les activités**	**organisation de la semaine**
Crèche municipale Nord 75 berceaux	Des activités impliquant une infrastructure (piscine, pâtisserie…) sont décidées par la direction et son adjointe et proposées toute l'année par roulement hebdomadaire Lors des réunions pédagogiques les auxiliaires proposent d'autres activités complémentaires en fonction de ce qu'elles auraient envie de faire (marionnettes, contes, mime…)et complètent les propositions faites aux enfants sur l'année	Les achats de matériels pédagogiques sont décidés par les EJE et la direction. Les catalogues sont proposés aux auxiliaires pour qu'elles fassent éventuellement des demandes complémentaires	Les EJE établissent pour chaque auxiliaire le planning de la semaine : qui fera quelle activité, sur quel créneau horaire. Elles affectent les tâches logistiques pour la semaine ou le mois: qui à la biberonnerie, aux repas, à la sieste… ce qui détermine les horaires d'arrivée et de départ des auxiliaires… Elles affectent à des tâches particulières: qui prendra en charge l'accueil d'un nouvel

	Qui décide des activités des enfants?		
	Ce sont les deux EJE en concertation avec les auxiliaires qui en établissent le planning pour la semaine et le notent sur le grand tableau		enfant et de son parent, qui sera en retrait pour préparer un projet (journal) un entretien…. Ces affectations, effectuées par roulement sont négociées individuellement avec chaque auxiliaire, pour établir le planning de la semaine
Crèche municipale Sud	Les activités sont décidées selon l'ambiance, l'envie des professionnels au jour le jour. Pas de tableau avec un planning prévisionnel des activités. L'activité est préparée en présence des enfants.	L'EJE commande les jeux, les livres etc… Le mobilier de la nouvelle crèche a été choisi par l'EJE et la directrice.	Les tâches sont affectées par groupe de référence. Chaque référent effectue toutes les tâches avec son groupe d'enfants. Les plannings sont faits par la directrice pour le mois et changent chaque semaine.
Crèche privée 26 berceaux	Certains projets sont impulsés par le projet de l'enseigne privée. Chaque crèche décide de le développer selon le contexte et le public accueilli. Chaque semaine, chaque professionnel propose une Activité en lien avec la thématique du mois (définie par la direction (?) et se	Les achats de matériels pédagogiques sont décidés par l'EJE en direction en concertation avec l'équipe. La question du matériel, des jeux est abordée lors de la journée pédagogique.	Chaque équipe est autonome dans sa section et s'organise pour la semaine. Chaque semaine les tâches sont affectés par roulements (exemple des changes pour la section des moyens grands). La répartition des tâches dépend de l'heure d'arrivée et

	Qui décide des activités des enfants?		
	positionne sur le planning		de départ des professionnels. Les plannings sont fait par la direction et changent chaque semaine mais sont lissés pour tous de la même façon sur un mois.
Crèche associative	En général les activités sont décidées selon l'ambiance de la crèche et la demande des enfants. Il n'y a pas de planning d'activités, même si une distribution de l'espace semble exister le matin: un espace à disposition en S1 de l'ouverture, un deuxième activité en S2 dès l'arrivée de la troisième professionnelle, et une troisième activité en S3 avec l'arrivée de la dernière professionnelle à 10h. Les envies du moments des professionnelles se traduisent en décision individuelle d'une activité plus ou moins organisée (danse, marionnettes, peinture, pâte à modeler, etc.) Au cours des observations, nous avons remarqué que de plus en plus la directrice adjointe demandait aux professionnelles de proposer des activités	Les achats de matériels pédagogiques sont accordés par la direction, mais la demande est faite soit par l'adjointe seule soit en concertation avec le reste de l'équipe. Très souvent, des petits achats ou récupérations des objets sont faits sans demander à la directrice et par initiative des professionnelles, d'après leurs observations et la mise en commun du besoin (petites carafes d'eau, spray d'eau, couteau pour la pâte à modeler, etc.)	Les professionnelles font des vœux sur le groupe d'enfants, les collègues et les horaires souhaités, et la direction détermine un emploi du temps communiqué à l'équipe en début d'année. La distribution de tâches est faite au fur et à mesure, et par envie des professionnelles ou bien par effet de "remplissage de trou", c'est-à-dire le repérage d'une tâche à faire qui n'est pas encore faite par un autre.

	Qui décide des activités des enfants?		
	en petit groupes, voire d'imposer la présence d'une professionnelle dans une activité qu'elle avait préparée en amont .		

Ce tableau montre que les décisions concernant les enfants varient d'un établissement à l'autre mais qu'elles ne sont pas liées au statut de la crèche: les deux crèches municipales fonctionnent de manière très différente; la crèche privée et la crèche municipale nord semblent assez proches; la crèche associative et la crèche municipale sud également, notamment pour choisir les activités à faire faire aux enfants. Ces dernières sont, soit laissées à l'initiative des professionnelles et relèvent de choix individuels (CA et CMS); soit font l'objet de concertations qui mobilisent prioritairement les EJE et génèrent souvent des planifications plus ou moins sophistiquées (CMN et CP). On constate également que les marges de manœuvre des professionnelles ne sont pas semblables : les crèches CMN et CP semblent davantage encadrer les choix des professionnelles que les crèches CP et CA. Il apparaît de manière contre intuitive que les professionnelles des CMN et CP, bien que plus cadrées et moins autonomes dans leurs choix, semblent plus satisfaites de leur fonctionnement que leurs collègues des deux autres EAJE (CMS et CA) où les chercheurs ont noté davantage de conflits et de plaintes.

Contraintes organisationnelles, normes sociales et projet

Des conceptions éducatives qui sous tendent le cadre

Les quatre crèches de cet échantillon donnent à voir des modes d'organisation divers qui semblent appuyés sur des conceptions éducatives portées par les directions. Souvent évoqué comme élément structurant du fonctionnement de la crèche, le projet, qu'il soit formalisé ou non dans un document, cristallise ces différentes conceptions (Ulmann, 2020). C'est d'ailleurs ainsi que sont présentés les choix de fonctionnement, comme par exemple des principes d'âges mélangés, de références, de choix d'Activités… Ces conceptions justifient des agencements d'organisation qui combinent sur deux axes principaux (l'axe de l'espace et celui de l'organisation) plusieurs autres variables: l'architecture, l'environnement de la crèche, les rôles des professionnels, les effectifs d'enfants et de professionnels, les moyens à disposition… Ces configurations multiples comportent néanmoins quelques invariants.

Quelques invariants dans le travail avec les enfants

Avant d'étudier plus précisément ces différentes configurations d'organisation, notons quelques principes partagés qui caractérisent les manières de prendre en charge les enfants dans les EAJE.

On constate systématiquement des offres variées d'activités pour permettre aux enfants de choisir. Ce principe est justifié sur un plan pédagogique pour développer leur autonomie ou pour respecter leurs goûts. Ces choix pédagogiques constituent également des choix de gestion pour faciliter la contenance des enfants, en constituant des groupes plus petits.

Concernant les plus petits, avant la marche, 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. Ces conceptions du 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… C'est donc avec ces prismes "catégorisants" que les enfants sont observés. 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 que 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.

Outre les activités qui sont laissées au libre choix des enfants, l'on note également un principe des réveils "échelonnés" systématiquement établi. La norme de ne "pas réveiller " l'enfant qui dort est aussi très partagée, parfois contre la volonté des parents. Cette norme est plus variable pour l'heure du coucher qui peut être similaire pour tous (crèches municipale Nord, Sud et associative), mais non pour la crèche privée. Enfin concernant les changements de couches, les enfants sont changés dès que c'est nécessaire et plus rarement sur des temps prédéterminés .

Des principes de fonctionnement ancrés localement

Plus nombreux sont les principes de travail élaborés localement en fonction de conceptions éducatives portées le plus souvent par la direction. Les chronogrammes et les observations permettent d'identifier ces différentes conceptions qui organisent le fonctionnement de ces EAJE.

Un premier principe concerne la mobilité de l'enfant. Celui-ci sera plutôt "assigné" à un espace déterminé (sa section, l'espace des petits…) ou au contraire plutôt invité à découvrir l'ensemble des espaces (déambulation dans toute la crèche en fonction des activités proposées). Ce principe peut être représenté sur un continuum allant d'un pôle de stabilité vers un pôle où la mise en mouvement est incitée. Cet axe est déterminé d'une part en fonction des conceptions éducatives d'autre part en raison des contraintes architecturales de l'Eaje. Il va déterminer plusieurs choix dans la manière dont les professionnelles vont s'organiser. Dans la crèche associative où l'espace est plus petit, les enfants effectuent leurs activités dans des espaces déterminés et dédiés ; à l'inverse la crèche municipale nord montre une autre conception organisationnelle : les enfants déambulent dans l'ensemble de la crèche (aussi bien l'étage supérieur que les espaces en bas, ils font des activités avec toutes les professionnelles et non pas seulement celles affectées à leur espace pour les repas et les siestes). De manière moins marquée, la crèche privée semble plutôt se rapprocher du pôle mobilité tandis que la crèche municipale sud se situerait davantage sur le pôle stabilité

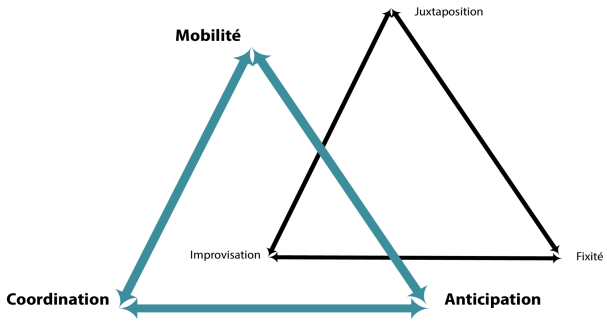
Un second principe va concerner les professionnelles. A l'extrémité de cet axe on constate des modalités d'organisation qui instaurent une coordination, voire une coopération entre les professionnelles; à l'autre extrémité on trouvera des modalités de travail plus juxtaposées. Dans la crèche municipale nord (et la crèche privée dans une moindre mesure), le fonctionnement est établi sur la coordination des activités entre les professionnelles : les unes

préparent le repas pendant que les autres font jouer les enfants et les troisièmes les changent. Cette coordination ne s'établit pas sur le moment mais est anticipée en amont, notamment avec le tableau des activités (voir photo supra). Elle va de pair avec le principe d'une prévision de l'organisation qui concerne non seulement la prévision dans les rôles et les places à tenir (celle qui fait l'accueil, qui observe, qui prépare les repas…) mais également la prévision des Activités : celle qui prend en charge la pâtisserie tel jour, la piscine, les contes…. Cette triple prévision des rôles, des places et des activités implique un suivi et des ajustements tout au long de la journée. " EJE, M. à l'auxiliaire C: à 10h15, normalement tu es dans l'atrium et M te remplacera à la biberonnerie". / Auxiliaire M à l'EJE: "cet après midi, c'est moi qui suis au jardin ou dans l'atrium, je ne sais plus? M. Va voir sur le tableau…"

À l'inverse de ce principe de coordination, on observe également un fonctionnement plutôt juxtaposé où chaque professionnelle s'occupe de "son" groupe d'enfants et effectue de manière plutôt synchronisée les mêmes tâches. Sur ce continuum coordination/juxtaposition, on constate des fonctionnements intermédiaires où pour certaines activités les professionnelles doivent se coordonner et pour d'autres, elles agissent de manière plutôt juxtaposée.

Ces deux axes qui constituent des continuums d'une extrémité à l'autre permettent d'identifier des configurations multiples d'organisation qui font qu'une crèche se différencie souvent d'une autre en fonction de la manière dont elle va positionner sur ces deux axes l'activité des professionnelles et celle des enfants. Ces configurations multiples conduisent également à percevoir des interdépendances entre les principes éducatifs et les principes organisationnels.

Infographie 3 : Mode majeur anticipation / coordination /mobilité, et Mode mineur : Fixité / Improvisation / juxtaposition



Cette configuration est celle de la crèche municipale Nord. Dominent les principes de mobilité des enfants et des professionnelles et une coordination établie de manière anticipée. Ces principes sont "dominants" mais ne sont pas exclusifs, car ils n'excluent jamais complétement une part d'improvisation dans la conduite de l'activité, des temps plus fixes et juxtaposés pour les enfants comme les professionnelles.

L Dans la crèche MN, la directrice développe des approches en âges mélangés, mais elle a néanmoins intégré des modifications sur le fonctionnement qui limitent un peu cette approche, notamment en fin de journée pour éviter trop d'agitations ou au moment des repas. Cette crèche 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 deux salles des différentes sections, l'atrium, le jardin. Le principe d'âges mélangés signifie que ces enfants d'âges différents passent 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. Si les enfants sont incités à la mobilité, les professionnelles affectées à la section sont stables moyennant un système très organisé de rotations au sein des différents espaces accessibles aux enfants (atrium, jardin, espaces jeux d'eaux...). Ce système permet que toutes les professionnelles connaissent les enfants de toute la crèche. De ce point de vue, il est antinomique avec la configuration suivante qui privilégie plutôt un système de référence qui met en lien étroit une groupe d'enfants avec une professionnelle.

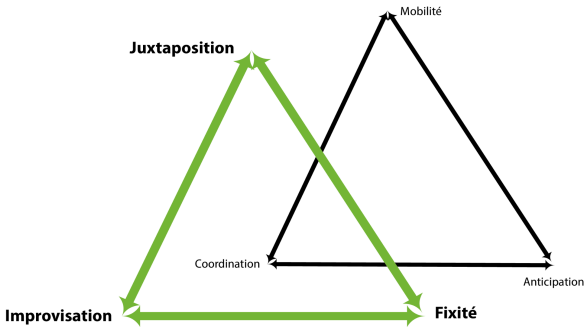
La planification concerne donc les places des professionnelles pour que chaque lieu accessible aux enfants puisse être surveillé. Ainsi la déambulation libre des enfants implique une prévision rigoureuse des places des professionnelles. Les espaces de déambulation des enfants sont donc tracés à l'avance pour que soit affectée une professionnelle dès que l'espace est accessible. M., EJE explique:" aujourd'hui on a trop de professionnelles absentes. on ne va pas ouvrir la salle de dînette". Ainsi quand des professionnelles sont absentes (notamment au moment de la pandémie) certains espaces "ne sont pas ouverts" ce qui limite les déplacements des enfants mais permet leur surveillance. 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, aux) Ces principes d'organisation permettent que chaque professionnelle sache à l'avance non seulement les places mais aussi les créneaux horaires durant lesquels elle se tiendra au cours de la journée. L'organisation est ainsi établie sur ce cadre rigide de manière hebdomadaire, mais elle est en permanence réajustée par les EJE en fonction des imprévus qui émaillent la journée (manque d'effectifs, maladies, réunions…)

Ce mode de prévision anticipée du travail, qui relève d'une conception rationnelle[3] du travail entraîne dans un même mouvement des modalités de coordination des activités entre les professionnelles ce qui permet une répartition du groupe d'enfants entre plusieurs professionnelles. Sur un même créneau horaire, les professionnelles se répartissent les tâches qui concernent soit les enfants (jeux…) soit la logistique (préparation du repas…) soit les temps hors enfants (réunions, préparations d'activités…Un véritable "emploi du temps" structure la journée qui ne s'organise plus en fonction du moment, comme peut l'être une activité domestique, mais comme une activité de travail. Cette manière d'organiser le temps reflète une manière de penser le rapport au travail. Le tableau donne à voir les multiples entrelacements des professionnelles dans la journée, récusant en creux une conception du travail improvisée fondée sur l'intuition ou les ressentis du moment. Si cet emploi du temps semble laisser peu de place à l'improvisation, les observations montrent qu'à l'intérieur de ce cadre d'organisation, des fonctionnements plus improvisés se produisent très systématiquement pour s'ajuster au réel des situations. Ainsi par exemple, alors que V. devait faire l'activité pâtisserie ce vendredi, elle a finalement changé avec une collègue pour proposer une autre activité à un groupe d'enfants qui la sollicitait. Ce cadre structure des principes, mais

[3] Cette conception rationnelle du travail fait penser à la "cité industrielle" décrite par Boltanski et Thévenot, 1991) pour définir ses sept modèles de justification. La cité industrielle est celle qui privilégie comme valeurs de référence, l'*efficacité, le savoir et le savoir-faire. La "*cité domestique" *a comme principe supérieur commun la Tradition, la famille et la hiérarchie.*

il n'empêche pas les ajustements qui de fait s'imposent pour intégrer l'activité des enfants. Ceux-ci dans la CMN sont négociés avec l'EJE parce qu'ils portent à conséquences sur le travail des collègues. Restent à l'initiative des professionnelles des propositions brèves faites dans le cadre des "activités sans attendus", comme lorsque les enfants déambulent et s'occupent avec des jouets mis à disposition. Fréquemment dans ces moments où les professionnelles sont assises et observent les enfants, on les voit dès que l'agitation est plus dense, proposer de manière spontanée et non prévue une activité qui vient faire diversion comme par exemple, chanter en mimant une chanson, mettre un disque pour écouter une histoire… On constate que les enfants se laissent aussitôt entraîner par cette activité nouvelle, et très fréquemment s'installent spontanément près de la professionnelle pour participer à l'activité, avant de reprendre leurs déambulations plus individuelles.

Infographie 4 : Mode majeure Fixité / Improvisation / juxtaposition, et Mode mineur anticipation / coordination /mobilité,



Cette configuration est illustrée par la crèche municipale Sud. Le principe de fixité domine que ce soit pour les groupes d'enfants comme pour les groupes de professionnels. Au quotidien, les mêmes personnes travaillent avec le même petit groupe d'enfants Cette fixité de la professionnelle avec son groupe rend caduc voire inutile la réalisation d'une planification de leurs activités de la journée puisque la coordination avec ses collègues ne sont pas indispensables 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, l'humeur du professionnel, la météo ou encore le comportement des enfants. Il n'y a pas de coordination entre les actions mais chaque professionnel fait comme il l'entend avec son groupe selon un principe de juxtaposition.

Une crèche au système de référence fort : la crèche municipale SUD

Dans cette crèche, le projet d'établissement ou éducatif n'a pas été réécrit et travaillé depuis plusieurs années. L'équipe de cette structure qui n'a pas eu de direction pendant deux ans s'est organisée tant bien que mal pour continuer à accueillir au mieux les enfants. Cependant l'arrivée d'une EJE, puis plus récemment d'une directrice puéricultrice semble difficile à accepter pour les membres de l'équipe les plus anciens dont la moyenne d'âge s'approche de l'âge de la retraite. Celles-ci ne voient pas d'un bon œil les nombreuses modifications que propose et met en place l'EJE en co-direction.

Le système de référence adopté dans cette crèche s'accompagne d'un fort cloisonnement : par âge, par lieux de vie (ce d'autant plus depuis l'emménagement de la nouvelle structure où chaque âge a sa propre « bulle » et portion de jardin. Il peut ainsi arriver que les

professionnelles (hormis le matin tôt ou le soir) ne soient en présence que de leurs collègues de section et des enfants dont elles sont référentes.

Toutefois, il est important de noter que ce système de référence n'est pas compris et appliqué par toutes les professionnelles et professionnels de la même façon selon la composition des équipes. Ainsi l'équipe de la section des grands cette année, qui est composée des mêmes professionnels depuis deux ans applique à la lettre ce système de référence : chaque professionnelle a un groupe de 5 enfants attitrés et s'occupe des soins, des repas, du sommeil de « ses enfants référents » et passe la majeure partie de la journée dans une relation quasi exclusive avec eux. La section des moyens et des bébés (créée en septembre 2021) dans lesquelles sont présents d'anciens professionnels et des professionnels nouvellement recrutés semblent moins exclusivement centrées sur les enfants en référence.

La "référence" présentée comme un choix éducatif produit ici une certaine fixité qui tend elle à développer des pratiques professionnelles individualisées comme le montrent les exemples de déroulement du repas qui suivent. La scène se produit dans le même espace, la même section, pour autant, chaque professionnelle développe des techniques qui lui sont propres pour accompagner le repas. Y compris lorsque l'une d'elle est en difficulté avec son groupe, les autres professionnelles n'interviennent pas. Ce système de référence produit peu d'entraide ou de cohésion mais au contraire une juxtaposition de pratiques individuelles.

Naomi, jeune titulaire du CAP petite enfance, semble générer des échanges de regard entre ses collègues qui désapprouvent ses manières de faire avec un enfant. Pour autant, celles-ci n'interviennent pas, chaque référent "se débrouille" avec son groupe d'enfants.

> Abdel refuse de manger. Naomi lui demande de goûter. Il refuse, tourne la tête puis serre ses bras autour de lui. Naomi insiste : « Goûte Abdel, tu ne vas pas faire ça à chaque repas ». Elle se déplace avec son tabouret à roulettes et se met à côté de lui. Elle pique sur sa fourchette des morceaux de légumes et les lui tend. Il se renfrogne sur sa chaise. Elle hausse le ton et le menace de ne pas partir de là tant qu'il n'aura pas mangé. Abdel met la fourchette à la bouche et mâche très lentement les aliments. Naomi attend puis met cette fois un morceau de poulet sur la fourchette : « Allez, tu manges ». Ses collègues échangent entre elles des regards, personne ne dit rien. Les autres enfants sont étonnamment calmes, ils observent la scène à la dérobée. Annie et Naomi proposent à leur groupe de reprendre de la compote ou du fromage selon les préférences des enfants. » [MOU1] [UAL2] [p3]

> [p3] « César commence par manger son fromage puis sa compote. Il mange un peu de viande mais ne mange ni ses légumes, ni ses pâtes. Violette lui demande de goûter. César refuse. Elle prend un petit morceau de pâtisson entre les doigts et l'avance vers César. Il ferme les yeux, fait des mimiques. Violette s'amuse à lui mettre près du nez, à lui faire sentir, lui chatouiller le bout du nez avec le morceau de pâtisson. César éclate de rire. Il ouvre la bouche et mâche lentement. « *Tu vois tu aimes, c'est bon le pâtisson ! »* Dans le même temps, Violette observe Jasmin qui ne mange que sa compote. Elle s'adresse à elle *« Jasmin on ne peut pas se nourrir que de compote !». Jasmin* observe la scène avec César et veut elle aussi jouer. Elle tend un morceau de pâtisson à Violette Celle-ci procède de la même façon qu'avec César, la petite fille rit aux éclats et accepte de goûter. »

Si Violette mobilise le jeu avec les enfants dont elle est référente pour les inciter à goûter, les observations montrent à plusieurs reprises Naomie en difficulté dans un rapport de force avec son groupe. Elle recadre les enfants très fermement avec parfois un rappel à ce qu'elle considère être les règles de la crèche : : « *Oh, tu n'es pas à la maison ici, tu ne fais pas n'importe quoi ! Ce n'est pas toi qui décides, tu manges !* ».

Les professionnelles justifient ce système de référence comme un élément de sécurisation de l'enfant. Cependant cette centration exclusive sur certains enfants pose question et semble développer des pratiques très hétérogènes. Jean-Robert Appell (2019) interroge cette notion de référence et son application dans les structures d'accueil petite enfance. *L*e professionnel référent est bien garant de l'attention portée à l'enfant , il « *porte l'enfant dans la tête (p119) »* même s'il n'est pas avec lui en permanence. C'est lui qui est chargé de l'intérêt précis de cet enfant : ce qu'il fait, ce qui l'intéresse, ce dont il a besoin et en assure la continuité. Cependant dans l'approche piklérienne, le principe institutionnel de l'adulte de référence « est ce qui garantit un véritable travail d'équipe où le travail d'attention, les tâches et les responsabilités sont clairement répartis entre professionnels... Or cette structure s'illustre par un manque de coordination et d'échange autour des pratiques et applique un système de référence où la prise en compte du travail d'équipe n'apparaît pas.

Professionnalisation ou individualisation des pratiques ?

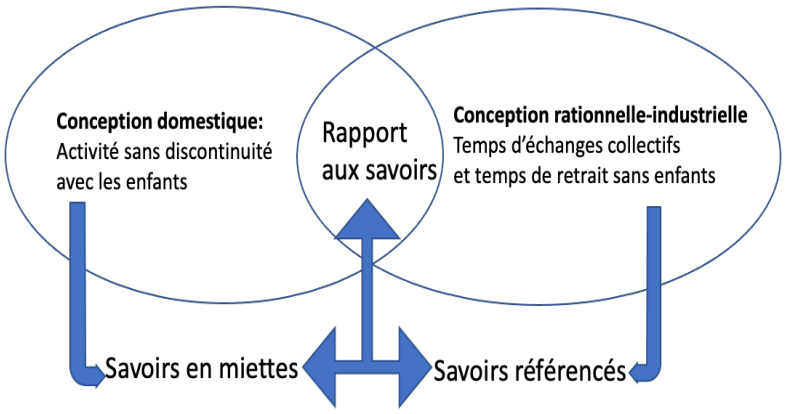
Les choix éducatifs portés par les différentes structures semblent favoriser une forme de professionnalisation et d'harmonisation des pratiques ou au contraire une individualisation. Dans la crèche municipale Sud le système de référence s'apparente davantage à la substitution du rôle de parents qu'à un partage des tâches rationnel au sein d'une équipe. Tel qu'il est interprété par les membres de la structure, ce système en enfermant le professionnel dans une relation duelle avec l'enfant, semble favoriser des pratiques professionnelles guidées par l'expérience individuelle et non, un projet éducatif commun. Dans cette crèche cet aspect est sans nul doute à mettre en lien avec la place particulière qu'occupe l'EJE dans cette structure. EJE qui élabore des outils théoriques et les impose à ses équipes plus qu'elle ne les propose (imposition de la forme de réunion parent-professionnel/ imposition de la durée de familiarisation 15 jours, etc…)

Dans la crèche municipale Sud, comme dans la crèche associative, chaque professionnel exerce sa profession en fonction de la propre définition qu'il se fait de son rôle (un peu comme il l'entend), selon sa définition des besoins de l'enfant, sa trajectoire personnelle et professionnelle, son diplôme. Le collectif professionnel apparaît peu présent et les pratiques très hétérogènes. Dans ces deux crèches le travail des professionnels semble davantage s'approcher d'une conception "domestique" (Boltanski et Thévenot, 1991) du travail auprès des enfants. Le rapport au savoir des professionnels dans ces structures s'apparente davantage à une juxtaposition de savoirs "en miettes" (Boltanski 1969) que d'un savoir conceptuel ou disciplinaire partagé et porté par le projet de la structure et la direction. *A contrario*, la crèche municipale nord et la crèche privée s'illustrent par une conception industrielle (Boltanski et Thévenot, 1991) de l'organisation qui construit un rapport au savoir moins lié à la seule expérience personnelle. Le cadre de l'organisation, impliquant des temps de concertation pour fonctionner de manière coordonnée, instaure *in fine* des habitudes de travail collectif entre les professionnelles qui sont aussi des opportunités pour réfléchir ensemble. On constate que les

professionnelles y développent un rapport au savoir plus distancé avec leurs expériences individuelles ou leurs histoires de vie et plus référencés. Le projet devient alors une ressource permettant la mise en partage de savoirs et de conceptions éducatives. Surtout il donne l'opportunité d'installer des pauses dans le temps passé avec les enfants.

Dans la crèche privée, cette conception rationnelle -"industrielle" du travail repose également sur des rappels réguliers au savoir théorique à travers la mobilisation d'outils tels que des supports powerpoint ou des applications sur le site du groupe gestionnaire. L'équipe a la possibilité de se former en e-learning sur les temps de détachement hors présence des enfants et les journées pédagogiques sont l'occasion de former l'ensemble des professionnels en s'appuyant sur des outils proposés par le groupe. L'équipe dispose ainsi d'une base de savoirs communs qui tend à homogénéiser les pratiques. Dans cette crèche, un autre élément relatif aux parcours biographiques des professionnels peut être relevé. Il est en effet intéressant de noter que sur 8 professionnels qui travaillent auprès des enfants 5 ont moins de 25 ans, ne sont pas parents et que les pratiques professionnelles s'adossent ainsi essentiellement sur des savoirs acquis depuis peu en formation et non sur des savoirs profanes en lien avec une expérience parentale. Ce choix de recrutement de certains gestionnaires privés qui privilégient, hormis aux postes de direction, des professionnels qui sortent de l'école quasiment vierge d'expérience avait déjà été mis en évidence dans une précédente recherche (Odena 2009). N'ayant pas été déjà "formatés" par un autre système d'organisation et/ou n'ayant pas d'expérience profane personnelle, ils sont plus à même de s'adapter et adopter les pratiques mises en œuvre par la structure mais encadrées et validées par le siège de l'entreprise. Cette conception du travail et du rapport aux savoirs dans un contexte de gestion privée est sans doute à mettre en lien avec la volonté des gestionnaires de proposer aux "clients" un service d'accueil "standardisable", répondant à des normes de qualité génériques établies sans attention portée aux spécificités locales et territoriales. Cependant, cette analyse montre bien que l'organisation n'est pas uniquement liée au statut d'une structure, une crèche municipale pouvant avoir une fonctionnement très proche d'une crèche privée là où une autre crèche municipale montrent de nombreux points communs avec une crèche associative.

Infographie 5 : Les conceptions du travail et le rapport aux savoirs



Si, comme nous le verrons plus loin, du point de vue des activités des enfants, les différences d'organisation du travail ne semblent pas engendrer de différences fondamentales dans la manière dont les enfants paraissent vivre leurs journées dans les EAJE, du point de vue des perceptions des professionnelles sur leur qualité de vie au travail, les constats sont tout autres.

On constate notamment que la conflictualité au sein des équipes est nettement moindre quand les professionnelles ont la possibilité de ne pas travailler toujours ensemble. La crèche municipale Sud, où les professionnelles passent de longs moments avec "leurs" enfants et restent dans "leur espace" est une crèche où les relations entre les équipes et avec l'EJE se révèlent les plus compliquées. En revanche, dans la crèche municipale Nord, on constate peu de conflits mais de nombreux temps d'échanges collectifs soit en relation duale avec l'EJE soit lors des réunions hebdomadaires avec la directrice et son adjointe. Ces échanges permettent de la distance à l'activité et semblent développer une plus grande tolérance aux pratiques différentes des siennes.

De même, lorsque les professionnelles sont avec les enfants sans petits temps de mise à l'écart, en plus des temps réglementaires de pause prévus en milieu de matinée et d'après midi, la fatigue des professionnelles est nettement plus visible (cris, gestes d'exaspération, objets posés brutalement…). On constate également la satisfaction qui s'exprime quand les professionnelles de la CMN peuvent s'extraire ne serait-ce que 10 à 15 minutes pour réaliser par exemple la préparation des assiettes pour le repas ou faire les biberons. Ces temps sont directement liés au travail avec les enfants mais ils se réalisent en dehors de leur présence et leur offre l'opportunité "de souffler pour mieux repartir". Ainsi de même que les enfants ont besoin dans le cours de leurs déambulations de petites coupures pour participer à une activité collective avant de retrouver leurs capacités à être "autonomes", de même les professionnelles ont besoin de petits temps de retrait pour se relancer avec plus de facilité dans la prise en charge des collectifs d'enfants.

Enfin, le sentiment de fatigue et de lassitude semble moindre quand l'organisation est envisagée en une succession de petits temps courts qui planifient la participation à de nombreuses activités différentes. Cette succession, compliquée à organiser, vise à empêcher la monotonie d'une part, d'autre part elle allège les professionnelles du poids de trouver une activité à faire faire aux enfants, puisque celles-ci sont prévues dans les grandes lignes. Ce dernier point est cependant celui qui est le plus sujet à débat. Certaines professionnelles manifestent beaucoup de satisfaction avec ce fonctionnement et soulignent fréquemment qu'elles ne souhaitent plus travailler autrement. D'autres soulignent que ce fonctionnement "est très/trop exigeant" et semblent préférer des fonctionnements plus juxtaposés, même si elles reconnaissent qu'ils sont "plus monotones".

Ce premier chapitre a mis en évidence les logiques de travail qui sous-tendent les organisations des différents EAJE qui ont fait l'objet de nos observations: qui fait quoi, selon quels principes éducatifs se fondent les pratiques et comment s'organise le travail d'équipe ? Ce premier prisme d'analyse permet d'avoir une vue globale du découpage des journées des professionnelles quand elles prennent en charge les enfants. On y repère des modalités de travail assez différentes qui se fondent pourtant sur des conceptions éducatives assez partagées, telles que le développement de l'autonomie, sa capacité à choisir l'activité qui lui convient...

Nous nous proposons dans les chapitres suivants d'analyser plus spécifiquement deux moments plus particuliers qui ont retenu notre attention, les repas et la sieste. Cette analyse, recentrée

sur ces situations permettra de comprendre comment les professionnelles composent entre les demandes des enfants, les principes de travail de chaque EAJE et leurs conceptions éducatives, forgées par l'expérience et/ou la formation.

II/ LES REPAS EN CRECHE

INTRODUCTION

Analyser le moment du repas dans un EAJE signifie mettre à plat ce qui se cache derrière cette activité quotidienne, qui structure la journée des enfants. En général, le repas se produit à deux moments précis de la journée : la pause méridienne et le goûter. Dans certaines structures, il peut y avoir des encas ou des collations, mais cela reste moins « institutionnalisé ».
Pour le repas, notre attention se portera notamment sur l'aménagement de l'espace, la mise en place des tables, la préparation du repas, mais aussi ces moments avant/après l'activité même du repas. Ce temps est en effet encadré par les activités du matin et la sieste ou les activités de l'après-midi pour les enfants, mais il prend aussi en compte le planning des professionnelles et leurs pauses, voire leurs propres repas. C'est donc un moment structuré et structurant, organisé et dirigé par les adultes, où les enfants se nourrissent, mais ont des opportunités pour apprendre et interagir. Le déroulement des repas dépend de plusieurs facteurs qui combinent à la fois le ratio adultes-enfants et les conceptions de l'alimentation du jeune enfant portées par les adultes.
Les facteurs pris en compte semblent très divers et complexes : les croyances personnelles, les interactions avec les parents et avec les autres professionnels, les positions institutionnelles... Cette complexité explique sans doute le fait que ce sujet fasse assez systématiquement partie des projets pédagogiques des crèches, avec la place donnée à l'organisation globale de la journée ainsi que les espaces conçus ou aménagés. Le repas constitue manifestement un repère dans le temps autour duquel s'organise le déroulement de la journée. Il se donne à voir comme une activité relevant d'un (be)soin non-questionnable mais il est aussi un moment où sont mis à l'épreuve les discours portant sur les apports et les besoins nutritionnels de l'enfant. C'est 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) .

Les observations donnent à voir une organisation logistique et technique très complexe, nécessitant des professionnelles une certaine habileté pour accompagner les enfants dans leurs rythmes individuels tout en prenant en compte les exigences du travail collectif, notamment sur le respect des horaires.
A partir des observations et des échanges avec les professionnelles, nous proposons une analyse de l'organisation de ce moment en portant l'attention à la répartition des tâches entre les professionnelles, leurs manières de faire et les « possibilités » d'action des enfants.
Nous présentons pour les quatre crèches étudiées, l'organisation de l'espace et le matériel, les interactions entre les professionnelles et les enfants, les manières de faire des professionnelles, et les actions possibles des enfants. En synthèse de ce chapitre, les tableaux et les chronogrammes constituent des outils permettant de saisir les différences entre les EAJE et d'établir des analyses comparatives.

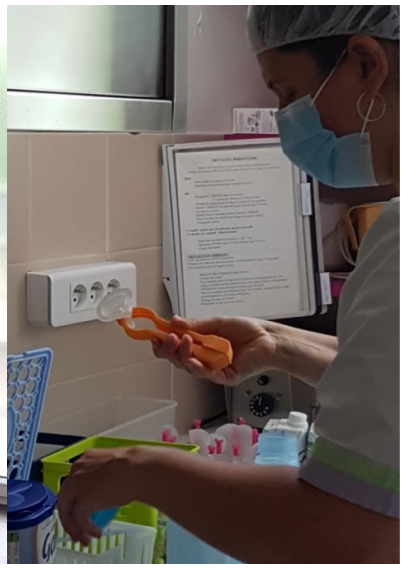
Le repas dans la crèche municipale Nord

Le repas s'effectue dans la deuxième salle de chaque section, qui doit être dégagée des activités ludiques dès 11 heures. Généralement le repas s'effectue en deux services (3 moyens et 5 grands). Pendant que les enfants du premier service déjeunent, les autres jouent dans la première salle avec une professionnelle. Le groupe est donc divisé en deux. Cette organisation est permise parce qu'il y a 2 salles bien séparées : l'une d'elle est réservée aux jeux, tandis que l'autre permet d'accueillir les enfants progressivement, en fonction du temps pris par chacun pour déjeuner. Le repas des bébés s'effectue souvent en parallèle des repas des enfants dits "moyens" ou "grands". Il est fréquent de voir une professionnelle donner à manger dans une chaise haute à un plus petit, en même temps qu'elle surveille une table de moyens. En fonction des activités effectuées le matin, l'heure du repas peut varier. Il a souvent lieu entre 11h45 et 12h, mais parfois quand il y a l'activité piscine, il peut débuter un peu plus tard vers 12h15.

Distribution des tâches

Les professionnelles affectées au repas sont déterminées à l'avance dans le cadre du grand tableau effectué par Amina et Michèle, les 2 éducatrices de jeunes enfants. Généralement, ce sont les professionnelles qui arrivent le plus tard, qui ont en charge le repas, parce que ce sont elles qui prendront leur pause méridienne le plus tard. Dès que le chariot est apporté par les personnel technique à proximité de la salle, les deux professionnelles en charge du repas identifient ce qui est prévu pour chaque groupe d'enfants et commencent à préparer les assiettes des plus jeunes. Cette identification en amont des bons plats aux bons enfants, (compte tenu de leur âge ou de régimes spéciaux) va permettre aux professionnelles de les leur présenter quand, après le lavage de mains, ils s'installeront à table. La gestion du double service est faite par les deux professionnelles chargées du repas qui se coordonnent entre elles pour faire face à toutes les tâches requises dans ce moment très dense : découvrir les plats qui correspondent aux enfants, préparer les assiettes des plus petits, mettre la table, faire refroidir les assiettes en remuant la nourriture, remplir un peu les verres d'eau…. Cette coordination suppose une certaine fluidité dans les relations entre les deux professionnelles. Celle qui prendra en charge la table des plus grands, aide sa collègue dans la préparation des assiettes, puisque les plus grands se serviront seuls. Les observations montrent que le temps de préparation en amont du premier service est essentiel : il permet d'une part de se mettre un peu à l'écart du bruit occasionné par les enfants tout en préparant les assiettes, d'autre part il sert à planifier un peu le travail entre elles.

La préparation des biberons de tous les bébés de la crèche est faite par une auxiliaire de puériculture, une responsabilité assignée en début de mois à tour de rôle. Ils sont préparés dans la biberonnerie, une pièce où les professionnelles doivent revêtir une blouse propre, des sur-chaussures et se couvrir les cheveux.
Parmi les tâches à effectuer, il faut dans un premier temps nettoyer et désinfecter le frigidaire et les différentes surfaces, puis préparer les biberons de toute la journée pour tous les enfants de la crèche, en intégrant les spécificités de chacun : les régimes spécifiques, les laits choisis par les parents quand ils ne veulent pas de celui proposé par la crèche, la taille des tétines pour chaque enfant et la quantité pour chacun... Un tableau mural résume les différentes informations. Outre ces préparatifs, les professionnelles doivent répondre à d'autres normes d'hygiène, notamment noter sur une feuille les références et les numéros de lots de tous les laits utilisés. Ces préparatifs, résumés sur un autre tableau, permettent aux professionnelles de s'assurer qu'elles respectent bien les différents régimes alimentaires et les normes ISO liées à la propreté.



Déroulement du repas

Les grands mettent eux-mêmes la table, mettent leur serviette (qui ne nécessite pas de faire un nœud) et se servent seuls des plats qui leur sont présentés par la professionnelle. Fabiola les observe assise sur son tabouret et répond à leurs demandes quand ils veulent de l'eau ou une ration supplémentaire. Elle n'intervient jamais sur l'ordre par lequel ils commencent leur repas, le dessert, l'entrée, le plat chaud.
À la table des moyens, les assiettes compartimentées pour y installer l'ensemble du repas, ont été préparées à l'avance pour faire refroidir les plats chauds. Delphine fait asseoir chaque enfant (souvent à la même place mais non systématiquement), attache les serviettes, explique à chacun en montrant dans l'assiette chaque plat ce qu'il va manger, et laisse les enfants manger seuls en les regardant, pendant qu'elle installe le bébé pour lui donner à manger dans sa chaise haute.

On note la double activité de Delphine qui « garde un œil » sur la table des moyens, tout en nourrissant le bébé soit à la cuillère, soit au biberon. Quand le bébé a fini son repas, le chercheur note le geste de lui donner 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. Elle leur demande enfin de porter leur assiette vers le seau des affaires sales et de prendre un gant de toilette pour se laver la figure. Fabiola, placée à côté des gants, aide souvent les plus petits à bien se laver le visage.
Une fois le premier service de repas achevé, les enfants sont regroupés pour rejoindre l'autre salle. Dès qu'ils sont partis, les deux professionnelles s'affairent pour nettoyer les tables et le sol, remettre des nappes propres et noter dans le cahier de transmissions ce que les enfants ont mangé. Pour le deuxième service, elles accueillent 3 grands et 2 petits au total. L'effectif de la crèche n'étant pas au complet, ce deuxième service est plus facile à organiser, mais l'on note toujours une professionnelle davantage en charge des bébés et une autre qui jongle entre apporter de l'aide à la collègue qui s'occupe des bébés et accompagner le repas des enfants plus grands.
Les professionnelles semblent bien se coordonner pour assurer le repas des enfants en âges mélangés, en s'aidant mutuellement. Il reste toujours un peu de tension pour assurer le passage entre les deux services, notamment dans le propos adressé aux enfants qui prennent leur temps au premier service, parce qu'il y a des « copains qui attendent ».
La plupart des interactions adressées aux enfants sont de l'ordre de rappel aux règles et aux routines, notamment en ce qui concerne le déroulement du repas dans les temps : « dis donc Ryan c'est pas l'heure de jouer... La sortie c'est là-bas... », « Fais bien les babines, allez frotte plus fort, moi je vois encore du brocoli et la compote sur ton menton... », « 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…

L'expérience du repas chez les enfants

Dans la crèche CMN l'expérience du repas pour les enfants est liée à leur âge, et à une montée en autonomie à mesure qu'ils grandissent. Par exemple, pour les bébés, le repas se passe dans des chaises hautes, accompagné par l'adulte, avec des temps en solo d'attente « avec du pain ». Pour les moyens, quelques tâches leur sont demandées comme le lavage des mains et débarrasser leurs assiettes. Pour les plus grands, l'autonomie va du lavage des mains jusqu'à se servir le repas. Les plus grands mettent leur couvert eux-mêmes et se servent seuls, aidés si besoin de la professionnelle. Ils débarrassent également. Dans les observations le chercheur comprend qu'il est clairement attendu de ces enfants qu'ils sachent manger seuls : l'autonomie et une certaine dextérité sont clairement requises. Pourtant je note qu'une petite fille (17 mois) essaie d'obéir à cet attendu implicite 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. Il est intéressant d'observer à la CMN les interventions des professionnelles en regard des différents degrés d'autonomie des enfants d'âge moyen, par exemple entre Celeste, une enfant qui se débrouille seule pour la plupart des tâches, mais qui est assistée pour essuyer son visage, Marius qui a besoin d'aide pour finir son repas et Nora qui semble encore en train de comprendre toutes les parties du protocole :

> « Alors Marius, je t'aide un peu ? Parce que là, c'est plutôt la table qui mange ! » En même temps qu'elle aide Marius, Céleste demande de l'eau et Delphine la sert. Nora a terminé son repas. Delphine 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 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 intervient sur Céleste qui se lève de table en même moment et l'aide 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. (Notes d'observation)

Le repas dans la crèche municipale Sud

Gestion du repas

Dans le cas de la CMS, pour la section des grands les enfants se déplacent à l'extérieur de leur salle de vie pour venir manger dans une salle dédiée aux activités mais surtout aux repas (cf photo)

Dans la section des moyens il n'y a pas de salle dédiée au repas, celui-ci se prend dans la grande salle de vie dans un espace aménagé séparé du reste de la salle par une barrière. Selon l'EJE en codirection, la salle de vie de moyens et la plus grande car 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 ».

Distribution des tâches

L'espace a un impact remarquable sur les pratiques. Chaque référent d'un groupe d'enfants est maître de son repas et son déroulement. Dans le cas de la section des moyens, le repas en deux

services impose l'intervention d'autres professionnelles que les référents des enfants : Annick, aide-ménagère, et Marinette, la cuisinière, pour « donner un coup de main » et surveiller les enfants qui ne mangent pas. La répartition entre les enfants du premier et second service dépend de l'heure d'arrivée des enfants mais également de la capacité des enfants à manger seul ou avec l'aide d'un adulte. Dans la section des grands la distribution de tâches est réglée par la notion de référent : chaque référente s'occupe de ses enfants, elle 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…) mais uniquement pour son groupe d'enfants. Ce qui donne une certaine autonomie aux professionnelles sur la manière de faire. Cette distribution de tâches peut aussi signifier moins d'entraide entre les professionnelles, ce qui peut rendre leur travail plus difficile, notamment dans une situation complexe, comme nous l'avons mentionné dans la partie précédente.

Déroulement du repas

Dans la section des moyens où le repas se fait en deux services dans une pièce de vie séparée en deux, deux scènes se déroulent simultanément : d'un côté les discussions et échanges entre professionnelles, sur l'organisation, leurs vies, etc. ; et de l'autre côté les interactions entre enfants. La gestion entre les deux services est faite selon le nombre d'enfants à table, et non pas forcément par groupe. Les tâches se déroulent les unes après les autres, avec l'objectif de faire le repas et passer aux changes. Les professionnelles accomplissent leurs différentes tâches sans beaucoup d'échange : mettre les assiettes, donner à manger, essuyer les bouches, débarrasser et laisser passer les enfants de l'autre côté.
Dans la scène de la section des grands en un seul service, il semble que la référence est plus prégnante et que l'espace d'échange adulte-enfant est privilégié. Ces échanges en petit comité donnent lieu à une sorte de ludification du repas, aux invitations à goûter individualisées et des pratiques telles que la lecture du menu aux enfants à table. Il est intéressant de voir comment la routine du repas est construite selon leurs propres conceptions, comme par exemple le lavage des mains :

> « Violette (CAP petite enfance) et Naomi (CAP petit enfance) sont dans la salle de motricité, 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. »

L'expérience du repas chez les enfants

Comme pour la CMN, et en suivant le projet pédagogique, l'expérience du repas permet/demande certaines actions aux enfants. Les attentes vis-à-vis des enfants sont dépendantes à la fois de leur âge et des discours portés par la référente. Les attentes vis-à-vis d'un enfant « autonome » sont moins importantes chez les moyens que chez les grands et l'aide de l'adulte plus systématisée. Dans le cas de Violette et Annie les enfants mettent leurs bavoirs, se servent, débarrassent et essuient leurs visages selon leurs besoins/envies/habitudes. Quelques-uns vont demander l'aide de l'adulte, ou vont attendre que l'adulte le fasse à leur place. Du côté des grands, les actions des enfants, même si elles sont parfois demandées par les adultes, restent en charge des enfants. Les échanges entre la professionnelle et les enfants sont plus récurrents ; même si les actions sont rappelées par la professionnelle dans le cas de

César, dans le cas des autres enfants cela se fait, dans le suivi d'un protocole du repas. Il reste à savoir si leurs possibilités d'actions et la manière d'agir des enfants est possible par l'action de la professionnelle ou si c'est bien un attendu du fait d'être les grands. Par exemple, avec cette professionnelle aide à nettoyer la table, se servent des toilettes et se préparent pour la sieste en autonomie :

> Violette propose à Ylona de nettoyer la table avec une lingette. César descend des genoux de Violette et dit « moi aussi ». Les deux enfants, chacun avec une lingette nettoyant 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. Les enfants vont aux toilettes dans la salle de change. Trois d'entre eux sont propres et utilisent les petites toilettes. Violette descend de l'étagère leur panier, ils se déshabillent et mettent leurs affaires dans le panier. Ils sont en bodies ou t shirt. »

Le repas dans la Crèche Privée

Chez les moyens-grands les enfants sont répartis en 3 groupes de 6 à 8 enfants : 2 groupes dans la salle d'accueil et 1 dans l'atelier. Chaque enfant vient se servir sous le regard sécurisant et encourageant du professionnel. Un adulte est assis à chaque table, limite ses déplacements. Il y a au total trois professionnelles et 10 enfants. Chaque enfant a la totalité de son repas dans son plateau et peut manger dans l'ordre qu'il souhaite, manipuler, goûter ou non. À la fin du repas, les enfants peuvent débarrasser le reste de nourriture et leur assiette/couverts avant de se débarbouiller devant le miroir et aller ensuite se laver les mains.

Distribution des tâches

Toutes les tâches liées au repas se font en présence des enfants : de la mise en place au nettoyage. Il accompagne le petit groupe d'enfants durant le repas, aide si besoin et favorise les discussions entre adulte/enfant et entre enfants. Il attend que l'enfant se rende compte de ce qu'il lui manque afin qu'il apprenne à comprendre ce dont il a besoin pour effectuer les gestes qu'il souhaite faire. Pendant le repas, Lucie et Emma notent dans le classeur du quotidien le déroulement du repas pour chaque enfant de sa table.
Les professionnelles interviennent peu, observent les enfants, proposent à boire. Elles re-servent les enfants qui ont fini ou vont chercher ce qui peut manquer comme la carafe d'eau. Elles observent le déroulement du repas et demandent aux enfants s'ils ont besoin d'aide et, à ce moment-là, elles interviennent :

> Le regard d'Emma 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 ! ». Olivia, quant à elle, disperse consciencieusement avec ses doigts le riz sur les pourtours de son assiette. Emma la regarde et l'interpelle très calmement : « Olivia, utilise plutôt ta fourchette ou ta cuillère s'il te plait ! ». Elle propose aux enfants de reprendre de la compote, les sert puis se tourne vers Sofia et lui tend une cuillère de riz en souriant : « 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, décrit l'activité des professionnelles et leur posture à la CP. Une posture qui valorise l'observation des actions des enfants, où leur agir semble être privilégié, dans un discours sur l'autonomie de l'enfant. Il y a derrière une idée de présence (par le regard) et une possibilité d'action chez l'enfant, qui sait qu'il n'est pas seul, car la professionnelle le soutient et l'encourage par son regard.

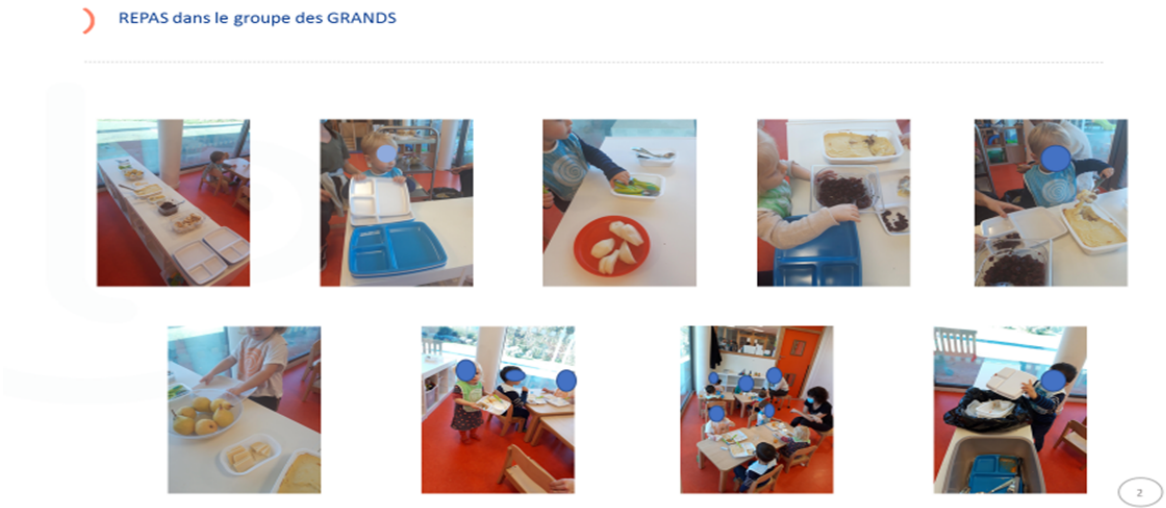


Image : Photos du repas tirées de la présentation publique de la crèche. Ce sont les photos du projet d'établissement qui m'ont été transmises.

Déroulement du repas

Avant le repas les enfants sont regroupés pour un temps calme, une professionnelle reste auprès des enfants et lit des livres et deux autres s'occupent des changes. Une fois cette tâche terminée, ces deux professionnelles appellent deux par deux les enfants pour se laver les mains et ils vont par la suite s'installer à table. La troisième professionnelle récupère le chariot et les assiettes installés par Sylvie. Une fois les enfants installés, elle présente le menu aux enfants : « aujourd'hui les enfants c'est chou/riz/poisson et en dessert yaourt et compote ». Emma et Marion disposent chacune sur les tables les bavoirs. Les plus grands les mettent tout seuls, elles viennent les mettre au plus petits. Emma et Marion s'installent chacune dans une des deux tables, et distribuent de l'eau et du pain en attendant le repas, et Lucie s'installe au milieu entre les deux tables. À tour de rôle, chaque professionnelle appelle des enfants de sa table pour qu'il aille au self se servir : Emma appelle Olivia, une petite fille de 28 mois pour qu'elle vienne se servir. Olivia se lève, prend son assiette à casier et se sert des différents aliments.

L'expérience du repas chez les enfants

Chaque professionnelle accompagne de loin 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 leurs bavoirs, se servent, débarrassent et essuient leur visage. C'est un moment pour faire par eux-mêmes et non pas pour laisser faire à leur place, avec les apprentissages et les difficultés que cela peut présenter :

> Emma 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 ».

Il est intéressant de souligner la posture des professionnelles qui laissent l'enfant faire, mais qui ne sont pas détachées de leurs actions. Elles sont plutôt dans l'observation pour proposer de l'aide si elles le considèrent nécessaire. Cela inclut les aliments à manger, les quantités et l'ordre, même si les professionnelles restent en surveillance pour rappeler de goûter. Il y a des moments pendant le repas où les enfants peuvent se permettre « d'explorer » d'autres actions possibles dans une relationnel entre enfants, comme jouer avec le pot de yaourt, qui interpelle aux professionnelles sur le placement des enfants par la suite. Il ne s'agit pas directement d'intervenir en rappelant aux enfants les règles, mais plutôt d'échanger avec une collègue sur comment placer les enfants pour éviter ce comportement. Une forte discipline semble ici s'exercer non pas directement ou seulement sur les enfants, mais à travers l'aménagement des situations, comme ici la composition des tablées.

Le repas dans la Crèche Associative

Le repas a lieu dans deux salles polyvalentes différentes, un seul service pour tous les enfants à 11h30 avec les professionnelles présentes. Pour les petit-moyens, une professionnelle est dédiée aux bébés ou enfants en adaptation, une autre plutôt dans le suivi des quantités et accompagnement par la parole, et une dernière plutôt dans l'exécution des tâches. Pour les grands, deux professionnelles pour 12 enfants, dont chacune est référente du repas de 6 enfants (deux grandes tables). Selon le jour de repos, il y a une remplaçante, voire une personne de plus dans la salle. Les repas sont faits sur place par un cuisinier, qui décide avec l'accord de la directrice adjointe les menus de la semaine et l'équilibre entre le déjeuner et le goûter, notamment sur les produits laitiers et les fruits. Le fait d'avoir le cuisinier sur place permet aux professionnelles de faire un retour immédiat sur les repas, les menus et les quantités ce qui permet au cuisinier d'effectuer des ajustements si nécessaire.

Distribution des tâches

Une première distribution de tâches implicites est faite concernant l'aménagement des espaces, le regroupement et les chansons et la mise en place des dortoirs. Pour le repas, en principe une des professionnelles, présente dans les espaces des petits-moyens, s'occupent de leur espace et une autre professionnelle, référente du repas des grands, s'occupe de la salle d'activité, le plus souvent celle qui propose des activités le matin dans la même salle. Parmi les tâches des professionnelles référentes dans le groupe des grands, il faut chercher les bavoirs et les serviettes et les placer selon la présence des enfants car ils ont des places attribuées ; placer les tabourets selon les adultes qui seront présents ; installer les assiettes, verres et couverts, sur la table ; remplir les carafes d'eau et chercher le chariot. Cette installation prend près de 20 minutes. Le nom de la responsable n'est jamais énoncé à haute voix, car celle-ci change à tour de rôle entre les deux professionnelles référentes de tables.
Soulignons ici un principe de « dit non-dits » où la distribution de tâches s'effectue non par la parole en référence implicite à l'expérience du travail ensemble. Du côté du repas des petits-moyens, une professionnelle est dans l'exécution des tâches (servir, faire manger), une deuxième est en tête-à-tête avec un petit enfant pour son repas et une dernière, si elles sont

trois, rappelle les règles et observe les enfants, en même temps qu'elle mange pour être disponible par la suite pour s'occuper d'eux, une fois fini le repas.

Déroulement du repas

Le lavage de mains se fait après les chansons et selon les référentes de table. Du côté des grands, Sabine va dans le lavabo de la salle de peinture et Aissatou dans la salle de bain des grands. Lors des observations, la plupart des enfants s'installent seuls, mais la référente de table les aide pour les bavoirs. Pour les petits-moyens il n'y a pas de lavage des mains et les enfants sont installés à table, selon la distribution décidée. Le repas des bébés se passe en tête-à-tête, ce qui demande à une des professionnelles de se détacher du groupe pour s'occuper d'un seul enfant. Les dix premières minutes du repas pour les moyens sont souvent un temps d'attente avec ou sans distribution de pain, selon la professionnelle. La distribution de la nourriture avant de donner les assiettes est une action préconisée par la professionnelle responsable des bébé/moyens, car elle considère que cela aide à la fois dans la gestion de la table: « tous les enfants sont servis en même temps », mais aussi dans la surveillance des quantités: « bien doser les quantités, tu sais, on peut pas donner n'importe comment ». Ce sont presque dix minutes d'attente pour les enfants, qui se traduisent par des petits cris, des petits mots, des échanges entre eux, des mains qui tapotent la table, et des propos des professionnelles qui rappellent aux enfants que « le repas arrive, il faut attendre un peu, hein ».

Ce moment de la journée est un bon exemple de la posture des professionnelles à la CA. Toutes les actions des professionnelles sont toujours accompagnées d'autres activités secondaires, qui se superposent, en lien avec les enfants ou pas. La fin du repas semble reprendre cette idée d'accumulation des tâches : entre la logistique pour débarrasser les tables et nettoyer l'espace, essuyer les enfants et les aider à débarrasser leurs assiettes, chercher leurs doudous, et rester vigilante face à l'activité libre des enfants qui ont fini de manger. 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. Finalement, elles reprennent leurs assiettes, se servent à manger, et s'assoient en posture d'observation pour finir leur repas et se préparer pour le change et la sieste. Cela veut dire pour les professionnelles du multi-tâches :

> S 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. M 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 poupée derrière son dos, elle finit par tomber par terre. S 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 : « Eric, c'est à qui ça ? c'est à qui ? » en pointant son plateau. Éric joue et S finit par prendre son plateau et le débarrasser. Elle vient débarrasser la petite table d'appui, et voit ce que font les enfants en S4 « Lucien, Éric, vous restez dans cet espace, s'il vous plaît. » Elle part chercher Lucien et lui dit « et ton plateau, Lucien, tu le débarrasses ? » Lucien dit non avec sa tête, et Sabin dit « ah, les plus grands ils débarrassent plus. Ils n'ont plus envie, mais quand ils sont plus petits… » Plusieurs enfants essaient de passer vers S4 pour regarder par la fenêtre. S, toujours en débarrassant la table, dit à Alise « Si tu veux regarder par la fenêtre, regarde il y a une là-bas. Il y a une chaise là, tu peux monter ». Plusieurs enfants commencent à demander de faire comme Alise. S leur demande de la laisser finir de débarrasser et après « je vous laisse l'espace pour le faire ». Elle doit venir et redire à Éric « 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 ». Et elle continue à débarrasser. »

La capacité d'écouter les différentes demandes de chaque enfant, de les accompagner en même temps : d'un côté à tenir le rituel du repas jusqu'à la fin, en leur rappelant de débarrasser ou bien de leur montrer comment faire ; de l'autre côté, sur leurs activités après repas, en s'assurant de leur sécurité comme pour Hélène, ou bien en suivant leur envie du moment comme l'envie de regarder par la fenêtre d'Alise. Et tout cela en simultanée avec une gestion du temps (c'est déjà 12h10, et la sieste démarre à 13h) et de l'espace (il faut nettoyer l'espace avant de pouvoir passer de l'autre côté). Cette photo de la fin du repas, illustre les différentes activités que réalise la professionnelle : elle nettoie la table, accompagne Emma à finir son repas, prends soin d'Alise qui est fatiguée, assure la sécurité de Carlos qui regarde par la fenêtre et surveille le jeu de Lucien et Éric et celui de Mariam, qui crient en bougeant des figurines. La plupart de ses tâches sont assurées par un regard, un mot ou un petit geste. Mais comment savoir quelle est l'activité qu'elle met au premier ou au deuxième plan ? Comme souligné dans les chronogrammes, un moment comme celle-ci est très difficile à objectiver, car il est difficile de savoir où est l'attention de la professionnelle, sa présence.

L'expérience du repas chez les enfants

Une des particularités de la CA est que le repas est différent selon l'adulte qui accompagne. Lors du repas des petits-moyens, pendant les 20 minutes que dure le repas, on peut remarquer l'absence d'échange avec les enfants. Il y a peu d'interaction avec eux, notamment sur le rappel à la règle et leur demander d'attendre que le repas arrive, ou bien pour leur demander de venir se laisser essuyer. De leur côté, on voit les enfants manger seuls, échanger entre eux, débarrasser leur ramequin à la fin du repas, essayer ou enlever leurs bavoirs et, pour quelques-uns, chercher leur gant pour essuyer leur visage, et puis aller trouver une activité pour s'occuper.

À l'inverse, le repas avec Sabine chez les grands entend se caractériser comme un moment de partage, d'échanges et d'apprentissage. Elle va préparer d'abord sa petite table d'appui, pour pouvoir s'asseoir pour « partager le moment avec eux, même si je ne mange pas, je goûte, je leur parle, on échange ». Cela implique des plats de service extra et un temps pré-repas plus important, mais elle privilégie le temps passé avec les enfants par les échanges que 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) ». Elle en profite pour rappeler

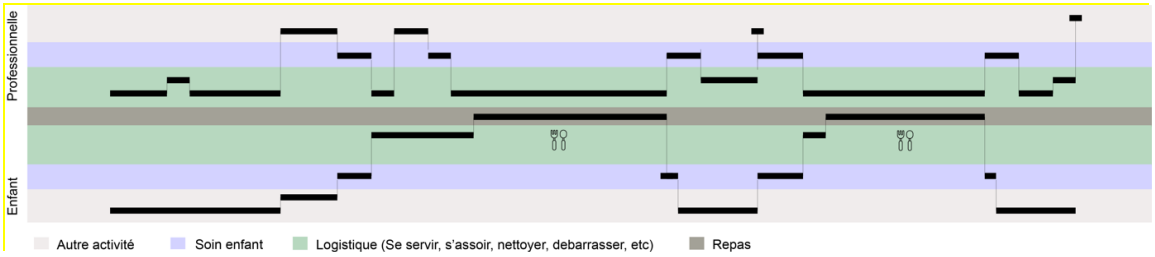
les règles du vivre ensemble, ainsi que le faire « tout seul » mais accompagné par l'adulte, le temps de « se faire avec les gestes ». Elle prend aussi le temps de présenter les aliments et d'en discuter avec les enfants, en commentant ses propres goûts, ses impressions, les couleurs, etc. Il semblerait que pour cette professionnelle, l'important est moins ce que l'enfant mange mais comment il fait l'expérience du repas qui lui est proposé. Pour elle, le moment du repas semble plus un moment d'échange, d'apprentissage des règles de vie, du savoir manger ensemble, que d'assurer un quelconque apport nutritionnel. L'accompagnement au repas par Sabine, se traduit par un accompagnement aussi 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 et s'assurer qu'il y a assez pour les autres.

Déroulement pour les professionnelles versus déroulement pour les enfants : la durée, la tâche asynchrone

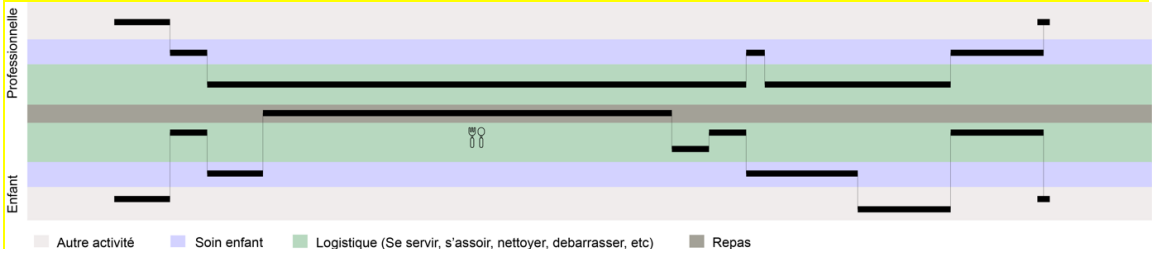
Lors des observations et des suivis des enfants retenus pour la recherche, les analyses des chronogrammes de la journée des enfants permettent de constater le fait que le repas chez les enfants, même si dans la logistique des professionnelles il peut sembler un « grand moment » de la journée, ne dure que 7-15 minutes au maximum. Ainsi, il s'avère intéressant de commencer les comparaisons des quatre crèches étudiées par une mise en commun des chronogrammes du repas, selon leurs groupes, en focalisant sur les tâches logistiques liées au repas (organiser l'espace, installer la table, mettre les bavoirs, débarrasser et nettoyer, etc.) les moments du soin (se laver les mains et s'essuyer à la fin du repas) et le repas en soi. Il semble intéressant dans cette comparaison de voir ce qui est fait par les professionnelles et ce qui est permis/laissé à faire aux enfants, et ses variations selon les crèches.

Chronogramme 1. Le repas chez les grands, pour les professionnelles et les enfants. Dans le chronogramme de la CA le repas des professionnelles est en couleur rouge.

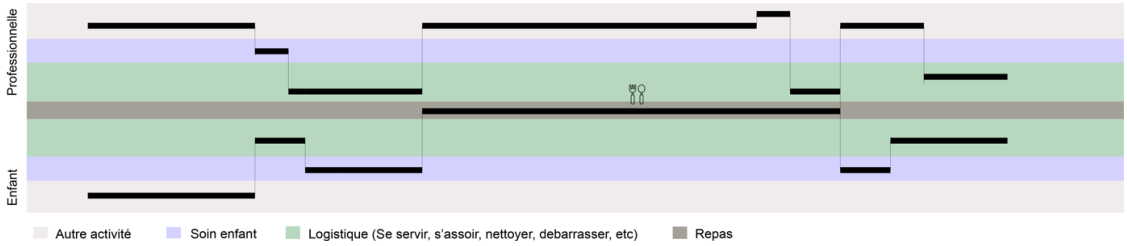
CMN



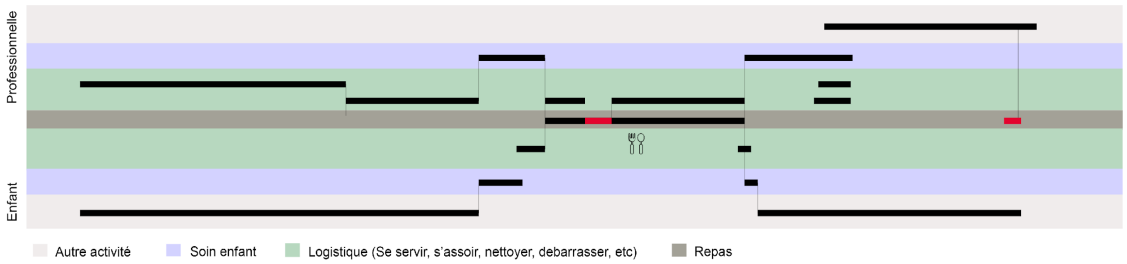
CMS



CP



CA

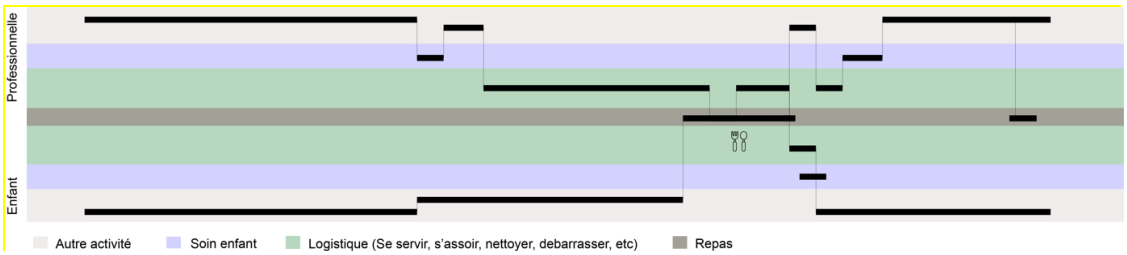


Ces quatre chronogrammes nous montrent le repas chez les groupes de grands. Dans le cas de CMN, nous voyons les professionnelles concentrées sur la gestion de l'espace et le repas, pendant que les enfants sont en temps d'activité. Deux professionnelles sont détachées du groupe pour l'installation du repas, comme c'est le cas pour CA (quatrième) où une professionnelle par groupe est chargée de l'installation. Dans ces deux crèches, il apparaît pour les enfants un temps d'attente, pendant que les professionnelles font à leur place un certain nombre de tâches : mettre les bavoirs ou bien servir les enfants. Ce qui n'est pas le cas pour CMS et CP, où nous voyons une participation chez les enfants dans la mise en place du repas mais différemment. En CMS les enfants s'installent à table d'abord et puis ils reçoivent leurs assiettes, verres et couverts à mettre en place ; tandis qu'à la CP ils doivent aller chercher leurs assiettes à compartiment pour se servir au self.

Dans les quatre crèches, nous voyons une incitation à l'autonomie, par le fait de se servir, manger seul ou débarrasser les assiettes, même si c'est à géométrie variable. En ce qui concerne la participation aux temps de soin, la participation de la professionnelle est davantage dans l'accompagnement que dans le faire, même si à la CA on peut avoir tendance à faire à la place de l'enfant.

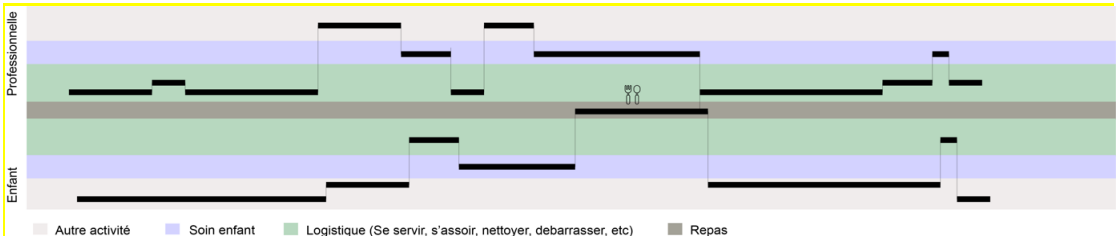
Pour le temps de repas proprement dit, nous voyons les deux services à la CMN, des temps de repas plus long en CMS ou CP, où les enfants mangent à leur rythme et attendent les autres enfants avant de passer à une activité. Ce qui n'est pas le cas de la CA, où nous voyons un temps d'activité chez les enfants, qui s'accompagnent de multitâches chez les professionnelles qui ont à accompagner la fin du repas et nettoyer les tables, mais en même temps à gérer l'espace et surveiller les différentes activités des enfants.

Chronogramme 2. Le repas chez les moyens, pour les professionnelles et les enfants à la crèche associative.



Pour CMN, CMS et CP le repas chez les moyens est plus ou moins comme pour les grands avec des différences notamment dans les attentes : les enfants peuvent ou pas participer aux tâches logistiques. Leur participation à ces tâches sera plutôt encouragée, voire soutenue car en cours d'acquisition. On retrouvera encore des temps d'accompagnement au repas plus long, voire de fin du repas avec la professionnelle. Ce qui n'est pas encore le cas à CA (Chronogramme 2) où le repas chez les moyens est plus proche du repas des bébés, notamment par le temps d'attente, et le peu d'actions logistiques. Ils vont participer aux soins, mais c'est en principe la professionnelle qui fait à leur place.
Concernant le repas des bébés, on a un temps de repas qui ne dépasse pas les 10 minutes. Certes il est souvent accompagné par un temps d'attente « pain », qui est plus long et consiste à donner un morceau de pain aux bébés, dans leurs chaises hautes ou par terre, pour attendre la fin du repas des autres enfants, notamment dans le cas de CA et CMN où le repas des bébés se passent en même temps que pour les autres enfants. CA comme CMS, le repas des bébés signifie une professionnelle dédiée à l'enfant, qui donne le repas sur ses genoux.

Chronogramme 3. Le repas chez les bébés, pour les professionnelles et les enfants à la CMN.



Ces chronogrammes permettent d'élucider le temps du repas, ce que signifie pour les professionnelles la mise en place d'une activité en termes d'organisation et mise en place. Ils permettent d'illustrer le temps passé pour préparer l'activité, le fait de se détacher du groupe, le temps après l'activité et le caractère multi-tâche auquel peuvent être amenées les professionnelles selon le cadre institutionnel et l'organisation des équipes. Dans le cas de CA cela va même jusqu'au fait de ne pas avoir de pause proprement dite, car le repas se fait avec les enfants, ce qui fait un repas en pointillé. Difficile de savoir si ces quelques minutes entre une action et autre, où les professionnelles mangent, doit être compté comme partie de l'activité repas, ou bien comme un temps de pause.
Comme on peut le voir dans les chronogrammes des repas, il semble que les professionnelles et les enfants partagent les tâches, ou au moins sont dans les mêmes temps action. Concernant

la CA, l'installation du repas et son rangement sont exclusivement du ressort des professionnelles, mais aucune d'elles ne se détache pour le faire exclusivement. Les actions de fin du repas se font toujours en présence des enfants, ce qui implique une double attention : pour le repas et pour surveiller les activités libres des enfants. Ce temps des repas croise différentes manières de faire, qui restent largement implicites, avec notamment une tension entre l'importance accordé au temps chronométré (un « tic-tac, tic-tac », pour reprendre l'expression d'une professionnelle) du suivi d'un script et des horaires, et la mise en valeur du partage du temps avec les enfants.

Tableau 1. Récapitulatif des informations des 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 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	fait sur place, mis en place dans un chariot	Livraison par un prestataire	Livraison par un prestataire	Fait sur place, mis en place dans un chariot
Nombre de service	2	1 grands / 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 mes petit-moyens et 2 professionnelles chez les grands.
Autre personnel	2 professionnelles pour gérer les enfants du second service	Chez les moyens, une autre professionnel pour gérer les enfants du second service	Souvent 1 professionnelle 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 pu 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

Le repas semble être un rituel en crèche très marqué par les croyances et les possibilités d'action donné 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 » (Mary Douglas) 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 : étant donné que chaque professionnelle, pour une partie des crèches analysées, à sa propre interprétation et mise en pratique du « rituel », comme nous l'avons vu dans la CMS et les référentes ou Sabine dans la CA. Ce qui nous amène une fois de plus à souligner la relation entre le fait de travailler dans un cadre institutionnel très strict ou dans un lieu d'accueil où il y a plus de marges de manœuvre personnelle pour chaque professionnelle. Les personnels prennent appui sur leurs savoirs et leurs expériences personnelles et une idée de « sens commun » pour décider les quantités de nourriture ou la manière d'accompagner l'enfant.

Le repas est ainsi marqué par plusieurs activités de l'ordre logistique, dans le sens de la gestion d'une organisation, d'un souci de rythmer et de se repérer (Martin, 2020 :58). D'où l'idée de « script institutionnel » dans les analyses de l'organisation de la journée dans les modes d'accueil des jeunes enfants, où une séquence des activités rythme la journée des enfants, notamment dans un souci d'apprentissage de la vie en collectivité et d'appropriation du temps de la journée (Garnier, et.al, 2016 ; Sanchez, 2020).

Les rapports de négociation entre le projet institutionnel et les conceptions des professionnelles permettent ou non une certaine manière de faire chez les professionnelles. Ce cadre fixe l'organisation des horaires, la transition entre les moments, décident les groupes et les enfants, donne une idée de comment doit se passer ce moment pour les enfants et les professionnelles. Mais cela peut ne pas aller dans la même direction que les professionnelles. Du fait de manger tout en même temps ou dans un ordre (entrée, plat, dessert), ou le fait de laisser l'enfant manger avec ses doigts ou inciter l'usage des couverts, quitte à faire manger les enfants, impose/permet une expérience de repas tant pour les enfants que pour les professionnelles.

Du point de vue des professionnelles, l'organisation au sein de l'équipe et le rapport au script institutionnel semblent laisser plus au moins de marge de manœuvre. Notamment dans les cas de la gestion des doubles services en CMN comme en CMS, cela questionne le nombre de professionnelles présentes et la distribution de tâches au sein d'une équipe. Le repas comme une activité ou comme un moment de soin ou tâche à faire, se voit dans l'importance accordée au fait de tenir en compte les allergies des enfants, les PAI, mais aussi dans la demande constante et présente dans tous les crèches d'inciter les enfants à goûter, à expliquer ce qu'ils mangent. Le rappel des règles, servir, resservir, accompagner la prise des aliments semble être au cœur des activités faites par les professionnelles. Et dans le cas de CA et CMS cela dépend de la professionnelle présente, et dans les autres cas du projet institutionnel. Ce qui fait qu'accompagner le repas d'un enfant peut se traduire par une expérience chez les enfants selon son âge, selon ce que l'adulte conçoit comme possible (laisser manger seul, donner à manger, manger avec eux, etc.), mais selon ce que la professionnelle considère comme son rôle : animer le repas, présenter les aliments, accomplir la tâche « repas » etc.

Pour résumer, le rôle de la professionnelle et la distribution de tâches faites en amont, ainsi que les degrés d'autonomie chez les enfants selon les âges sont à remarquer dans la CMN. Pour la CMS un rôle des référents est plus marqué, ce qui distribue les tâches par groupe de référence. La participation de la cuisinière et de l'agent de ménage est moins évidente, mais les conceptions personnelles des professionnelles sont plus marquées, notamment dans les « désaccords » implicites entre les manières de faire entre les professionnelles. À la CP les tâches logistiques concernant l'espace et le repas se font en présence des enfants. Chaque professionnelle accompagne de loin son groupe, mais les enfants ont la possibilité/obligation de faire par eux-mêmes.

Concernant la gestion des espaces et des objets, nous reprenons l'idée de « meubler » le temps, c'est-à-dire l'importance qui est donné aux espaces et au matériel pour cette activité particulière qu'est le repas à la pause méridienne. Dans le cas de la CMN il y a une salle dédiée au repas, différente des autres salles de vie. Dans la salle à manger il y a 2 petites tables, l'une pour accueillir 4 enfants plus petits, dits « les moyens », l'autre pour accueillir les six plus grands. Chaque table est recouverte d'une nappe. Au fond de la salle, on trouve également des chaises hautes ou des petits fauteuils plus bas permettant de faire déjeuner les bébés en même temps que les moyens ou les grands. Les repas sont confectionnés au sein de la crèche par trois ATEP. Ils sont apportés au sein des différentes sections sur des chariots où sont disposés, dans de grands caissons isothermes, les repas de tous les enfants ne prenant pas de biberons : les plus jeunes comme les plus âgés.
A la CMS un espace dédié pour les repas de plus grands, un coin de la salle de vie pour les moyens, séparé par une barrière composée de plusieurs blocs en plastique. Comme pour la CMN, dans la section des moyens, il y a deux services, qui impliquent d'avoir des professionnelles dédiées au repas et d'autres disponibles (quand cela est possible, ce qui n'est pas toujours le cas) pour l'encadrement des enfants qui se trouvent dans la salle de vie en attendant leur tour. Les enfants sont servis au premier service, 3 enfants attendent le deuxième service. Dans le coin repas se trouvent trois tables, au placement libre.
De son côté, à la crèche privée les repas pour les moyens-grands sont proposés sous forme de self-service ou à table selon les capacités des enfants, avec deux professionnelles et deux tables de cinq/six enfants. Les deux tables sont séparées par un meuble à hauteur d'enfant où sont installés les deux groupes, les couverts, la vaisselle, puis les différents plats figurant un self-service. Les différents plats sont présentés sur un meuble de service à hauteur d'enfant (de l'entrée au dessert). Le repas à la CA a lieu dans deux salles polyvalentes différents : pour les bébés-moyens, c'est dans la salle de vie principale, dans un coin aménagé, et pour les grands c'est dans la salle d'activité aussi à aménager. Pour les bébés, soit une grande table pour six enfants et une petite pour deux enfants, soit deux tables de 4, cela dépend de l'âge des enfants et des professionnelles présentes.
Du point de vue des enfants, le repas semble faire partie des activités qui changent selon l'âge. Par exemple, le lavage de mains est accompagné pour les grands et moyens, et fait sur table pour les bébés. La possibilité de se servir, débarrasser, choisir sa place dépend du cadre donné par l'institution, mais qui, dans le cas de CMS et CA, laisse une marge de manœuvre aux professionnelles. L'autonomie au repas est présentée, dans tous les projets pédagogiques, comme une évolution au long de la crèche et au long de l'année, notamment sur des tâches comme ouvrir son yaourt seul, se servir de l'eau, se servir dans le plat ou bien débarrasser. En général dans toutes les crèches, à la fin du repas, les moyens-grands se lèvent de manière échelonnée dès qu'ils ont terminé de manger. Ils débarrassent leurs plateaux, vident les déchets dans un seau, jettent les couverts dans un deuxième seau, vident les verres dans un troisième sceau. Ils prennent un gant et vont se nettoyer le visage devant le miroir.

III/ LES TEMPS DE REPOS

La sieste… « Le mot sieste vient de l'espagnol « siesta » qui signifie la sixième heure c'est-à-dire midi. Le corps manifeste alors le besoin de dormir, même sans avoir mangé, en hiver comme en été, chez les adultes comme chez les enfants » (Paquot, 2016, p.163). Ailleurs, l'auteur se penche sur l'enfant, esquissant cette dramaturgie du sommeil où les mises à l'épreuve connaissent un heureux dénouement : *« L'enfant est nerveux. Il pleure, braille, se roule par terre, renverse tout sur son passage, refuse d'aller dormir, tant cette proposition lui paraît menaçante et ressemble à une punition. Pour le calmer, il faut le prendre dans vos bras, l'enrouler de toute votre affection, l'accompagner dans le sommeil, en mêlant à ses angoisses, ses peurs, votre plaisir du repos. (…). L'enfant endormi est encore plus beau. Regardez-le. Il exprime la paix »* (Paquot, 2008). (Au regard des observations faites dans les crèches, serait-ce la beauté d'un soulagement pour les professionnelles ?)

Tour à tour, entrons dans les dortoirs des quatre crèches, pour en saisir ensuite, dans une synthèse, un scenario au script codifié, entre espace-temps, scénographie et dramarturgie.

Discours et pratiques à propos du sommeil des enfants

Crèche municipale nord

Que dit le projet pédagogique concernant le sommeil de l'enfant ?

Si ce n'est le respect du rythme de l'enfant, pour le sommeil mais également pour les repas, rien n'est spécifié dans le projet pédagogique qui porte plutôt sur le principe des âges mélangés et l'attention aux rythmes de chacun.

Dans les pratiques, on note une attention à la question du sommeil, notamment aux pratiques éducatives des parents. Pour le sommeil des bébés, l'auxiliaire qui accueille l'enfant et ses parents lors de l'adaptation se renseigne donc sur leurs pratiques (endormissement seul, dans les bras, rythme...) pour se calquer au plus près de leurs habitudes. On note que les professionnelles sont de plus en plus mobilisées par des pratiques d'endormissement dans les bras ou sur les transats en étant bercés, ce qu'elles apprécient peu mais respectent néanmoins.

« Là maman l'endort dans les bras... On fait pareil ici, sinon le petit ne va pas s'adapter, mais ca 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» (M. Aux. Fév. 21)

L'organisation des espaces et le mobilier

Dans cette crèche, chaque espace de vie, ouvert à tous les enfants de la crèche, puisque celle-ci fonctionne en « portes ouvertes », comporte trois dortoirs, l'un pour les « bébés » et deux autres comportant chacun huit lits our 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 C . chez les plus grands, mais ce n'est pas évident. Pareil pour le repas, je n'ai que 5 places à tables à la fois... ca complique beaucoup » (H. directrice). Si 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. Le mobilier est donc directement lié au fonctionnement.

L'accompagnement par les professionnelles

Dans cette crèche, ce sont les auxiliaires de puériculture qui prennent en charge la sieste des enfants ; les EJE n'y participent habituellement pas, sauf par nécessité de remplacement, en cas de manque de personnel, ce qui a été assez fréquent durant la recherche. L'une des EJE est en pause pendant ce temps, pendant que l'autre prépare les activités de l'après-midi. Les professionnelles arrivées aux premiers horaires (8h-8h45) ne prennent pas en charge le déjeuner et l'endormissement des enfants, qui seront effectués par celles arrivant sur le deuxième horaire (9h-9h48).

Vignette

« 12h21. Dans la salle de jeux, Virginie est assise sur le coussin dans le coin des bébés et observe les enfants qui déambulent avec les jeux à disposition. Laurence change des enfants. Elle regarde sur le tableau si tous ont été changés. Valentine s'est mise à l'écart elle a été cherchée sa tétine et son doudou ; elle s'est allongée sur un canapé bas. Laurence la voit et lui demande : *Tu veux te coucher maintenant ?* Valentine ne répond pas... Laurence, repose le bébé qui était sur elle et va chercher une série de bassines bleues qu'elle installe par terre. Elle revient vers Valentine et lui dit : *Allez, enlève tes chaussures et ton pantalon, je t'emmène maintenant dormir si tu veux*. Elle fait signe à Virginie qu'elle va coucher Valentine. Virginie termine le change du dernier enfant et propose une comptine aux enfants. Elle prend un livre, met un CD et montre aux enfants les images correspondant aux paroles de la chanson. Pendant la comptine, Céleste s'est éloignée du groupe pour aller chercher sa tétine sur le tableau où elle accrochée et revient en se mettant non plus assise mais allongée sur le sol.

12h40. A la fin des comptines, Virginie propose aux enfants de se préparer pour la sieste : *Allez les enfants vous mettez les chaussures dans votre bassine*. Chaque enfant se dirige vers « sa » bassine en l'identifiant par un petit animal collé au fond. Manifestement ils connaissent tous la bassine qui leur est attribuée. Les enfants sont assis et retirent souvent seuls leurs chaussures, avec un peu d'aide s'ils n'y arrivent pas. Laurence revient du dortoir et commence à rassembler les enfants devant la porte du dortoir. Elle emmène un petit groupe de moyens en leur demandant de ne pas parler fort pour ne pas gêner Valentine.

12h41. Delphine fait sortir les enfants de leur repas, et les amène dans la salle de jeux pour qu'ils enlèvent leurs chaussures. Elle repère qu'Eléonore a besoin d'être changée et elle va aussitôt la changer tout en surveillant que Maxime rejoigne bien le groupe des enfants moyens pour aller se coucher. Les plus grands viennent de terminer leur repas. Ils traversent la salle de change où se trouve Delphine et spontanément vont récupérer leur bassine pour y mettre leurs chaussures et vont chercher leur « doudou » dans un casier mural. Delphine note qu'elle vient de changer Éléonore et qu'elle a eu une selle. Elle voit alors sur le tableau que Joachim, un de enfants plus grands n'a pas été changé avant le repas. Pour s'en assurer elle va vers lui, s'excuse sur le fait qu'elle veut voir sa couche et constate qu'il doit aussi être changé avant d'aller se

coucher. Elle amène Eléonore vers son dortoir et revient vers Joachim pour aller le changer. Une fois changé, elle le conduit dans son dortoir où se trouve Virginie.

12h47. Tous les enfants sont couchés sauf Naor qui a dormi tard le matin et joue sur un coussin avec des jouets mis à sa portée. La chercheure s'installe dans le dortoir des moyens avec Laurence. Les enfants ont des petits lits très bas pour qu'ils puissent monter et descendre seuls. Ils sont tous dans des petits duvets (turbulettes) apportés par la famille. Laurence les aide à se mettre dans ces duvets et ferment les fermetures. Elle s'assied au milieu entre deux lits, le dos au mur. Elle ne dit rien mais parfois tient la main d'un enfant qui a tendance à s'agiter. Elle surveille en vérifiant que chaque enfant s'endorme.

12h58. Quand elle voit que tous les enfants sont endormis en se penchant discrètement sur les lits de chacun, elle quitte doucement le dortoir. Elle va vers le cahier de transmission et note l'heure d'endormissement de chaque enfant. Elle se prépare à partir pour sa pause méridienne.

13h02. Virginie sort également en notant à son tour l'heure d'endormissement de chaque enfant. Il lui semble que Valentine est chaude et le note sur le carnet en signalant qu'il faut lui prendre sa température quand elle se réveillera. Fabiola finit de nettoyer la salle à manger en mettant les tables chaises sur les tables et rapporte le chariot à la cuisine.

13h03. Delphine quitte la salle en laissant Virginie seule, assise sur le tapis près de Naor qui rampe en attrapant des jouets. Laurence va chercher le balai/ramasse jouets et réorganise les différents coins en rangeant les voitures et en allant chercher des jeux de transvasement. Elle se prépare à partir tandis que Laurence repérant que Naor râle, se lève pour aller le prendre, regarde sa couche pour identifier s'il a besoin d'être changé. Elle n'en semble pas convaincue ; va voir sur le tableau l'heure à laquelle il a été changé la dernière fois. En déduit que ce n'est pas nécessaire. Elle garde un peu Naor dans les bras, puis le remet sur le tapis.

13h07. Naor manifestant qu'il veut les bras, Laurence le prend et lui dit qu'il a besoin de dormir. Elle l'emmène se coucher.

13h15. elle ressort du dortoir Naor semble s'endormir tranquillement et Laurence ne reste pas avec lui jusqu'à son endormissement total. Elle explique que Naor il est habitué à s'endormir seul. Quand il est fatigué comme à cet instant, il va dormir seul.... Laurence s'assied sur le coussin des bébés et souffle un peu. »

Différents éléments se dégagent de cette vignette et font sens. Tout d'abord un rituel instaure l'annonce de la sieste aux enfants : des jeux libres souvent calmes qui varient en fonction de la professionnelle qui prend en charge ce moment en se coordonnant avec la collègue mobilisée par la préparation du coucher, notamment avec la sortie des bassines.

Des accessoires accompagnent ce temps de sieste : bassines pour y déposer les vêtements de chaque enfant, tétine et doudou, turbulettes ; un cahier de transmission pour les professionnelles.

L'enfant est rendu actif de ce moment : son consentement est sollicité, il participe à son déshabillage et range ses vêtements dans la bassine, il peut prendre lui-même sa tétine et son doudou rangé en un endroit connu et accessible, et entrer ou sortir seul de son lit.

Le temps de la sieste est individualisé, même si globalement, le rythme est collectif : un enfant n'est pas obligé de se coucher en même temps que les autres. Cette vignette montre qu'un enfant peut être couché plus tard ou un peu plus tôt en fonction des signes, ou non, de fatigue qu'il présente. Chaque bassine est individualisée, chaque turbulette est apportée par les parents.

Cette courte vignette montre aussi le travail d'ajustement des professionnelles entre elles (observation/change des enfants/accompagnement au dortoir), leur capacité d'observation (savoir détecter des signes ou l'absence de signes de fatigue) et les gestes de *care* : pour exemples, parler bas pour ne pas réveiller un enfant déjà endormi, quitter discrètement le dortoir, tenir une main pour accompagner l'endormissement d'un enfant.

Crèche municipale sud

Que dit le projet concernant le sommeil de l'enfant ?

Une attention est portée aux repères de l'enfant : « Chaque enfant a son lit qui est toujours à la même place », ainsi qu'à ses rythmes : « Réveils échelonnés, nous ne réveillons pas les enfants dans un souci de respect du rythme de sommeil des enfant ».

Un outil professionnel, le cahier de transmission, permet le report des heures de sommeil de chaque enfant.

L'organisation temporelle est décrite :

« Fin du repas, préparation à la sieste.

11h45-12h15 : Départ des enfants du matin

12h : couché des 2 groupes d'enfants

12h-14h30 : accompagnement à l'endormissement et surveillance de la sieste. »

L'organisation des espaces et le mobilier

Dans cette crèche, les espaces ont évolué en lien à un hébergement provisoire pendant les temps de rénovation des anciens locaux de la crèche.

Dans la photo ci-dessous, le dortoir où les enfants des deux sections sont réunis pour dormir (25 enfants). Cette pièce est uniquement utilisée comme dortoir et les lits restent installés. Les plus grands sont au fond de la pièce.

Après déménagement dans la crèche rénovée, les enfants de chaque section sont accueillis pour la sieste dans un dortoir attenant à celle-ci. L'usage de ces pièces est exclusivement réservé au sommeil.

Chaque dortoir est équipé de 16 lits, chaque enfant ayant son lit attitré.

Le muret central du dortoir de la nouvelle crèche municipale sud interdit un « regard panoptique » quand il visait à recréer une relative « intimité ». Du coup il nécessite d'être à deux professionnelles pour surveiller les enfants.

Ce mur de 1mètre 20 de haut a particulièrement exaspéré les professionnelles lorsqu'elles l'ont découvert lors de la première visite des travaux. Ce muret, pensé par l'architecte n'a pu être supprimé malgré leur demande. Il coupe la pièce en deux et entrave la visibilité de l'ensemble du dortoir. De fait, une professionnelle seule ne peut surveiller les enfants.

L'accompagnement par les professionnelles

Vignette

Violette (43 ans, CAP petite enfance) entre dans le dortoir avec le groupe d'enfants dont elle est référente: César, Jasmin, Omar et Ylona.

Les lits – matelas de mousse - sont installés au sol, recouverts par des draps housse en éponge. Chaque enfant a une place attribuée pour dormir, toujours la même, avec son nom au-dessus de son lit, et une image associée (animal ou petit personnage). Deux matelas sont adossés contre le mur extérieur, deux autres lits sont positionnés juste en face adossés au petit muret intérieur.

11h46. César et Jasmin s'installent tranquillement dans leur lit. Ils se glissent dans le drap housse, se calent contre leur doudou (qu'ils ont récupéré dans la poche à doudous dans le

couloir).. Omar et Ylona qui ont eu un petit coup de « blues » lorsqu'ils se préparaient à aller à la sieste se sont calmés, mais pleurent encore doucement. Ils se mettent dans leur lit.

11h47. Violette s'installe entre eux deux, elle est assise par terre contre le mur, adossée à un coussin qu'elle a visiblement ramené de chez elle. Elle prend un livre et commence à raconter une histoire. Les deux enfants s'arrêtent de pleurer au bout d'une minute.

11h50. Violette arrête de lire, la courte histoire est terminée.

11h51. Annie (58 ans, auxiliaire de puériculture) après avoir suivi le même parcours que Violette avec son groupe (salle de change/ récupération des doudous et tétines) arrive dans le dortoir, précédée des quatre enfants (Saïf, Eness, Nour et Maélys).

Violette s'adresse à Annie : *est-ce qu'il y a un doudou bleu sur le mur ?* (Violette ne s'est pas levée avant afin de ne pas perturber son groupe, elle attendait visiblement qu'Annie arrive pour le lui faire passer. Pendant ce temps les enfants du groupe d'Annie se glissent dans les lits. Annie le lui fait passer. Violette met le doudou sur la tête de Omar. Elle lui caresse le dos de sa main droite et caresse le bras d'Ylona de la main gauche. De l'autre côté, dans le groupe d'Annie, seul Amir est agité. Il joue avec sa tortue, il chantonne. Annie le contient avec ses bras.

11h 55. Dans le groupe de Violette, Ylona et César dorment, Jasmin et Omar tournent dans leur lit. Violette prend doucement le classeur où sont consignées les informations relatives aux enfants de son groupe de référence qu'elle avait posé à ses pieds. Elle note les heures de repas, heure d'endormissement, activités de la matinée pour chaque enfant).

11h56. Naomi (22 ans, CAP petite enfance) arrive dans le dortoir avec Maya, Abdel et Solal. Ils se glissent dans leur lit à côté de Jasmin. Abdel est un peu à l'écart. C. Il gigote mais Naomi n'a aucun contact avec lui. Elle est allongée contre Maya et l'entoure avec son bras. Celle-ci s'endort très rapidement.

Omar ne dort toujours pas mais il est calme.

12h05. Violette se lève pour endormir Jasmin. Assise à côté d'elle elle lui caresse le dos.

12h06. Abdel gigote dans son lit. Il fait du bruit, Naomi fait claquer sa langue pour lui signifier sa réprobation mais ne bouge pas. Elle est toujours contre Maya. Solal rigole. Naomi vient s'installer entre lui et Abdel. Celui-ci vient se caler contre son bras. Elle met sa main sur son visage pour cacher la lumière (il n'y a pas de store dans le dortoir, cela n'a pas été prévu. Les professionnels ont peint sur les vitres pour atténuer la luminosité.) ; il se calme presque instantanément et reste calé contre elle.

Elle remonte le classeur qu'elle avait posé à ses pieds pour noter les informations relatives aux enfants. Elle caresse la joue de Solal : *Dodo Solal*.

12h12. Jasmin est endormie. Violette se lève, va près d'Omar pour l'endormir. Elle lui caresse la joue, la zone entre les sourcils en haut du nez. Il ouvre une ou deux fois les yeux mais semble s'endormir.

12h17. Solal dort. Abdel gigote mais reste la tête calée sous le bras de Naomi.

12h26. Omar dort.

12h27. Naomi s'allonge contre Abdel, essaie de le contenir.

12h30. Naomi se prépare à partir en pause. Elle se redresse, demande à Violette de se poser près d'Abdel : *Il faut mettre ta main devant ses yeux, il y a trop de lumière. Sinon il ne dort pas*. Elle lui conseille également de lui mettre un coussin devant les yeux pour atténuer la luminosité.

12h31 Violette s'assoie contre Abdel. Il bouge les jambes, sa respiration devient plus forte.

12h33. Il dort. Violette me regarde avec un sourire victorieux : *Yes, il dort ! C'est la première fois que je l'endors, il a dû avoir peur,* dit-elle en riant.

De l'autre côté du muret, dans le groupe d'Annie, un petit garçon avec une grenouille doudou ne dort toujours pas.

12h37. Violette demande à la chercheure de jeter un coup d'œil aux enfants, elle doit aller déplacer sa voiture qui est mal garée. Elle sort sur la pointe des pieds du dortoir. Personne ne bouge, tous les enfants (sauf un) dorment.

Il ne reste qu'Annie (que je ne voie pas car elle est de l'autre côté du muret) et la chercheure dans le dortoir. Tout est calme.

12h56. Violette revient, elle reprend son classeur et se met au bout du dortoir afin de voir (presque) tout le monde.

12h57. Annie sort sans bruit avec le petit garçon qui ne dort toujours pas et qui s'agite de plus en plus.

13h. Naomi revient dans le dortoir elle a fini sa pause. Elle ressort pour s'occuper du petit garçon qui vient de sortir. Annie peut ainsi à son tour partir en pause.

13h15. Un autre enfant se réveille. Il tourne dans son lit, reste un moment les yeux ouverts, puis commence à faire du bruit en jouant avec son doudou.

13h20. Violette lui propose de sortir dans la section. Il prend son doudou, et se dirige vers la porte. Elle lui ouvre la porte et s'assure que Naomi le réceptionne.

13h30. Deux autres enfants se réveillent, se lèvent, vont dans la section.

Les réveils vont s'échelonner jusqu'à 14h14 où il ne restera plus que deux enfants dans le dortoir. Les professionnelles vont alors sortir avec le groupe d'enfant dans la section et laisser la porte du dortoir ouverte pour avoir un œil sur les deux enfants qui dorment.

Dans cette crèche, deux règles essentielles sont annoncées par le projet concernant ce temps de la vie de l'enfant à la crèche : lui apporter des repères et respecter son rythme.

L'objet (le lit) et la permanence de son emplacement dans l'espace du dortoir contribuent à ces repères. Ceux-ci sont renforcés par le prénom de l'enfant indiqué au-dessus du lit, ainsi que par un dessin personnel à chaque enfant. Mais ce sont aussi – et sans doute surtout - l'accompagnement à la sieste par les personnes référentes qui constituent ces repères.

Le respect du rythme de chaque enfant est marqué par la possibilité d'un réveil échelonné, ou encore, par exemple, de relever un enfant qui ne veut/peut pas dormir.

Le rituel (raconter une histoire) ne se fait pas en amont de l'entrée dans le dortoir, mais au sein même du dortoir : il est concomitant au coucher. A priori, il est le fait d'une seule personne, mais pas de ses collègues, qui semblent coucher directement les enfants. Il ne semble pas à cet égard y avoir de pratiques partagées et homogènes. Chaque professionnel procède avec son groupe sa "façon".

Les accessoires : tétines et doudous sont récupérés par les enfants avant d'entrer dans le dortoir. Les tétines, sont dans une boîte dans la salle de change et sont données par les professionnelles, les doudous sont récupérés dans le panneau suspendu dans le couloir par les enfants eux-mêmes. (Violette est assise sur un coussin ramené de son domicile, les autres s'installent sur des petits tapis ou des sièges au sol, elles sont adossées au mur).

Le décor de la sieste : il n'y a pas de pénombre pour marquer une « ambiance sieste », ceci ne relève pas d'un choix, mais d'une impossibilité, par absence de stores ou de rideaux : ceux-ci n'ont pas été pensés lors de la rénovation des locaux.

Ici aussi, des gestes professionnels, comme façons de faire, savoir-faire, savoirs d'action, marqueurs d'un *care* professionnel sont observés, comme autant de gestes d'apaisement et d'accompagnement dans ce passage de la veille au sommeil : caresser la tête, caresser le dos d'un enfant, voire le contenir avec son corps, atténuer la luminosité ; sortir du dortoir sur la pointe des pieds pour ne pas faire de bruits susceptibles de gêner ou d'interrompre le sommeil de l'enfant (préserver une ambiance propice au sommeil).

Le marqueur de l'individualisation s'opère par la mise à la sieste échelonnée, par petits groupes d'enfants.

Crèche privée

Que dit le projet concernant le sommeil des enfants ?

Dans cette crèche, les modalités du sommeil sont spécifiées dans le projet pédagogique, sept occurrences concernent le sommeil. La présentation synthétique des fonctions du personnel est l'occasion de présenter le psychologue comme celui qui apporte un soutien aux « problématiques couramment rencontrées » en EAJE, dont les problèmes de sommeil. Plus loin, il est précisé que « chaque professionnel accompagne les enfants pour qui il est référent durant les temps de soins quotidiens (sieste, change) » ; et « Lorsqu'un enfant est fatigué, il peut se reposer dans son lit à tout instant de la journée. Le sommeil de chacun est respecté, un enfant qui dort n'est pas réveillé. Un professionnel accompagne les enfants pendant leur endormissement dans les salles de repos puis lorsque tous les enfants dorment, une surveillance est effectuée toutes les 10 minutes.

Conformément aux préconisations des services de PMI et à la législation, les salles de repos sont assez claires pour que les professionnels puissent surveiller la coloration de la peau, la respiration des enfants. Ces conditions permettent également à l'enfant de faire la différence entre le jour et la nuit.

La proximité avec la salle d'accueil (portes ouvertes si besoin) permet de sécuriser les enfants qui retrouvent les sonorités rassurantes du quotidien et de ne pas se sentir à l'écart des autres enfants. Différents lits sont à disposition des enfants en fonction de leur développement et permettant de développer leur autonomie » (lits à barreaux « rassurants pour les bébés » ; « lit cocon permettant aux plus jeunes d'aller se coucher et sortir du lit en toute autonomie » ; « lit barquette facilitant le coucher et le levé pour les plus grands ») ».

L'organisation des espaces et le mobilier

Chaque section est équipée de deux dortoirs parallèles l'un à l'autre. Ces espaces ne sont dédiés qu'au repos et les lits sont toujours présents dans la pièce. Ces dortoirs se situent dans le prolongement de chaque section et sont entièrement vitrés et ouverts sur les sections, ce qui permet aux professionnels d'avoir une visibilité tout en restant dans la section lorsque cela est nécessaire. Particulièrement chez les bébés où des enfants peuvent être couchés dans leur lit à tout moment de la journée selon leurs besoins.

Les dortoirs sont situés dans le prolongement de la salle de vie. Séparés de celle-ci par une baie et une porte vitrée l'intérieur des dortoirs est visible depuis la salle de vie et vice-versa. Aucun rideau n'entrave la visibilité.

Dortoirs des moyens-grands

L'accompagnement par les professionnelles

Vignette: gestion du sommeil d'Aïna (5 mois)

10h15 La référente professionnelle d'Aïna vient près d'elle. « Je n'arrive pas encore bien à cerner ton rythme Aina. « Tu es fatiguée ? Je vais essayer de te mettre dans ton lit, tu seras plus tranquille peut être… » . Elle se dirige avec Aina 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… Aina 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, Aina se remet à pleurnicher doucement.

11h40. Aina 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. Aina semble un peu ouvrir les paupières puis les referme et ne bouge plus, calée dans le coussin.

14h10. Aina se réveille en pleurant doucement puis ses pleurs se renforcent. Une professionnelle vient vers elle, se met devant elle à genoux. « Dis donc Aina 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 !» (Marianne sa référente est en pause). La professionnelle prend Aina aux bras avec son doudou et va dans la salle de change. Elle change sa couche, lui nettoie le visage. Aina gazouille. »

Fin Aout. La sieste à retardement de Valentine (3ans ½)

11h40. Les enfants sont tous sortis de table. Ils vont chercher leur doudou et leur tétine dans leurs bacs (et tétines auprès des professionnels) et sont invités à venir dans les dortoirs. Dans chaque dortoir, 10 lits attendent les enfants. Une professionnelle les accueille dans chaque dortoir, les aide à s'installer si besoin (Les professionnels présents dans les dortoirs sont répartis selon un roulement sur la semaine en fonction de leurs heures d'arrivée et de départ)

11h45. Valentine 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).

11H50. Valentine ressort du dortoir (les portes vitrées ne sont pas fermées car tous les enfants ne sont pas encore couchés. Deux enfants sont sur le tapis avec Lucie (23 ans, Auxiliaire de puériculture) qui leur raconte une histoire. Un groupe de quatre grands (qui fréquentent la crèche ensemble depuis deux ans et vont rentrer à l'école dans quelques jours) grimpe sur la cabane en bois située à proximité des dortoirs. Valentine est surexcitée, elle traverse en courant la section, grimpe sur la cabane, saute sur les tapis.

11h53. Lucie vient de terminer l'histoire aux deux enfants, elle leur propose d'aller se coucher. Ils se dirigent vers leurs dortoirs avec leur doudou et vont se coucher. Elle demande au groupe de 4 grands de faire moins de bruits car les autres enfants commencent à s'endormir et leur propose de venir la rejoindre sur le tapis à l'autre bout de la pièce de vie : *On va regarder les images ?*. Ils s'installent autour d'elle et commentent les images :

- « *Les mouettes* », chacun énonce le lieu où il a vu dernièrement des mouettes. Valentine précise qu'elle a vu des mouettes cet été lorsqu'elle était en vacances chez papi et mamie. L'image suivante, une photo d'ânes fait de nouveau réagir Valentine : *Moi chez Papi et Mamie*, *il y avait Praline, Chocolat et Vanille !.* Lucie : *Ah , c'est leur prénom ? c'est amusant !*. Valentine : *Oui, et Praline était très souvent excitée !* Lucie est attentive à chaque enfant et veille à donner la parole à chacun. Sans cela, Valentine monopolise la parole et l'attention de Laura (27 ans, CAP petite enfance).

11h56. Valentine se lève, prend ses deux doudous qui sont posés par terre sur le matelas à côté d'elle et se met à courir partout dans la pièce de vie en secouant ses doudous. Lucie : *Valentine, calme-toi, chut ! les autres enfants dorment*. Valentine vient vers la chercheure et lui explique qu'elle a beaucoup de doudous à la maison, elle lui énonce leurs caractéristiques et leur prénom.

12h. Valentine revient sur le tapis avec les trois garçons qui sont eux, toujours sur le tapis près de Lucie. Ils continuent d'échanger à propos des images. « *Le chien*... » Valentine repart en courant. Elle fait des va et vient incessants entre la cabane en bois/le tapis/ le fond de la section. Lucie : *Valentine : chut !*.

Elle revient vers la chercheure : *Je sais faire les V moi, il y en a un dans mon prénom et les E aussi… Les R non, je sais pas*. Puis elle repart en courant.

12h05. Valentine demande à la chercheure de raconter une histoire. Elle la renvoie vers Lucie qui raconte un livre aux trois garçons. Elle retourne 30 secondes sur le tapis puis revient devant la chercheure. La regarde, va chercher de la dinette qu'elle installe à ses pieds : *Tu vas te régaler avec cette pomme de terre. Je te mets un peu de sauce, encore ?*.

12h10. Valentine repart chercher un poupon. Elle le lange, le berce. Les deux garçons (un des trois est entre temps allé se coucher, accompagné par Lucie jusqu'à la porte du dortoir) se sont levés du tapis et viennent la voir, ils lui demandent ce qu'elle fait. Gabin tend un bras vers le poupon. Valentine : *Non, non, ne le touche pas ! Tiens prends celui-là (elle lui met un autre poupon dans les bras) et endort le !*. Lucie note les heures de coucher des enfants qui sont dans le dortoir sur la fiche de transmission et observe le petit groupe.

12h15. Sylvie (agent d'entretien) rentre dans la section avec le chariot pour faire le ménage. Les enfants viennent autour du chariot, ils veulent faire le ménage. Sylvie leur dit : *OK, mais d'abord vous allez faire la sieste. Quand tu te réveilles tu viens faire le ménage !*. Et elle leur tend des torchons propres. Martin va se coucher avec le torchon, Emma (26 ans, CAP petite enfance) qui est dans le dortoir s'avance et vient lui ouvrir la porte. Il se glisse dans son lit avec son torchon. Sylvie nettoie les chaises, les tables, passe le balai

12h20. Emma 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 et commence l'histoire. Valentine commente.

Carine remarque des boutons dans le cou de Valentine : *Tu me laisses regarder Valentine, c'est ton eczéma ?*. Valentine : *Oui il faut que je mange du miel et puis que je mette de l'eau de la nature dessus !*. Carine : « *Ah bon, Tu as vu le dermatologue ?*. Valentine : *Non pas encore, je vais y aller bientôt. Maman a pris rendez-vous* ».

Carine reprend le livre, termine l'histoire, puis ferme le livre : *Maintenant vous allez faire pipi et au lit !* Valentine rechigne un peu mais suit Gabin dans la salle de change pour aller aux toilettes (tous les deux ne portent plus de couche, ils se débrouillent tout seul). Gabin sort et se dirige vers le dortoir. Emma vient lui ouvrir la porte, il s'avance vers son lit et se glisse sous la housse. Il serre le doudou que la professionnelle a mis sur son lit, se tourne. Valentine sort également de la salle de change, récupère au passage ses doudous sur le matelas et se dirige vers son dortoir. Emma l'attend à la porte du dortoir. Elle entre, se dirige vers son lit qui est tout contre la porte, s'assied, dispose ses doudous puis s'allonge. Emma ferme la porte et va s'assoir à proximité du lit de Valentine. Elle lui parle doucement mais ne la touche pas.

Il est 12h40 Dans les dortoirs tous les enfants dorment, Gabin et Valentine ne tardent pas eux aussi à s'endormir.

Dans cette crèche, deux registres accompagnent la réflexion et l'action professionnelle autour du sommeil : sécurité et pédagogie.

Baies vitrées et surveillance des signes cliniques permettent d'assurer le premier registre.La sieste n'est pas imposée aux enfants. Elle est proposée après le repas, moment où de manière échelonnée en fonction de la fin de leur repas, la majorité des enfants se dirigent vers les dortoirs à l'invitation des adultes qui présents au repas. Les enfants ne sont pas systématiquement déshabillés, chaque enfant choisi comment il veut dormir, s'il veut ou pas enlever ses vêtements : ici aussi l'individualisation est de mise.

Les enfants qui ne souhaitent pas aller se coucher à ce moment-là se voient proposer des histoires, des imagiers pour un temps calme et se regroupent sur le tapis avec une professionnelle. Cependant, s'ils ne font pas trop de bruit, les professionnelles les laissent déambuler dans la salle de vie. Il arrive que certains enfants ne dorment pas du tout. Dans ce cas une professionnelle reste avec eux et une professionnelle est dans chacun des dortoirs + une autre au moment de l'endormissement qui partira en pause au bout d'une demi-heure

Lorsque tous les enfants sont endormis et que la présence de la troisième personne ne s'impose plus, elle part en pause. La règle est que lorsque les enfants dorment, il faut au moins 1 professionnelle pour 10 enfants.

Les enfants commencent à se réveiller de manière échelonnée à partir de 13h30. Ils se lèvent, vont dans la salle de vie et s'habillent au fur et à mesure des réveils. Certains peuvent se réveiller à 15h30. Lorsqu'il ne reste qu'un ou deux enfants dans le dortoir, la porte reste ouverte, les professionnels le/les surveillent depuis la salle de vie. La règle est de venir vérifier dans le dortoir toutes les 10 minutes. Il peut arriver, même si c'est très rare, qu'un enfant se lève au moment du goûter.

Il est intéressant de relever la participation très ponctuelle, presque périphérique, de l'agent d'entretien à la mise à la sieste des enfants et l'introduction spontanée de sa part d'un objet non pas transitionnel, mais de transition, le torchon. Où l'on repère aussi la dimension de la négociation et la part active de Valentine, dans la décision d'aller se coucher (négocier une histoire avant la sieste/négocier la possibilité de participer au ménage après la sieste). Valentine, fait d'ailleurs le travail d'une professionnelle » pour endormir des enfants plus jeunes, en premier lieu son petit frère, mais aussi reprend leur autorité, pour intimer l'ordre de dormir à une enfant. S'agissant d'endormir des poupons, elle dirige aussi le jeu symbolique de deux garçons qui cherchent à l'imiter.

Crèche associative

Que dit le projet concernant le sommeil des enfants ?

La crèche associative dispose d'un projet écrit en cours de réécriture, comme nous a indiqué l'équipe. Le document n'est donc pas accessible, comme cela est d'ailleurs très fréquent dans nombre des crèches où nous avons effectué des recherches (Ulmann, 2020). L'absence de document à consulter ne signifie pas pour autant qu'il n'y ait pas un projet, entendu alors comme des conceptions éducatives et de travail plus ou moins partagées implicitement. Le projet existe, comme horizon de travail.

L'organisation des espaces et le mobilier

Trois dortoirs sont accessibles depuis la pièce principale : « bébés », « moyens » et « grands », ce dernier, polyvalent, sert également de salle de motricité ou permet d'autres activités, les deux autres étant dédiés exclusivement à la sieste. Le dortoir des "bébés" dispose de 4 lits à

barreaux, dont deux sont utilisés au moment des observations, pour les deux enfants le plus jeunes et selon le besoin des enfants : Lyne toujours en adaptation (12 mois) et Elodie sous la demande de ses parents (14 mois).

Dortoir bébés

Dortoir Moyens

Dortoir grands

Du côté des moyens 5 couchettes Wesco et deux matelas sont installés pour accueillir les 6 moyens (15-20 mois). 11 couchettes sont installées dans le dortoir des grands pour accueillir les enfants entre 20 mois et 3 ans en général. Toutes les couchettes sont contremarquées en bas avec le prénom de chaque enfant, et les professionnelles connaissent la place de chacun : « l'organisation a été faite un peu selon les tempéraments des enfants, puis on a ajusté. Il y a des enfants que l'on a depuis bébés, d'autres qui sont arrivés plus tard, donc il faut un peu adapter et trouver… après ça roule tout seul, on sait l'ordre maintenant, on se pose plus la question. » (I. entretien 2020, voir infographie)

Tant pour les grands comme pour les petits, et en accord avec le livret d'accueil et le projet pédagogique, les lits sont tous identiques, mais personnalisés par chaque enfant « avec des objets de la maison pour que cela fasse plus… comme à la maison, cocoon quoi. » explique J. (CAP AEPE). Par exemple, Baptiste et Héctor ont des grenouillères, Viviane une couette et Kiki un tissu et un coussin. « Après, explique J., chaque famille décide de le faire ou pas, nous c'est juste pour faciliter l'adaptation ».

Pour les moyens, la plupart du temps l'espace est aménagé avant le repas de midi, mais « selon les signes de fatigue des enfants » il peut être aussi organisé dès le départ des derniers parents pour les enfants « qui se sont réveillés très tôt, comme Baptiste ou Nathan, qui arrivent dès 8h30 ou bien pour les enfants qui sont fatigués » (J. Entretien 2020).

Selon la directrice, "les trois dortoirs ont été aménagés pour créer des conditions propices au sommeil". Ainsi, le dortoir des bébés n'ayant pas de fenêtre, des décorations en papier sont posées sur la porte pour couvrir la vitre donnant dans la salle de vie principale. Chez les moyens, le même style des décorations en papier se retrouvent sur la porte et les petites fenêtres donnant sur le dortoir des grands. Le plus difficile était le dortoir des grands car il y a une verrière tout au long du toit. Lors des travaux de 2016, un store à été installé pour obscurcir la pièce et isoler la chaleur. En période de canicule, la chaleur empêche de faire la sieste dans le dortoir des grands, les matelas sont alors installés dans la salle principale en face des autres dortoirs, en gardant plus au moins la même configuration (infographie 3). Ce qui signifie que la salle d'activités (S3) et la cour deviennent les espaces privilégiés pour les enfants qui ne font pas de sieste. Même si peu d'enfant ne font pas la sieste à 13h, il arrive que des moyens ou des bébés qui ont fait la sieste le matin, soient accompagnés à la sieste plus tard.

L’accompagnement par les professionnelles

Dans cette crèche associative parisienne, 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 pour mieux retenir les habitudes des enfants en période d’adaptation.

Après le repas, une fois tous les enfants dans la salle d’activité ou dans la cour intérieure, deux professionnelles - Soit J ou I pour les bébés-moyens, soit M ou A pour les grands toujours les mêmes - s’occupent du change de couches de tous les enfants. Cela semble relever d’un accord implicite entre elles mais rien n'est dit explicitement. D’habitude la même professionnelle s’occupe des petits/moyens et une autre des grands. Selon l'énergie de la journée, les autres professionnelles proposent des activités plus calmes comme la lecture d’histoires ou au contraire des activités dans la cour pour se préparer à la sieste. Il y a même des sorties “pour faire un tour” ou “aller au parc” qui peuvent être proposées à ce moment-là aux grands pour qu’ils « arrivent à la sieste avec l’envie de dormir ». Selon Y c’était une pratique très récurrente avant, mais moins développée en ce moment, dû à la crise sanitaire.

Une professionnelle souvent accompagnée par un ou deux enfants met en place le dortoir des grands, en disposant les couchettes au sol, et vers 13h une des professionnelles éteint la lumière de la salle de vie principale pour annoncer le début de la sieste. De manière générale, les plus petits sont accompagnés à la sieste à ce moment-là. Puis une ou deux professionnelles accompagnent les moyens dans le dortoir et parfois s’allongent avec eux. Vers 13h15-13h30 tous les grands sont invités à faire la sieste.

L’accompagnement à la sieste des bébés s’initie « selon les signes de fatigue de l’enfant » (endormissement, bâillement ou frottage des yeux) de façon individualisée, sauf Elodie, qui est déposée dans son lit (celui d’en haut dans un lit à barreaux superposé) avec son doudou et sa tétine, dès 13h et elle s’endort seule. Pour Lyne l’accompagnement est d’habitude fait par sa référente I. Mais il peut arriver qu’elle soit en jour de repos ou pas encore à la crèche lors des besoins de sommeil. Cela implique qu’elle peut être accompagnée par d'autres professionnelles, et le rituel ne sera pas le même qu’avec I.

Comme pour le repas, le rituel de l’endormissement diffère selon la professionnelle : J regroupe les doudous et tétines et les places dans les lits de chaque enfant, pendant qu’une autre finit les changements. Une fois tous les moyens sont changés, J demande aux enfants d’aller avec elle au dortoir et de se mettre au lit. Elle ferme la porte, demande le silence et place les enfants selon leur besoin d’accompagnement : Kiki à juste besoin d’avoir sa couette, Nathan son doudou, Colette et Viviane sont placées sur leur ventre et J s’assoit entre Hector et Baptiste “pour éviter qu’ils bougent. Dès qu’ils dorment, tout le monde dort”. Dans le cas de MF, elle demande aux enfants de chercher leurs tétines et doudous, elle aide si besoin; elle rentre dans le dortoir seule avec les enfants qui sont déjà changé, et commence à les préparer pour la sieste un par un (mettre les grenouillères, installer les couettes, etc.). Parfois, les enfants profitent pour sauter dans le lits, discuter avec elle, et trouver leur “moment” d’eux-mêmes. Elle est toujours accompagnée par Y. pour accompagner les enfants à l’endormissement, de manière individuelle et selon leur besoin (agitation avant, chanson, caresse au visage, etc.)

Si la sieste est faite le matin, l'accompagnement est individuel, contrairement à la sieste après le déjeuner qui est faite en même temps pour tous, avec une ou deux professionnelles qui restent dans le dortoir. Kiki est souvent mise au lit en première, car « elle est directe. Elle est fatiguée, elle te le fait savoir et puis il suffit de l'amener et c'est bon. » (J. entretien 2020)

Pour les grands, la sieste est a priori à volonté. Néanmoins, une fois le dortoir mis en place, vers 13h20, tous les enfants sont invités à regagner leurs lits pour faire la sieste. En principe A et Sabine accompagnent les enfants en groupe, et chacune installe son « lit » pour le faire. Dès fois, elles font aussi la sieste avec eux, ou bien consultent leur téléphone. Une pratique récurrente à la crèche est l'accompagnement des enfants au réveil : selon les envies des enfants, mais souvent c'est en tête à tête avec un adulte, ils restent tranquillement sur le canapé à lire ou simplement proche de l'adulte, jusqu'à ce que « l'enfant soit prêt à se lancer dans les autres activités ».

Vignettes retranscrites de captures vidéo

Accompagnement à la sieste de Hector (18 mois) par MF. (Auxiliaire de puériculture) dans une situation particulière où les rituels et l'organisation habituels n'ont pu être tenus ce jour-là.(MF s'adresse régulièrement à des enfants, hors champ de la caméra).

Durée séquence filmée : 30 mn

La porte du dortoir est ouverte. Hector sort, rattrapé par Y (EJE). qui le fait rentrer. MF. est présente dans le dortoir. Elles échangent. Des enfants sont déjà allongés sur leur matelas, disposés au sol. Y. sort du dortoir et ferme la porte. Hector pleure. Il est assis dans son lit, sa tétine dans la bouche. Il se lève. (On entend les babilles des enfants). MF range des gros legos dans un panier en plastique. Hector revient sur son lit avec un doudou et s'assoit. Hector se relève. MF en s'adressant successivement à des enfants : « alors toi, t'as pas été changé », « alors toi, t'as pas été changé », « alors toi, t'as pas été changé », « on attend un petit peu, hum que tout le monde soit changé ». Hector monte sur un autre lit. MF. Intervient auprès d'un enfant penché sur une enfant en train de dormir, « elle dort, elle dort, ne la réveille pas, va sur ton lit ». Hector s'adresse maintenant à la chercheuse : « de l'eau ». Il se remet sur son lit. M. (professionnelle non diplômée) entre avec Vivianne. Hector ouvre la porte qui n'a pas été complétement fermée. Il s'apprête à sortir. La chercheure le retient un peu, puis M. ressort avec un autre enfant et fait rentrer Hector, qui chigne et continue à demander « de l'eau ». MF. le prend et l'assoit dans son lit. Y. revient, elles échangent (à propos des doudous et tétines). Hors champ, on entend des bruits de fond, d'enfant qui tape sur un radiateur, d'enfants qui parlent, d'enfant qui chigne. Hors champ encore, MF s'adresse à des enfants : « messieurs, messieurs, vous faites trop de bruit, il y a déjà Elodie qui dort, d'accord ? calme-toi, calme-toi, Nathan ! ». Hector s'allonge, se rassoit, s'allonge dans l'autre sens. MF. Revient à côté d'Hector où elle s'est auparavant installée un matelas au sol, et calé un oreiller pour son dos et s'y installe, (3:55) « on s'apaise avant de s'endormir », dit-elle. Baptiste est assis sur son lit, à sa droite. Hector est maintenant allongé, les jambes en l'air, avec ses pieds, il touche le mur contre lequel est installé le matelas. Y. entrouvre la porte et donne un petit biberon d'eau à Hector. MF. s'adresse aux enfants, « est-ce que vous avez remarqué qu'Elodie elle dormait ? ». MF. prend Baptiste qui s'agite à côté d'elle et l'installe sur ses jambes, lové dans ses bras. « Je vous ai dit qu'Elodie elle dormait, donc on respecte son sommeil », « on fait moins de bruit, hein,

Nathan ». L'enfant réclame : « de l'eau ». Baptiste sur les genoux de MF se tourne dans tous les sens, un peu agité. « Non, tu restes là » dit-elle à un autre enfant. Hector est allongé dans son lit, manipule son biberon. MF. reprend : « on attend que vous ayez changé toutes les couches et après, dodo avec M., d'accord ? ». Elle poursuit : « elle va venir changer Colette, elle va venir changer Baptiste et après dodo ». Hector boit l'eau du biberon. Baptiste essaie de partir des bras de MF., elle le retient : « non, non, non, j'ai pas confiance, tu restes avec moi, terrible, hein ». Des enfants vocalisent. M. entre avec Vivianne. MF., à son adresse : « Colette, elle est en train de s'endormir, tu veux bien lui changer la couche… elle a même plus la force de se relever ». MF. laisse partir l'enfant qu'elle avait dans les bras. « Nathan t'es déjà changé » lui dit MF. Hector sort de son lit ; il regarde par l'espace central vitré de la porte. Hors champ, Colette pleure. « Oui, la couche, elle est pleine », commente M. Elle ressort avec Colette qui pleure. Hector et Baptiste s'approchent de la chercheure. Hector revient sur son lit. « Non, ce n'est pas ta tétine » dit MF. à Nathan. Hector se relève et vient s'asseoir sur le lit à droite de MF. « Moi je fais pas les moyens l'année prochaine, je suis fatiguée déjà, j'en peux plus », dit-elle. Autour d'elle, les enfants circulent. MF. interpelle sa collègue à travers la porte : « Y., je préfèrerais que tu viennes m'aider, que tu demandes plutôt à M. pour Laure (la coucher), je suis désolée, parce que là je suis dépassée par les événements, là, n'est-ce pas messieurs ? ». Les enfants circulent de lit en lit, MF. toujours assise sur le matelas. Hector va de lit en lit, MF. ne dit rien. (9:20), elle se redresse, prend Hector et le met assis dans son lit. Hector passe sur le matelas de MF. Elle intervient « non, non ». Remis sur son lit, Hector en ressort à nouveau. Il vient vers la chercheure, MF. intervient et le prend dans ses bras, « tu es tellement fatigué, tu n'arrives pas à trouver ta boussole, c'est la fatigue qui te mets dans cet état-là », puis s'adresse à Nathan : « Nathan, va te coucher, oui, oui c'est ton lit, vas-y ». Elle dépose Hector dans son lit. « Nathan va te coucher ». Hector se relève, elle le remet en place. MF. se rassoit sur le matelas. Les autres enfants continuent de s'agiter et circuler. MF. à Victoria : « tu me regardes et tu sais très bien ce que tu fais ». MF. éclate de rire, « c'est du n'importe quoi ! », dit-elle. Y. entre avec Colette, « ah voilà Y. elle va pouvoir m'aider parce que ça part dans tous les sens ». Nathan sort de la salle. Baptiste est appelé pour dormir ailleurs. La porte est restée ouverte, Vivianne sort à son tour. Y. rattrapant les enfants et les ramenant au dortoir : « non, non, non, on fait pas la danse des canards, on se promène pas, non, non, (elle fait rentrer les deux enfants) chacun à sa place, allonge-toi, tu t'allonges c'est l'heure de la sieste ». Hector continue de s'agiter sur son lit. « Je veux pas que tu sortes de ton lit » dit Y. à Nathan (hors champ). Y. intervient verbalement auprès des enfants pour qu'ils se tiennent tranquilles. Elle s'est installée sur un matelas. MF interpelle : « tu ne sors pas de ton lit Vivianne, aïe, aïe »… « vous avez montré tout votre éventail, c'est bon, on ne vous demande pas de dormir à la seconde mais de vous poser ». Elle prend Vivianne et la pose sur le matelas à côté d'elle. L'enfant pleure. MF. demande à la chercheure de solliciter M. pour vérifier si Baptiste a bien été changé. Hector s'apaise et semble s'endormir. Les 10 dernières mn, Hector dort. Les enfants s'apaisent progressivement et s'endorment.

Ci-dessous, nous proposons de suivre l'accompagnement à la sieste d'une même enfant, sur trois journées différentes, pour en montrer les différents vécus.

Endormissement de Laure (12 mois) par A. (professionnelle non diplômée)

Séquence filmée. Durée : 11 :37

A. est allongée sur le côté, installée sur un matelas à côté et à gauche de celui où est allongée Laure. Entre les deux matelas, elle a installé un coussin rectangulaire pour caler son bras. Appuyé dessus, elle caresse machinalement, avec douceur, la tête de l'enfant en regardant devant elle. Puis elle tourne la tête vers l'enfant. En bruit de fond, on entend une professionnelle qui chante une chanson, puis des voix d'adultes et d'enfants, depuis la salle à côté. (1:34). A. regarde maintenant à nouveau devant elle, tout en continuant de caresser la tête de l'enfant. Puis son visage se tourne vers l'enfant. A côté, on continue d'entendre des exclamations et des rires d'enfants et d'adultes. A. se tourne vers la chercheure et avec la bouche et le geste signifie le trop de bruit fait par la collègue (4:13). L'enfant semble endormie. A. a arrêté de lui caresser la tête, mais maintient sa main gauche dessus. Avec sa main droite, elle lui caresse le bras (6:36). Puis elle retire l'un des trois coussins calés contre son dos, et le pose entre les matelas empilés à droite du matelas de Laure et le matelas de l'enfant, à hauteur de sa tête, comme pour lui faire un cocon, puis finit par poser le coussin sur les matelas (7:01). Elle regarde à nouveau la chercheure et lève les yeux au ciel pour signifier l'exagération des bruits d'à côté, puis avec sa main droite imite les clignements d'yeux de l'enfant, une alternance d'ouverture et de fermeture, que les bruits doivent gêner (on entend les sons d'un jeu bruyant). A. prend son téléphone qui était posé sur son matelas et le consulte avec sa main droite tout en maintenant sa main gauche sur le crâne de l'enfant (7:38). Puis elle poursuit sa consultation penchée au-dessus de la tête de l'enfant. Elle retire sa main de la tête de l'enfant et avec son avant-bras gauche, elle soutient sa tête, tout en poursuivant sa consultation, tournée vers l'enfant. Elle suspend sa consultation (10:51) et retire l'un des deux oreillers restants dans son dos et le place sur le matelas de l'enfant, à ses pieds. (10:58). Elle se redresse (on entend maintenant une chanson enfantine diffusée à partir d'un appareil). L'enfant est endormie. A. se lève (11:37).

Accompagnement à la sieste Laure par S. (EJE). Séquence filmée. Durée: 30 mn

Ce jour, S. qui habituellement accompagne la sieste des grands, est amenée à prendre en charge Laure (seule « petite ») (elle vient de terminer sa « période d'adaptation ») dont la référente I., ne travaille habituellement pas ce jour-là.

13:34. S., dans la grande salle, est interpellée par les pleurs de Laure. Elle se lève, s'approche d'elle et la regarde. Laure pleure, se frotte les yeux, cherche son doudou et sa tétine… « je vais accompagner Laure au dodo » dit-elle (à l'attention de ses collègues présentes dans la salle). Elle se dirige vers le dortoir des bébés pour accompagner Laure à la sieste.

13:39. Elle échange avec elle, en lui disant que c'est la première fois, qu'elle ne sait pas trop comment ça se passe… elle va essayer de l'accompagner, mais elle ne connaît pas « le rituel ». « ça c'est ta tétine et ton doudou, je le sais… ». Elle dépose l'enfant dans son lit (ceux-ci sont nominatifs) : « on essaie comme ça Laure. On essaie juste, tu auras moins chaud ». Elle chantonne Lullaby de Brahms proche du visage de l'enfant. Laure est dans son lit, S. est assise à côté, son bras gauche et son visage sont dans le lit pour accompagner Laure.

13:41. Elle caresse le visage de l'enfant et tient sa main. Elle semble s'endormir. S. ne bouge pas, sauf sa main droite qui caresse le front et la tête de Laure. Son regard est posé sur celui de l'enfant. Sa main gauche, en haut de sa tête, participe aussi à l'endormissement. Elle reste immobile, sauf les gestes de ses mains.

13:44. Laure se retourne, elle est dérangée par les bruits qui viennent du dortoir des moyens, juste à côté. S. remet Laure en position couchée, la tête en haut et non pas vers la porte. Elle chantonne à nouveau Lullaby de Brahms, et recommence à lui caresser le front et la tête.

13:46. Laure avec ses mouvements perd la tétine, pleure. S. la retrouve, et lui dit « regarde elle est ici » et remet l'enfant en position couchée. Puis elle la prend dans ses bras : « tu n'arrives pas à te laisser aller. Fais dodo, moi je suis là ». Elle chantonne Lullaby, en la tenant dans ses bras.

13:49. S. contient Laure entre ses jambes, et la bascule doucement d'un côté à l'autre, en l'entourant avec ses bras ; elle caresse son front, vérifie qu'elle ait sa tétine et son doudou, tout en chantant Lullaby, puis elle chantonne plus doucement. Elle continue à caresser le nez de Laure et son front. L'enfant commence à s'endormir.

13:51. S. chante à nouveau, avec des paroles, en berçant Laure avec son corps. Au creux de ses jambes et de son buste, Laure est calée là, dans cette espace. S. bouge ses jambes pour bercer, et caresse le front et le nez de l'enfant. (13:53) Toujours dans la même posture, elle chantonne très doucement, puis elle baisse encore le volume de sa voix.

13:55. S. arrête de fredonner et respire profondément. Elle semble dérangée par les cris d'une autre professionnelle dans l'autre dortoir : « je vais me fâcher si tu fais pas dodo ! ».

13:56. S. fait des petits gestes comme pour mesurer l'état d'endormissement de l'enfant : elle lève ses bras, bouge un peu, Laure s'est réveillée un peu, et S. reprend en disant : « laisse-toi aller dans ton sommeil », « très bien » « ça se ramolli ». Quelqu'un rentre dans la salle.

13:58. S. touche les jambes de Laure, lève ses bras, comme pour tester son endormissement et pouvoir bouger. Puis elle la dépose dans son lit, en disant « je suis là Laure, Je suis là ». Elle recommence à chantonner Lullaby, et met la moitié de son corps sur le rebord du lit pour l'accompagner.

14:01. S. revient au chant avec des mots, mais plus forts, puis baisse le volume et revient au chantonnement.

14:02. Sa collègue A. vient lui demander si Laure dort, S. lui répond « oui, elle est en train de s'endormir, oui ». Puis elle sort du lit, étire ses jambes et chuchote « je pense que c'est bon. Je pense qu'elle est partie ». Elle se redresse, mais reste toujours à côté du lit.

14:04. S. sort du dortoir. Elle échange avec A. sur le sommeil de Laure. Elles parlent aussi de son entrée dans le dortoir pendant qu'elle essayait d'endormir Laure. Puis S. part faire sa pause.

Accompagnement à la sieste de Laure par J. (CAP AEPE). Une journée en sous-effectifs. Séquence filmée. Durée : 50 :17

J. est assise dans le canapé, des enfants sont autour d'elle (ils sont 5 : Kiki, Lyne, Elodie, Vivianne, Baptiste, Colette). Elle leur raconte une histoire. Laure pleure. « M. (professionnelle non diplômée) va te changer la couche, d'accord ? » lui adresse-t-elle. Elle lit aux enfants avec différentes intonations. Elle pose le livre et appelle une enfant assise au sol, un peu éloignée : « viens, viens, mais déplace-toi ». J. regarde et fait un geste en direction de la chercheure (pour signifier que l'enfant est fatigué). Elle se saisit d'un autre livre à portée de main et entame une lecture plus ou moins recouverte des pleurs de Laure et Kiki. La chercheure essaie d'apaiser l'enfant. Finalement Kiki revient vers J. et monte sur ses genoux. Elle poursuit son histoire, en regardant régulièrement vers la chercheure. (le volume sonore des enfants couvre l'histoire ; Laure continue de pleurer). M. vient prendre Vivianne pour la changer. J. reprend l'histoire Laure s'est déplacée vers J. Elle la prend dans ses bras, et poursuit sa lecture, le livre à hauteur de ses yeux (mais trop haut pour les enfants). Elle semble lire le livre pour elle-même ou la chercheure. Elle lit à voix très haute, le livre placé très haut. La chercheure lui précise un mot : moudre.

4 :33. Elle rit en direction de la chercheure. Elle interpelle Elodie debout sur le canapé : « oh, oh, assieds-toi ». Elle poursuit sa lecture en jetant régulièrement des coups d'œil à la chercheure. Elodie descend du canapé et s'éloigne.

5 :48. Sa collègue M. s'approche et distribue des doudous. J. s'arrête de lire instantanément et laisse tomber le livre dans la caisse prévue à cet effet. (Les enfants sont cachés par le meuble, on ne voit pas vraiment ce qu'ils font). J. et M. échangent quelques mots, sur les couches. J. prend Laure sur ses genoux et dans ses bras. La collègue revient et amène une autre enfant, pour aller la changer. On entend un enfant pleurer. Kiki s'approche du canapé avec un jouet (caisse enregistreuse). Elle le donne à J. qui le pose sur la caisse à livres. Kiki repart. Des collègues appellent des enfants : « Vivianne ! », « Colette ! ». Colette repart avec le jouet qu'avait apporté Kiki. Les enfants restent groupés autour de J. sans réelle occupation. Laure, maintenant sur le canapé pleure. J. à côté, lui pose la main sur la joue. L'enfant pleure toujours. J. échange quelques mots (à propos des couches) avec M., hors champ. Elle a un autre enfant dans ses bras (Kiki) et semble le consoler en le faisant sautiller sur ses genoux un peu, comme un geste d'apaisement.

10 :11. On entend des pleurs. J. interpelle Baptiste, « stop, non c'est ? ». La chercheure commente la scène (*je ne comprends pas ce qu'elle dit*).

11 :02. J. se lève avec Kiki dans ses bras, pour intervenir. J fait descendre Colette des escaliers. L'enfant pleure. « Allez va pleurer là-bas », lui dit J. Elle lui donne son doudou. Et cherche sa tétine, sans la trouver. Elle dépose Kiki sur un tapis, laquelle se met aussi à pleurer. Et elle part à la recherche de la tétine. La chercheure tente d'apaiser Colette. Autour, les autres enfants vaquent à leurs occupations, se déplacent d'un point à l'autre sans but apparent. J. range des objets et des jouets, descend une enfant sans mot dire d'un meuble sur lequel elle grimpait. Plus loin, un autre enfant se met à pleurer. J. a repris Laure dans ses bras, après lui avoir donné sa tétine. Elle part avec elle et entre dans la salle de change, lui changer sa couche.

15 :03. Kiki continue de pleurer à plein poumons. La chercheure continue d'essayer de l'apaiser en lui parlant. M. vient le prendre et l'emmène dans la salle de change.

15 :29. J. sort de la salle de change avec Laure et la pose au sol, sur un tapis. Elle se met à pleurer. J. se dirige vers l'un des dortoirs, pour y déposer un doudou. Elle prend Nathan par la main pour l'emmener, avec Vivianne dans le dortoir. Laure se déplace sur les fesses vers le dortoir, toujours en pleurant. J. met les enfants au lit. Puis interpelle S. (EJE) pour qu'elle change la couche de Colette, « elle a fait caca ». Les pleurs se poursuivent (Laure, Colettte). J. poursuit la mise en place des enfants dans leur lit respectif. Elle lève Laure de son lit, pour la prendre dans ses bras. Elle ressort Elodie du dortoir. Puis, depuis la porte vers la salle : « Alise, tu descends de la table ! ». Elle parle en espagnol à sa collègue. Kiki pleure. « Va faire dodo » Kiki, dit la chercheuse à l'enfant. M. intervient dans l'autre dortoir *(hors champ)*. Puis cherche un doudou dans l'autre dortoir. La chercheuse lui indique où le trouver. Les pleurs se poursuivent. J. retrouve un doudou sur le canapé. M., s'est installée sur des coussins dans le 1er dortoir. Des enfants pleurent de « tous les côtés ».

21 :02. La chercheuse entre dans le 2ème dortoir, plongé dans l'obscurité. On entend de gros pleurs qui durent.

31 :21. Les pleurs s'arrêtent. L'enfant hoquète, « dodo » dit J.

33 :42. J. sort du dortoir pour aller au 1er dortoir. Elle parle à sa collègue (elle parle de la sieste de Kiki, et comment elle s'est finalement endormie). Elle change Nathan de position, du dos, sur le côté. Dans le dortoir d'à côté, Laure se remet à pleurer. J. retourne dans le dortoir, « c'est bon. Stop. Non, ça suffit Laure » lui dit J. L'enfant pleure plus fort. « Ça suffit, non, je ne vais pas te porter, non, non, non… il fait très chaud, tu as chaud moi j'ai très chaud et je vais pas te porter. Tiens (et lui donne son biberon à eau). C'est l'heure de faire dodo. Chh… C'est l'heure de faire dodo, c'est l'heure de faire dodo ». L'enfant pleure toujours. Le dortoir est dans l'obscurité totale. J. essaie de maintenir Laure allongée dans son lit, en la mettant sur son ventre.

39 :36. Elle finit par la prendre dans ses bras. « Non, non non, chhh » en la tenant dans ses bras, puis elle la remet dans le lit. Et Laure reprend ses pleurs. J. caresse son front, mais elle continue de pleurer. J. lui dit à plusieurs reprises : « stop ! stop ! ». Laure s'arrête un peu mais recommence à pleurer. J. la tourne sur son dos, sur son ventre, mais Laure essaye de se lever. J. continue à la tourner d'un côté, puis de l'autre. Elle tient sa tétine dans sa bouche pour qu'elle ne tombe pas, puis caresse son visage. Laure, Laure, tu transpires, tu es fatiguée. Tu vas avoir mal à la tête. » (50 :17). Les pleurs s'estompent un peu. Puis l'enfant hoquète, jusqu'en fin d'enregistrement.

Si l'on retrouve bien des invariants dans l'organisation de la sieste communs aux crèches précédentes - mise en place des lits, lit attribué à chaque enfant, extinction de la lumière, attribution de doudous et tétines, recours à des accessoires (blocs de mousse, gros coussin, pour créer de l'isolement entre les lits mais aussi, avec un matelas, s'installer confortablement au sol), gestes d'apaisement en direction des enfants (caresser la tête, le front), l'organisation est pourtant flottante entre les professionnelles, notamment dans les contextes de sous-effectifs. Un sentiment d'improvisation mais également de grande capacité à retenir ses propres affects (énervement, exaspération, fatigue...)peuvent dominer l'analyse de ces séquences, où l'on note la nécessité d'une réorganisation constante dans le flux de l'action du « qui fait quoi ».

Dans une analyse externe, (regarder ce qui se passe sans être intégré au flux constant de l'organisation) il semble que le script de la sieste fluctue et soit peu anticipé malgré des ajustements nombreux entre les professionnelles, qui somme toute, maîtrisent la situation. La diversité des pratiques entre les différentes professionnelles est visible. « Discipline » pour les unes, « écoute » ou « laisser-faire » pour les autres, on peut lire ici le ferment de tensions entre la prise en compte de rythmes individuels propres à chaque enfant et les exigences du rythme collectif du groupe d'enfants et la nécessité d'une pause pour les professionnelles) : « c'est fini maintenant, on dort ! ». Au gré des adultes qui les couchent, les enfants réagissent différemment : excitation, pleurs, endormissement. Les adultes eux-mêmes réagissent différemment à l'expression des enfants et dans l'accompagnement qui leur est donné : paroles, caresses, remontrances qui marquent l'impatience et la fatigue, corps à corps pour accompagner un endormissement ou contenir une agitation, indifférence à l'agitation. C'est aussi la fatigue des professionnelles qui s'observe : s'endormir avec, à côté des enfants, se reposer ou s'allonger sur le canapé dans l'espace des enfants, y compris en leur présence. La nécessité/besoin de « distractions », comme de consulter son téléphone tout en accompagnant le sommeil d'un enfant signale peut-être aussi une forme de fatigue.

Enfin, l'affirmation d'un temps de sieste non obligé en fonction des besoins des enfants ne résiste pas à l'observation des faits qui montre ici l'imposition d'une obligation de sieste en même temps que d'un rythme collectif, mais là encore, en fonction des professionnelles présentes, il peut y avoir exception à cette imposition.

Synthèse : la sieste, un scénario au script plus ou moins codifié

L'organisation de la sieste dans les crèches est permise par la production collective de règles de travail et plus largement l'institution d'un cadre de travail collectif qui définit les pratiques quotidiennes des professionnelles et la vie des enfants dans le lieu d'accueil. C'est un moment où s'élaborent des règles du métier (Clot, 2008, Cru, 1987), comprises non en termes de règlement ou de *règles de l'art*, mais en tant qu'us et coutumes du métier qui relèvent d'un *care* (Molinier, 2013 ; Rayna, Brougère, 2015). « Les règles ne posent aucune limite infranchissable, au contraire du règlement. Les règles placent des repères, des bornes qui sont parfois dépassées. Elles balisent la vie au travail, elles aident à s'orienter » (Cru, 1987). L'auteur précise : « Ces règles introduisent dans les relations de travail quelque chose de la loi humaine, de la réciprocité. Elles libèrent et engagent chacun des ouvriers. Elles facilitent l'émergence des singularités tout en assurant la cohésion de l'équipe » (Cru, 1999). Il s'agit de savoirs faire transmis (formation, littérature professionnelle[4], pratiques de terrain), adaptés et formalisés parce que l'usage en a montré l'efficacité ou que des normes ont eu force d'imposition (par exemple, l'usage du doudou et de la tétine), mais aussi de règles suscitées par l'encadrement hiérarchique. L'ouvrage de Gutknecht et Kramer (2021), consacré à la définition d'enjeux autour des micro-transitions (indiquées comme source de stress pour les enfants) - définies comme

[4] Le thème du sommeil est un sujet récurrent des différentes revues du champ professionnel de la petite enfance. Cf. par exemple le n°291, Vol. 27 de la revue *Métiers de la petite enfance* consacre son Dossier mensuel à cette question : « Le sommeil des petits » (mars 2021).

« menus changements qui interviennent au fil de la journée, dans les activités des structures d'accueil de jour » (p. 9) – propose un ensemble de règles professionnelles pour organiser ces temps. Ainsi, « manger, puis dormir » fait partie de la liste de ces micro-transitions qu'inventorient les auteurs et qui occupent « plus de la moitié du temps passé quotidiennement à la crèche » (p. 9). Elles font l'objet de la part des auteurs de préconisations en lien, notamment d'attitude « responsive » des professionnelles pour en adoucir le vécu et favoriser l'élaboration de « script »[5] pour rendre prévisible leur quotidien par les enfants.

Nous n'avons pas été attentives ici à la façon dont ces règles se transmettaient entre professionnelles, mais bien davantage à leur combinaison et à leur mise en scène. Bien que pour deux des crèches ces règles sont à minima instaurées par le projet pédagogique présenté, la quatrième crèche n'ayant pas finalisé un projet écrit, elles semblent présentes dans toutes. C'est davantage la définition du script institutionnel de la sieste, de son scénario avec ses accessoires, sa décoration, son *ambiance*, ses coulisses, ses cintres, son lever de rideau, etc., qui nous intéresse ici et les éventuelles variations autour de ses règles, de ses codes professionnels propres à chaque crèche, et l'incarnation du rôle professionnel. Ce qui pourrait relever du *style* de l'acteur, car ce rôle est a priori conçu comme un « modèle d'action pré-établie » (Goffman, 1973) avec ses invariants, il n'empêche pas moins que l'hétérogénéité des professionnelles (Vandenbroeck, 2020) appelle bien des styles différents.

Un espace-temps

La scène où se joue la sieste est par excellence le dortoir. C'est un espace dédié, non polyvalent, attribué en fonction de l'âge de l'enfant. Cette différenciation du dortoir est nécessitée par la définition de rythmes de sommeil différents en fonction de l'âge des enfants (Guillot, Goetz, 2005). « Le dortoir propose une qualité environnementale plus propice au sommeil », indique Tissier (2015, p. 204) qui constate que les enfants qui font la sieste dans un dortoir dorment plus longtemps que ceux qui la font dans une salle de vie et que cette différence significative perdure jusqu'aux 15 mois de l'enfant. D'autres auteurs critiquent la conception architecturale des crèches lorsque les locaux obligent tout un groupe à dormir dans la pièce de vie ou dans un seul dortoir (Moszkowski, 2008), cadre jugé non propice à un sommeil de qualité (air confiné, pleurs des uns qui réveillent les autres, rythme collectif imposé de sommeil). A cet égard, les quatre crèches ont opté pour des dortoirs bien identifiés, séparés de la pièce de vie, et adressés en fonction de l'âge des enfants, excepté l'un des dortoirs de la crèche associative, qui est une salle polyvalente (dortoir/motricité/histoires). La pluralité de dortoirs, comme à la crèche municipale nord (deux dortoirs par espace de vie), permet de ne pas avoir trop d'enfants dans la même pièce et de mieux respecter le rythme individuel de chaque enfant. Cette individualisation des espaces a sans doute été voulue par l'architecte lors de la rénovation des locaux de la crèche municipale sud, en installant des murets à l'intérieur du dortoir. Las, cette rénovation s'est faite sans concertation avec les professionnelles et, de leur point de vue, l'agencement ne convient pas à la nécessité de surveillance des enfants, empêchant un regard panoptique sur l'ensemble du dortoir. Dans ce lieu, la forme ronde du bâtiment accentue la dimension « cocon » de cet espace dortoir. Les exceptions à ce lieu, le dortoir, transitoires, s'observent dans deux cas : la crèche associative déplace la scène du dortoir des grands lors des jours de fortes chaleurs, le dortoir habituel ayant un toit en verre, la température devient alors

[5] Les auteurs ont recours aux notions de « script » et de « scenario », sans toutefois donner de référence à ces termes.

trop élevée. Les matelas des enfants sont donc installés dans un espace de la pièce de vie, à proximité des trois dortoirs habituels. Pour la crèche municipale sud, c'est un hébergement transitoire pendant de gros travaux qui a contraint à la définition d'un seul et même espace de sommeil pour l'ensemble des enfants. A côté de cette scène principale, interviennent des changements de plateau : pièce de vie, salle de change, salle de repas, couloir, essentiellement, autant d'espace-temps de transition avant ou après le déroulement de la sieste. Plus rarement, le *plateau de jeu* se trouve en extérieur, ce qui n'est pas le cas des crèches observées ici : des auteurs montrent l'intérêt de la sieste en extérieur, après l'introduction de la pédagogie Pikler dans les années 1970 par G. Appell et M. David (Martin, 1992 ; David et Appell, 1996 ; Cesbron-Fourrier, 2005 ; Moszkowski, 2008).

L'heure de déroulement du scénario varie en fonction de l'âge des enfants : à la demande, en matinée et l'après-midi, lorsque l'enfant est considéré comme bébé, après le temps du repas lorsque l'enfant est plus grand (« moyen », « grand »). L'enchaînement « manger-dormir » est le plus fréquent. Néanmoins, une variation existe quant à l'horaire de sieste collective. Ainsi trois crèches couchent les enfants relativement immédiatement après leur repas, soit autour de 11h45 pour les crèches municipales sud et privée, 12h45 pour celle municipale nord tandis que la crèche associative couche les plus petits vers 13h, les plus grands à 13h30, les laissant jouer un temps pendant que s'organise le coucher.

Quelle durée occupe le temps de sieste dans les crèches ?

La question du temps de la sieste s'inscrit dans celle, plus large, de la scansion de temps de la journée et du découpage des différentes activités quotidiennes. Elle pose aussi la question du temps des professionnelles et celle du temps des enfants. Ces deux temps sont-ils bien les mêmes ? Au temps objectivé, se superpose le temps subjectif. Temps du travail pour les professionnelles, temps de vie pour les enfants ? À une institution conçue initialement, au XIXè siècle, sur des bases religieuses afin de contribuer à la mise sur le marché d'une main d'œuvre industrielle, fait écho le propos de Foucault, « La vigueur du temps industriel a gardé longtemps une allure religieuse » (1975, p. 151). L'emploi du temps, hérité des communautés monastiques, que l'on retrouve dans les hôpitaux, giron au sein desquels les crèches ont été abritées un temps, se déploie à la crèche. Les projets pédagogiques présentent régulièrement le découpage du temps de la journée de l'enfant à la crèche. « Pendant des siècles, les ordres religieux ont été des maîtres de discipline : ils étaient les spécialistes du temps, grands techniciens du rythme et des activités régulières » (idem, p. 151-152) : si au XIXè siècle, l'emploi du temps des berceuses est détaillé, jusque dans leurs gestes et leurs paroles (Bouve, 2010), nous observons qu'aujourd'hui le temps de la sieste des enfants est un temps que se réapproprient les professionnelles. Si autrefois le temps de la sieste des enfants devait être occupé à des travaux d'aiguilles (tricoter et fabriquer des vêtements pour les enfants), le temps de la sieste des enfants est aujourd'hui le temps de la pause des professionnels, qu'elle soit institutionnalisée ou plus informelle. Dès lors, le contre-script d'un enfant, qui ne se soumet pas au temps de la sieste, entrave la liberté donnée par le scénario des professionnels pendant ce temps (faire de la gymnastique, s'occuper d'un dossier administratif, etc. comme à la crèche associative). Tel le héros d'« Un jour sans fin »[6], condamné à revivre indéfiniment la même journée, toutes les scansions du temps, du quotidien, la façon de vivre le temps de la crèche,

[6] Film - comédie philosophique - américain de Harold Ramis (1993). Titre original : Groundhog Day.

s'appréhendent comme un fardeau, un ennui ou un espace de liberté qui chaque jour, se renouvelle différemment.

La scénographie : mobilier, décoration, éclairage, son et accessoires

Le mobilier, la décoration, les accessoires à l'attention des adultes et des enfants participent de la scénographie de la sieste. La façon de penser l'espace, de penser et de choisir le mobilier de la sieste, de décorer les dortoirs, *d'habiter* l'espace, et somme toute de contribuer à définir une *ambiance*, expriment tout à la fois un certain rapport à l'enfant et au groupe, en même temps que l'intégration d'un ethos professionnel relevant des règles du métier.

Les modèles de lits sont nombreux et leur choix n'est normalement pas laissé au hasard[7] : lits hauts à barreaux, lits hauts à parois transparentes, matelas au sol, lits-barquettes, lits de camps, lits bas à barreaux. Dans d'autres EAJE que ceux observés, des hamacs peuvent être proposés aux bébés et enfants. Moszkowski (2008) déconseille les matelas posés au sol qui procurent une « sensation de perte dans l'espace », faute d'un entourage contenant. Qu'est-ce qu'un lit adapté à l'enfant ? La crèche privée est celle qui est le plus explicite sur cette question : le choix d'un lit est nécessairement associé à un critère d'âge et l'objet évolue donc en fonction de l'âge de l'enfant. Ce lit répond à deux critères : permettre la « contenance » (entendre sécurité psychique mais aussi physique) et favoriser l'autonomie du jeune enfant (lui permettre d'accéder ou de sortir seul de son lit quand il acquiert cette capacité). Les lits bébés sont des lits hauts à barreaux, tandis qu'aux plus grands enfants sont attribués des lits bas. Pour contribuer aux repères de l'enfant, les lits sont attitrés, chaque enfant dort toujours à la même place au sein du dortoir et dans le même lit (le prénom de l'enfant est indiqué sur le lit). Cet aspect est repris par les quatre crèches.

Une autre composante de la scénographie concerne la décoration. Murs blancs à la crèche associative, murs blancs également à la crèche municipale sud, mais des mobiles et des personnages personnalisent l'espace de chaque enfant, contribuant à cette individualisation au sein du collectif. Des murs et des plafonds nus, aujourd'hui régulièrement exigés pour des questions de sécurité (normes incendie), ne permettent pas l'orientation spatiale ni l'accroche du regard indique Moszkowski (2008, p. 82).

Pour poursuivre la métaphore théâtrale, quels sont les éclairages de la scène ? A quelle réflexion donnent-ils lieu ? Le projet de la crèche privée indique que la sieste est 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 est régulièrement entravée par la conception des locaux. Ainsi, la scénographie diverge quant à la faculté d'introduire de la pénombre dans deux crèches, où l'absence de dispositif d'occultation de la lumière est la règle dans les dortoirs (crèche municipale sud et crèche privée), ou l'un des dortoirs (crèche associative). Lors des fortes chaleurs, lorsque les enfants dorment dans la salle de vie, les professionnelles tentent alors d'occulter la lumière en positionnant des affiches sur les baies vitrées. Et dans cette crèche associative, les deux autres dortoirs sont par contre plongés dans l'obscurité totale, ce qui semble à l'encontre des normes professionnelles : une décoration douce, pas d'excitation (comprendre sans doute pas de couleurs vives, mais aussi

[7] Au XIXè siècle, le berceau dans les crèches montre en exemple la norme d'un couchage individuel qui s'oppose aux pratiques familiales populaires d'un seul lit pour toute la famille.

de bruits), pénombre, mais pas un noir complet pour pouvoir se repérer, « rendre la salle de sieste douillette par une décoration douce qui ne suscite pas l'excitation permet *d'humaniser* cette pièce et *donne envie à l'enfant d'y aller* »[8] (Guillot et Goetz, 2005, p.119) ; « modifier la luminosité » préconisent aussi Gutknecht et Kramer (2021). Ce propos donne par ailleurs des indices sur cette portée dramaturgique donnée à la sieste. Enfin, à la crèche associative, l'extinction des lumières de la salle de vie, annonce aux enfants le *lever de rideau* de la sieste, signal du moment de rejoindre le dortoir.

Après les éclairages, la sonorisation participe de la définition de l'ambiance de la sieste. Car « l'environnement physique ne paraît pas être le seul facteur explicatif d'un sommeil de plus grande qualité tandis que l'environnement sonore et visuel semble, lui, être plus explicatif des variations observées. » (Tissier, 2015, p. 206). Les gestes du métier, comme parler bas, quitter discrètement le dortoir (crèche municipale nord), sortir sur la pointe des pieds (crèche municipale sud), demander aux « 4 grands de faire moins de bruits », pour ne pas réveiller les enfants qui dorment déjà (crèche privée) sont largement partagés. D'autres professionnels (crèche associative) prennent des libertés avec les prescriptions ou règles implicites, et l'ambiance sonore peut être élevée alors que des enfants dorment : va-et-vient, rires, chansons, parler à voix haute dans la salle à côté du dortoir, n'est pas exceptionnel.

Enfin, pour performer cette scénographie de la sieste, différents accessoires sont utilisés par les professionnels des crèches. Nous pouvons distinguer deux catégories d'accessoires : ceux à destination des enfants, et ceux à destination des professionnelles. Ceux de la première catégorie participent des temps de rituels qui visent à donner des repères aux enfants. Ainsi, les bassines bleues de la crèche municipale nord annoncent le temps de déshabillage des enfants, en même temps qu'elles incitent les enfants à être actifs dans ce moment : leur consentement est sollicité par leur contribution au déshabillage et au rangement de leurs vêtements dans la bassine.

Ironie de l'histoire, alors que la tétine fut 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 qu'en a faite Winnicott (1975)[9]. Ainsi certains doudous et tétines restent uniquement à la crèche (crèche associative) et ne font pas ce vient-et-va 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. Le concept alors réduit à une procédure, ces objets, doudous et tétines, ne sont-ils pas plutôt objets de tranquillisation des professionnels ? Et possible témoignage de porosité entre savoirs professionnels et savoirs profanes ? « Amulettes occidentales », à l'instar des dents de loup hier ou de l'ambre, ces objets protègeraient symboliquement le sommeil de l'enfant. Quoiqu'il en soit, le rapport différencié à ces objets se poursuit dans la mise en scène de la sieste : tableau pour accrocher les tétines

[8] Souligné par nous.

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

que les enfants viennent prendre eux-mêmes (crèche municipale nord), enfants qui prennent eux-mêmes leur doudou (crèche privée), professionnelles qui parcourent chaque jour la salle de vie à la recherche des doudous et tétines pour les installer dans les lits des enfants (crèche associative).

D'autres accessoires participent de l'individualisation de la sieste (entendre aussi réassurance des enfants) : turbulette (crèche municipale nord, crèche associative), couette, tissu, coussin (crèche associative), autant d'objets donnés par les parents à l'instigation des professionnelles. Seules les professionnelles de la crèche associative ont recours à des blocs de mousse, gros coussins, pour créer une séparation entre deux lits ou matelas, ou faire un cocon autour d'un enfant. Cette installation n'est pas systématique pour tous les enfants, mais seulement en direction de quelques-uns.

Le torchon, comme accessoire insolite (crèche privée), participe de l'improvisation du script, où un acteur *amateur*, non-professionnel de l'accompagnement du sommeil, soit l'agente d'entretien, s'immisce sur la scène pour se mettre en relation avec les enfants et y jouer une partition tout à fait inventive et opportune, métaphorisant l'usage du doudou par les professionnelles.

Les accessoires de la seconde catégorie participent de l'ergonomie de travail des professionnelles : gros coussins (crèche municipale sud), matelas, blocs de mousse et coussins pour accompagner le démarrage de sieste, se caler au sol ou faire la sieste (crèche associative) ou relèvent des outils de travail et montrent alors l'intégration des règles du métier : prendre des notes sur la qualité du sommeil des enfants avec le support de cahier (crèche municipale nord, crèche privée) ou classeur de transmission (crèche municipale sud).

Plus rarement, l'accessoire participe de l'occupation de la professionnelle pendant le temps de sieste mais aussi au moment même de l'accompagnement de la sieste : c'est le cas du téléphone portable de certaines professionnelles (crèche associative). Un temps pour soi qui se superpose au temps professionnel et permet de sortir un court moment de ce temps professionnel.

La dramaturgie : l'accompagnement par les professionnels

Du côté de l'enfant, c'est bien dans l'instauration de rituels, associés à l'introduction d'objets et d'accessoires (par exemple, la bassine, signal du déshabillement à la crèche municipale nord), de micro-transitions (histoire, comptine, musique, berceuse) qu'il peut reconnaître que le moment de la sieste arrive.

Après ces éléments constitutifs du script, comment se déploie le rôle professionnel dans le cadre de cette transition particulière qu'est le moment de la sieste ? Quels sont les styles d'interaction professionnelle-enfant mis en place lors de l'endormissement ? Comment les professionnelles permettent-elles aux enfants de maîtriser le script de la sieste et de leur rendre prévisible ce moment spécifique de la journée de la crèche ? Autrement dit, le scripte de la sieste, comme routinisation, permet d'amoindrir les moments d'épreuve (anxiété, pleurs, refus de dormir, etc.) qui le deviennent alors aussi pour les professionnelles, certaines vignettes de la crèche associative le montrent bien. Les micro-transitions des différents temps de la sieste s'inscrivent dans des espaces spécifiques. A cet égard Gutknecht et Kramer (2021) évoquent les micro-transitions à construire entre les espaces comme autant de « stations, chemins, arrêts et lieux d'ancrage ». Sur le chemin de la sieste, « se laver les mains », « changer la couche » sont des stations ; le chemin étant le parcours entre deux stations ; les arrêts, des aménagements sur un chemin, avant l'arrivée à une station, pour faciliter les temps d'attente (par exemple, des

photos accrochées au mur que les enfants vont pouvoir regarder) ; les lieux d'ancrage, des aménagements plus spécifiques où les enfants peuvent jouer au lieu d'attendre sans aucune occupation à leur portée. Le temps de change ou le passage aux toilettes, le déshabillage (être à l'aise pour dormir), le recours aux accessoires sont bien des repères pour l'enfant qui précèdent la mise à la sieste (cf. supra). Les scripts, « comparables à des scenarios de film » permettent l'intériorisation de « séries d'actions à répéter quotidiennement de manière à anticiper ou à reconnaître les différentes étapes du processus » (p. 19). Ils rendent le quotidien prévisible et aident les enfants à s'autoréguler (l'apprentissage de l'autonomie n'est pas loin).

Mais, en premier lieu, qui procède à cet accompagnement de la sieste et au déroulement de son script, quelles sont les professionnelles qui endossent ce rôle ? A cet égard, la norme professionnelle de la « référente » s'observe différemment en fonction des crèches. Dans la crèche municipale nord, ce sont les auxiliaires de puériculture qui s'occupent habituellement des enfants qui jouent ce rôle, de même que dans la crèche municipale sud, ce sont les professionnelles référentes qui accompagnent « leurs » enfants à la sieste. Dans la crèche associative, ce sont les professionnelles disponibles qui accompagnent les enfants, sans lien à la norme professionnelle de la « référence ».

Ces professionnelles doivent savoir déceler les signes annonciateurs de sommeil : bâillements, frottements des yeux, agitation, apathie. Et leur comportement montre cette observation des signes de fatigue :

- S. (EJE), dans la grande salle, est interpellée par les pleurs de Laure. Elle se lève, s'approche d'elle et la regarde. Laure pleure, se frotte les yeux, cherche son doudou et sa tétine… « je vais accompagner Laure au dodo » dit-elle (à l'attention de ses collègues présentes dans la salle) (observation crèche associative).
- « Il faut coucher les enfants que se grattent les yeux, ils sont fatigués aujourd'hui » (I. non diplômée, crèche associative)
- Valentine s'est mise à l'écart elle a été cherchée sa tétine et son doudou ; elle s'est allongée sur un canapé bas. L. la voit et lui demande : Tu veux te coucher maintenant ? (observation, crèche municipale nord)

Ces observations indiquent une prise en compte individualisée du rythme sommeil des enfants. C'est comprendre que « L'enfant ne dort pas sur commande ni parce qu'on l'a mis au lit. Il est important d'observer les signaux qui peuvent annoncer le besoin de sommeil. Il faut être attentif et conscient que chaque enfant présente des signes individuels. De plus, le temps de sommeil varie également selon les différents besoins des enfants ou leur âge » (Caffari, 1990, p. 25). Mais parallèlement, notamment pour les plus grands, c'est un rythme plus collectif qui prévaut dans l'organisation de la crèche. Et mettre collectivement au lit les enfants après un temps de jeu après le repas (crèche associative), quand ils sont « cuits » ou « tombent de fatigue », c'est-à-dire lorsqu'ils ne peuvent plus guère manifester d'opposition peut être une façon de s'économiser des négociations ou la mise en place de rituels structurés autres que le déshabillage ou le change de la couche, par exemple, une histoire ou une comptine, qui nécessitent une certaine disponibilité aux enfants. Dans deux crèches, sur les quatre (crèche municipale sud et privée), les professionnelles procèdent à la ritualisation d'une histoire, dans l'espace d'un couloir, pour l'une, au sein même du dortoir, pour l'autre. Concernant les bébés, ceux-ci sont mis dans leur lit rapidement, sans rituel spécifique, sauf l'attribution de doudou et tétine. Dans la crèche municipale nord, les enfants peuvent être endormis dans les bras, si les parents le font. Nous n'avons pas repéré de berceuses ou bercements instaurés en direction

des enfants lors de ce passage de la veille ou sommeil. Sauf exception, c'est bien un accompagnement distal qui est opéré par les professionnelles, à l'opposé d'un accompagnement proximal qui prévalait anciennement ou prévaut encore dans des sociétés autres qu'occidentales. Cet aspect a déjà été repéré dans d'autres études. Cette distance physique est encouragée et distillée par la formation et les acteurs de terrain : « l'adulte évite de rester trop longtemps dans la chambre afin d'aider les enfants à trouver leur sommeil tout seuls » (Guillot et Goetz, 2005, p. 120). Rayna (2004), dans une comparaison entre crèches françaises et japonaises, faisait aussi ce constat : à l'inverse des crèches françaises où le couchage des bébés est rapide, « Au Japon, les bébés sont bercés et tapotés systématiquement et longuement (dans les bras puis dans le lit), le matin comme après le repas. Il n'y a ni tétine ni « doudou ». (…) La proximité physique est recherchée (proximité physique, contact visuel) afin de rassurer l'enfant et prévenir les troubles du sommeil. Les équipes françaises apprécient le fait que les japonaises « prennent le temps » d'endormir les enfants. Certaines professionnelles trouvent toutefois les gestes brusques. Les éducatrices japonaises sont fort surprises par l'usage, en France, des tétines et des « doudous », et par l'absence de contact physique prolongé. Elles sont étonnées de constater que les enfants réussissent pourtant à s'endormir. » (Rayna, 2004, p. 115). Stork, Hoshi-Watanabe, Dong et Valette (2000) pointent également les longs bercements dont sont l'objet les jeunes enfants japonais et indiquent aussi la faible prévalence de troubles du sommeil du jeune enfant dans ce pays. D'autres auteurs témoignent encore des pratiques de maternage distales de nos sociétés occidentales en opposition aux pratiques proximales des sociétés non occidentales ou occidentales d'autrefois (Morel et Rollet, 2000 ; Bril et Parrat-Dayan, 2008).

Dans les crèches étudiées, c'est bien le regard et la voix qui priment : parler à l'enfant, lui expliquer ce qu'il s'agit de faire (se déshabiller, se préparer à aller au lit, etc.), lui donner des consignes, commenter la situation, etc. Plus marginalement, la voix peut se transformer en chantonnement, modulé selon les signes d'endormissement de l'enfant (S. EJE, crèche associative) pour accompagner l'enfant, voire encore réprimander ou menacer, « je vais me fâcher si tu fais pas dodo ! » (crèche associative), « C'est bon. Stop. Non, ça suffit » (CAP AEPE, crèche associative).

Ce peuvent être aussi les gestes, en silence (aider un enfant à se déshabiller). Le toucher reste « pondéré » et le corps à corps enfant -adulte et notamment le bercement, n'intervient que très ponctuellement : caresser la tête, caresser le front, caresser le dos (crèche municipale sud), caresser la tête, le bras, le front ou le nez (crèche associative), tenir une main (crèche municipale nord), sont autant de gestes d'apaisement pour aider l'enfant à se laisser gagner par le sommeil. Plus avant, il peut s'agir de « contenir », au sens d'envelopper l'enfant, de constituer comme un « cocon » rassurant, là aussi apaisant. Il s'agit là moins alors de « pratique de crèche » en soi, que d'initiative plus personnelle de professionnelle de crèche, non partagée par l'ensemble de l'équipe, de partition improvisée face à une situation qui nécessite une autre réponse que celle de la voix et du regard. L'enjeu est ici de rassurer ou réconforter un enfant qui pleure. Un corps à corps qui peut aussi être à l'initiative de l'enfant en demande réconfort, d'un câlin, d'un moment privilégié avec l'adulte…Plus avant, ce corps à corps peut se faire contention de circonstance lorsque l'enfant est agité et déborde du script attendu. « Envelopper » l'enfant entre ses jambes et ses bras permet alors de faire cesser l'agitation (MF, auxiliaire de puériculture, crèche associative).

Si l'enfant « ne dort pas sur commande », a-t-il alors la possibilité ou non de 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 ? Il y a une part d'incertitude irréductible sur les « besoins » de chaque enfant. « Son » rythme individuel que les professionnelles essaient de connaître ou comprendre, les variations journalières possibles et donc d'interprétation de la part des professionnelles. A cet égard, les réponses des crèches et des professionnelles diffèrent, au travers du script « écrit » ou improvisé et des ambiances qui émanent des lieux. Ici, le compromis entre un « besoin » défini comme individuel dans un cadre d'organisation collectif peut s'avérer délicat à tenir et l'écart entre « le dire » et « le faire » plus ou moins important. Le script très maîtrisé des crèches, municipale sud et privée, le rôle et les actions homogènes des professionnelles– rituel de change et de déshabillage, mise à la sieste échelonnée, groupe par groupe, histoire, non-imposition de la sieste (un enfant qui ne dort pas est levé et peut jouer dans la pièce à côté), réveil échelonné, etc. – aplanissent les possibles tensions autour de ce moment. Le script est organisé de façon telle que les enfants arrivent sereinement dans le dortoir (crèche municipale nord). Dans la crèche associative, cette alchimie fluctue en fonction des situations et des professionnelles qui prennent en charge ce moment. L'accompagnement à la sieste de Laure montre bien des pratiques différentes en fonction des professionnelles. « Les problèmes se posent lorsqu'il n'y a pas possibilité de coucher les enfants immédiatement après le repas, que ceux-ci jouent et s'excitent, devenant résistants à un endormissement facile » indique Cesbron-Fourrier (2005, p. 119). Dès lors, les faire jouer jusqu'à ce qu'ils « tombent de sommeil » est-il un « bon calcul » ? Si le temps de jeux collectif (jusqu'à une forme d'excitation peu propice au sommeil, comme par exemple, proposer aux enfants de sauter sur un matelas) instauré post repas peut laisser penser que les enfants seront bien fatigués et disposés au sommeil, l'organisation ne donne cependant pas de signes clairs aux enfants : entrés dans le dortoir, en attente sur leur lit (ou sautant de lit en lit), ils en ressortent ensuite un à un pour être changés, en fonction de l'appel de la personne chargée du change de couches ; organisation de l'espace de sommeil in situ, au milieu des enfants ; fond sonore (rires, éclats de voix) qui n'entre pas dans les règles de métier. En fonction des enfants et de la professionnelle qui accompagne ce temps, l'ambiance peut prendre des tonalités variables (cf. vignettes ci-dessus), et amener jusqu'à une grande agitation des enfants, des pleurs incessants de certains. In fine, le rythme individuel de l'enfant semble moins préservé ici. Malgré un discours sur la liberté de pouvoir faire la sieste ou non, c'est un rythme collectif qui s'impose aux enfants, appuyé le cas échéant par un ferme rappel à l'ordre : « maintenant, ça suffit », « c'est l'heure de dormir ». Il s'agit de convaincre l'enfant de cesser le désordre, qu'il s'agisse d'agitation ou de pleurs.

De fait, l'individualisation de la prise en charge de l'enfant, impératif de la norme professionnelle d'accueil des jeunes enfants évoquée plus haut ne paraît guère compatible avec un « dormir ensemble », qu'à la condition du respect d'un script bien rôdé toujours susceptible d'échapper au professionnel lorsque l'enfant ne s'y plie pas ou lorsque le script échappe au professionnel. Tout l'art de la sieste est là : dans cette alchimie bien dosée entre prise en compte individuelle de l'enfant et prise en charge du collectif d'enfants. De leur côté, les enfants développent bien des ressources pour s'adapter à ces scripts, qu'ils soient bien codifiés ou improvisés.

IV/ L'ACTIVITÉ DES ENFANTS

Dans cette dernière partie du rapport, il s'agit d'analyser l'activité des enfants en crèche au croisement de deux perspectives :
- à travers l'idée de « carrière », l'institution d'un devenir/socialisation des enfants en crèche au fil de sa fréquentation, faisant ressortir des points communs aux différentes crèches ;
- en termes de cadrage et de « script institutionnel » de leur activité pour mettre l'accent sur les différences entre crèches, en lien avec l'activité des professionnelles.

Ces deux perspectives s'efforcent de se situer du point de vue des enfants eux-mêmes : ce qu'ils vivent en crèche est irréductible à ce qui est pensé et organisé pour eux par les professionnels. Il est impossible bien sûr d'ignorer ce que nous avons appelé les interfaces organisationnelles et interactionnelles avec l'activité des professionnels qui cadre, plus ou moins, leur activité. Mais il s'agit ici de ne pas penser cette activité des enfants comme à déduire simplement de celle des professionnelles, ou comme une sorte de décalque, mais de la considérer comme activité de plein droit, à leur hauteur.

De l'idée de « carrière » pour analyser l'activité des enfants au fil de leur fréquentation de la crèche

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. Cette absence 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 », être institué par et pour l'école. D'ailleurs, depuis 2008, le « devenir élève » fait partie des objectifs de l'école maternelle. Cette absence conduit aussi à une naturalisation des attendus sociaux 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 attendus d'un « développement normal » des enfants.

Pour rendre davantage visible cette dimension de formation/institution des enfants en crèche, nous introduisons l'idée de « carrière » et nous efforçons d'en faire un fil directeur de l'analyse des activités des enfants dans les différentes crèches. Elle entend souligner la dimension socio-institutionnelle de l'évolution des enfants en crèche et la manière dont ils s'approprient progressivement le « social setting », 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). 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) ou plus largement par les sciences sociales. Par rapport à l'idée de « socialisation », considérée ordinairement comme une progression d'ordre quantitative, du moins vers le plus "socialisé" et très souvent rabattue sur la seule dimension de ses continuités ou ruptures avec la socialisation des enfants dans le milieu familial, celle de "carrière ", nous paraît plus apte à souligner des étapes et des processus. 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 sa méthodologie par entretiens. Notre analyse repose sur l'activité des enfants telle que nous avons pu seulement observer en situation, ce qui sans doute accroît largement la part de reconstruction et d'interprétation *a posteriori* qu'en font les chercheuses. Au reste, ces opérations d'agrégation et de comparaison peuvent aussi mettre en lumière les contextes (des terrains représentant des institutions différentes) où se construisent ces carrières d'enfant.

La « carrière » des enfants en crèche peut s'analyser en concevant leur activité dans un triangle dont les trois pôles sont respectivement : le milieu (espaces-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 : bébé, 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, cela 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 familiarisation avec la vie en crèche, qui ne s'arrête pas à la période dite d'« adaptation » par les professionnelles Petite enfance, comme si à l'issue de cette période « l'adaptation » était finie et qu'il ne restait plus qu'à la faire fonctionner.

Si le début des "carrières" des enfants commence avec les toutes premières fréquentations de la crèche, quel est son terme, sinon celui de la fin de la crèche pour les enfants ? Le mot « fin » a deux significations qui sont souvent superposées : la fin en tant que sortie de la crèche et le passage à l'école maternelle, désormais obligatoire, et la fin en tant que finalité, quand il s'agit de « préparer » les enfants à l'école maternelle, finalité devenu une puissante injonction aussi bien au niveau politique que sociétal (Garnier, 2020). Préparation s'entend ici de manière large : elle ne se réduit pas à des pré-apprentissages scolaires mais porte sur l'ensemble d'une vie collective à la crèche, dans sa double dimension d'intégration sociale et de relations sociales, notamment entre pairs (Garnier, 2015). D'ailleurs, la seule fréquentation de la crèche est loin de faciliter systématiquement la transition vers l'école maternelle (Rayna et Garnier, 2017). Cette « préparation » peut être visée de manière très explicite ou au contraire être tacite et implicite, voire déniée par les professionnelles qui peuvent en critiquer la normativité, tout en valorisant ce qu'elles appellent "l'autonomie" de l'enfant ; elle reste en tout cas l'objet d'un positionnement obligé.

Si cette notion de « carrière » concerne tous les enfants, nous pouvons faire l'hypothèse qu'elle se déroule différemment selon les crèches enquêtées qui offrent des conditions de vie collective différentes aux enfants, selon ces trois pôles : l'organisation des activités des enfants, en lien avec un milieu, des professionnelles et d'autres enfants. En outre, même s'il ne s'agit pas de le montrer ici, ces différentes « carrières » des enfants ne sont pas sans lien avec des pratiques et des attentes familiales socialement différenciées, comme tend à le montrer une « mesure des effets » de la fréquentation des crèches (Berger, Panico et Solaz, 2020).

« 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'espaces-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 professionnelles petite enfance organisent régulièrement des temps d'Activités : pâte à modeler, piscine ou pâtisserie, par exemple. Ce moment des « Activités » donne une visibilité au travail des professionnelles Petite enfance et peut 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 montre 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 maisons 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. En tout cas ces Activités nous paraissent un moment de formalisation, voire de didactisation de l'activité des enfants[10], qui font souvent saillance dans le cours de leur journée. Du côté des professionnelles, 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 professionnelles 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 professionnelles 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 « Activités » au sens réduit qui concernent des propositions qualifiées comme telles par les professionnelles 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) ». 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, leur(s) jeu(x) dit « libre » ou « dirigé » et une « Activité », mais plutôt un continuum et travail de cadrage par les professionnelles, 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.

[10] 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, 2016).

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 espaces-temps de la crèche. Dans une précédente étude (Garnier et al., 2016), il signifie les attendus institués d'un déroulé « normal » de la vie de l'enfant dans un lieu d'accueil et s'associe, en référence aux études théâtrales, à la notion de « performance » des acteurs qui le jouent (adultes et enfants) : « le terme script dénote non pas une obligation rigide concernant une action performée mais plutôt un ensemble d'invitations qui restent inévitablement ouvertes à la résistance, l'interprétation et l'improvisation » (Bernstein, in Garnier et al. 2016, p. 13). Il va aussi de pair avec la notion de « social settings », pour reprendre l'expression de Layder (in Garnier et al. 2016), en tant que « structure spatio-temporelle de ce qui est légitime de faire dans tel lieu et à tel moment ». 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 professionnelles ou des enfants dans le cours de l'action. Le script présente une double face, pour les professionnelles et pour les enfants, comme le souligne l'analyse de Guttierez, Rymes et Larson (1995), *Script, counterscript and underlife in the Classroom* : « Une classe est scriptée pour servir de cadre de référence pour être 'professeur et élève' » (1995, p. 5, notre traduction). Il est une construction de formes (patterns) normatives de vie, au plan social, spatial, langagier : « Un script représente une orientation que les membres en viennent à attendre après des interactions répétées dans des contextes construits à la fois localement et dans l'histoire. (…) Ce sont des ressources que les membres utilisent pour interpréter l'activité des autres et pour guider leur propre participation » (idem, notre traduction). Le script institutionnel est donc performé par les professionnelles, mais aussi par les enfants qui peuvent aussi très bien lui opposer leur « contre-script » ou encore s'en retirer. En outre, comme l'invitent à le penser Guttierez, Rymes et Larson (1995), un « troisième espace » est aussi possible pour sortir de l'alternative entre le script et le contre-script, un espace où professionnels et enfants pourraient dialoguer pour contribuer ensemble à réguler leurs rapports.

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, le plus souvent 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 donne une idée de l'importance que les professionnelles 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 et tout particulièrement à l'école : il veut dire aussi « garder » les enfants, au sens de « leur faire contracter le goût d'être là (Hameline, 1999), 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 ces mondes d'objets proliférants, 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 professionnelles organisent

périodiquement des opérations de ramassage et de rangement, parfois avec l'aide aléatoire des enfants. Les objets regagnent sagement 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. De fait, d'une autre manière qu'au domicile des familles (Orrmalm, 2021), la vie des très 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, 2014) 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, quelques fois des jouets qu'ils apportent de la maison quand ils 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 professionnelles en font matière ou non à leur intervention 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 une professionnelle.

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 semblants, dinette, voitures, poupées, animaux, livres (souvent une partie d'entre eux, l'autre pouvant être réservée à une « Activité »), etc. 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 » (Ligner, 2019). En reprenant en quelque sorte la main sur les objets, les pros 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. Souvent, il semble que les objets à disposition les plus intéressants sont ceux qui sont encore « rangés », qui n'ont pas encore utilisés au cours de la journée, comme s'ils avaient été « usés » par leur utilisation par d'autres enfants. Dans la CMN, il est remarquable que les objets/jouets laissés à la libre disposition des enfants soient changés entre le matin et l'après midi, composant une situation hybride avec la suivante.

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, liés à aux caractéristiques des objets et/ou au 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. C'est aussi parfois les enfants eux-mêmes qui par leurs actions sollicitent cette mise à disposition, par exemple au prix de détournements des objets quand la lavette servant à essuyer la table devient matière à imitation des adultes et entre enfants et que les professionnelles se chargent d'en pouvoir d'autres enfants, toujours dans l'idée qu'il faut plusieurs objets semblables pour un groupe d'enfants et non pas un objet unique qui suscite leurs concurrences.

c) Les objets spécifiquement utilisés pour des « Activités » (eau, peinture, pâte à sel, gommettes, paillettes, ustensiles et ingrédients pour la pâtisserie, etc.), initiées par les pros sont ceux qui nécessitent souvent une mise en place collective, voire une anticipation de l'activité, à travers le matériel qu'elle nécessite, ou encore une pièce spécifique ou 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 (cf. supra). 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 (voir supra), là où la CMN et la CP, tous les objets par les professionnelles 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 professionnelles insistent alors sur une alternative auprès des enfants : rester et faire l'Activité ou la quitter : « si t'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 Activité sont synonymes de tout un travail d'organisation et d'une logistique du côté des professionnelles qui n'ont pas d'équivalent du côté des enfants. Mais 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. 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.

Remarques méthodologiques : l'objectivation des journées des enfants avec Actographe

Sans revenir ici sur les défis méthodologiques que pose en général l'objectivation d'un temps vécu avant d'être mesuré (cf. supra), indiquons ici comment les catégories initiales de codage de l'activité et des interactions de l'enfant observé individuellement ont été simplifiées pour les présenter dans ce rapport. Comme indiqué plus haut, nous avons choisi autant que possible un bébé, un moyen, un grand (CMN, CA) ou à défaut deux seuls enfants (CMS et CP). C'est dire que seuls un petit nombre d'enfants (10 enfants) est mobilisée dans cette partie de l'analyse.
Notre souci des détails a été mis en balance avec la lisibilité des deux chronogrammes pour chaque enfant (activité et interaction), conduisant à des regroupements en différentes catégories. Pour les bébés, nos catégories ont spécifiquement pris en compte les « pleurs » et les « bras » quand ils sont portés ou pris par les professionnelles.

<table>
<tr><td colspan="2">Activité de l'enfant</td></tr>
<tr><td>Moments d'attente</td><td rowspan="2">autre activité</td></tr>
<tr><td></td></tr>
</table>

Sans activité liée aux objets (déambulations…) ou Bras	
Avec objets disponibles	activité libre
Avec objets spécifiques	
Avec attendus	Activité proposée
Repas	Soins
Soins	
Sieste	
Interactions de l'enfant	
Autre (chercheure)	Autre
Parents	
Enfant	Enfant/s
Groupe d'enfants	
Seul + Pleurs	Seul
Professionnel FB positif	Professionnel/s
Professionnel FB négatif	
Professionnel FB neutre	
Sollicitation d'un pro	

De même, nous avons sacrifié la diversité des lieux de l'activité des enfants pouvant être représentés verticalement par des tranches de couleurs différentes sur les chronogrammes, pour ne pas les rendre illisibles. L'idéal méthodologique aurait été de pouvoir observer les mêmes enfants dans les 4 crèches, le même jour, pour penser leurs différences « toutes choses égales par ailleurs ». L'observation ethnographique dans les conditions « naturelles » fait que nous en sommes très loin. Joue en outre la difficulté de coder telle ou telle l'activité observée dans telle ou telle catégorie, avec une part d'arbitraire souvent discutable, pour saisir le point de basculement de l'une dans l'autre et leur durée respective ; par exemple, entre un moment de jeu avec les objets laissés à disposition et un moment de déambulation ou d'attente. Enfin, les opérations de codage sont tributaires de l'observation continue ou du filmage des déroulés des journées des enfants réalisés *in situ* par les différentes chercheures. Il aurait ainsi été pertinent de sonder la variabilité interindividuelle des observations et des codages. Au total, il convient.

Crèche municipale nord

Construite récemment, cette crèche de 72 berceaux fonctionne sur le principe de trois unités de vie, avec des âges mélangés, avec en principe : 6 bébés, 8 moyens (enfants ayant une certaine autonomie, notamment pour les repas), 10 grands. 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. L'organisation des journées des enfants et des professionnelles fait l'objet un tableau synthétique reprenant les positions 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. On peut alors repérer trois types d'activités, nécessitant deux types d'organisation.

- Type 1 : les « Activités », labélisées comme telles, sont organisées et régulières, impliquant des moyens ou des locaux particuliers : marionnettes, pâtisserie, jeux d'eau (piscine), peinture, contes, etc. Ces Activités se font à des jours fixes : par exemple, le

vendredi pour la pâtisserie. Si elles nécessitent une compétence particulière (marionnettes), elles mobilisent les mêmes professionnelles. Elles sont planifiées sur le tableau d'activités avec leurs horaires et les professionnelles affectées.

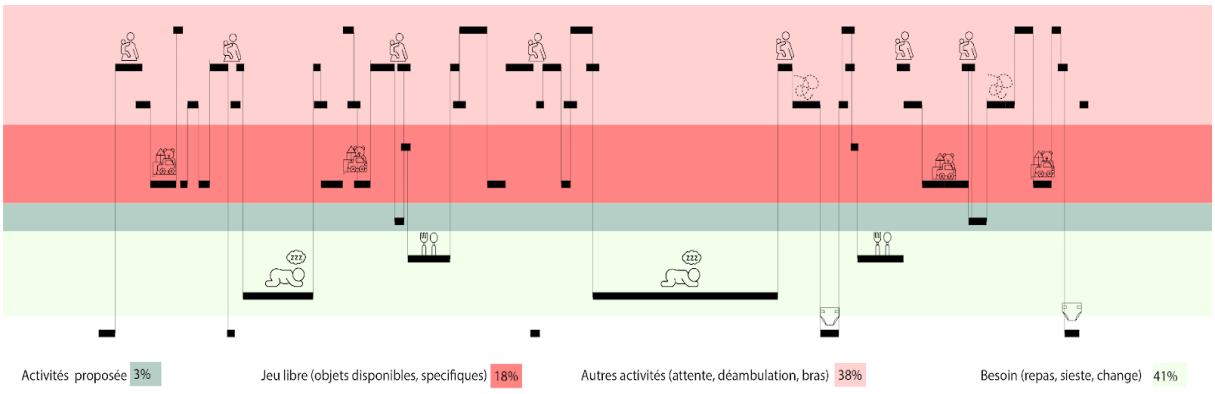
- Type 2 : des activités ne nécessitant pas d'organisation particulière : elles se font tout au long de la journée en fonction des demandes des enfants et des choix des professionnelles. Certaines font plus volontiers des chansons, d'autres des jeux de langage et de devinettes, des jeux de foulards... Les professionnelles les organisent quand elles repèrent que les enfants s'agitent, sont fatigués ou n'arrivent plus à jouer par eux-mêmes. Elles s'intercalent donc avec des activités dites « libres » où les enfants évoluent avec les ressources que les professionnelles mettent à leur disposition sur les tapis (voitures, lego, encastrements...).
- Type 3 : des activités dans l'atrium ou le jardin. En temps normal (hors procédures Covid) l'usage de l'atrium et le jardin sont laissés libres d'accès aux enfants. Dans le contexte actuel, ils entrent dans la planification des activités. En général, ces espaces donnent lieu à des activités motrices différentes nécessitant un certain espace : jeux de ballons, dispositifs de motricité, pousseurs...

Un planning d'activité (voir photographie supra) sert aux professionnelles de repères pour savoir à quel moment elles doivent se trouver dans l'espace où elles sont attendues pour relayer une collègue ou prendre en charge une nouvelle activité. Ce tableau est une ressource importante pour aider les professionnelles à s'orienter dans la mesure où la mémorisation de ces horaires et lieux peut être difficile. Après les pauses ou les repas, on peut souvent les voir rentrer rapidement dans le bureau pour consulter leur place sur ce tableau d'affichage. Un tel tableau a pour objectif de permettre aux enfants (marcheurs) de circuler librement entre les espaces, même si le contexte du Covid a restreint ces possibilités de circulation.

Premier enfant : Charline (bébé)

Enfant[11]	Age	Ancienneté	Contrat	Composition familiale
Charline (bébé)	9 mois	A la crèche depuis qu'elle à 3 mois	TP	Parents cadres supérieurs. 2 enfants

Chronographe activité



[11] Age et ancienneté de l'enfant en crèche sont ceux au moment de son observation. Pour les contrats, TP indique temps plein, et Tp, temps partiel..

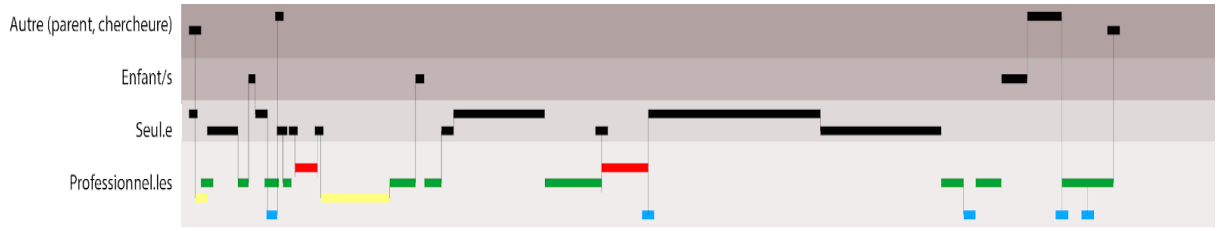
Le chronogramme de l'activité de Charline, permet de voir un déroulement de sa journée passé la plupart du temps entre les bras d'une professionnelle et sur le tapis. Le temps au tapis est aussi marqué par activité avec des objets mis à disposition sans commentaire de la part des professionnelles ou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

Vignette Charline (avec vignette Ulysse et Liam)

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 garde un peu Charline dans les bras, 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 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 repose Alix, cette fois sur le dos en lui mettant des jouets à sa portée.

Rapport au milieu : Charline est souvent dans les bras d'une professionnelle et quand ce n'est pas le cas, elle les réclame très explicitement et pleure souvent, matin et après midi. Les professionnelles répondent à ses demandes, mais ce n'est pas « toujours » le cas. Elles lui proposent aussi des changements de posture, en alternance, sur le ventre et sur le dos, voire plus rarement dans un transat. Pour donner matière à son activité, elles lui proposent également des jouets à manipuler. Elles l'installent aussi à proximité d'autres enfants, comme autant de centres d'intérêt et mobile d'action possible pour entrer en relation, et aussi comme modèle à suivre pour un autre enfant. Un impératif tacite lui est adressé : jouer et ne pas pleurer, que l'on peut comprendre aussi comme jouer pour ne pas pleurer ; serait-il possible de jouer tout en pleurant ? En tout cas, Charline doit apprendre à trouver des ressources en elle-même pour « se calmer » ou « se rassurer » : la forme pronominale (se) dénote une attente d'activité de l'enfant à l'égard de soi-même, qui devrait prend pour ainsi dire le relais de l'action des professionnelles.

Chronogramme interactions



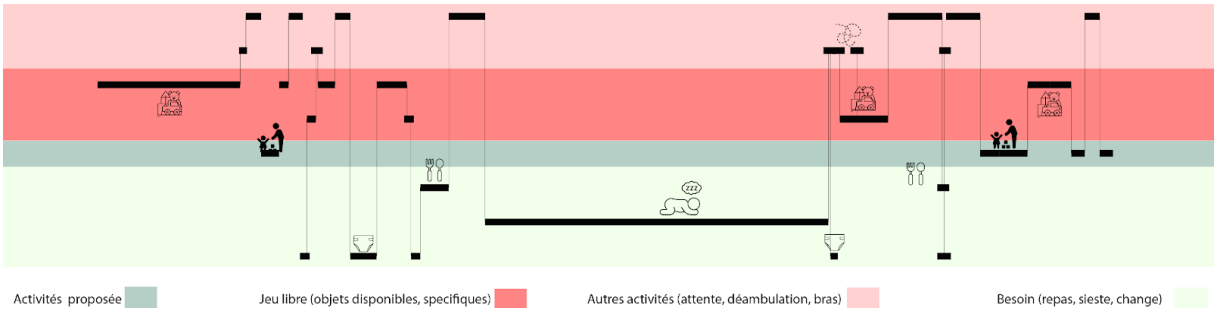
Rapport aux adultes : Charline est rarement seule et assez souvent prise dans les bras. Les professionnelles s'efforcent tout à la fois de répondre aux demandes de Charline d'être prise dans leurs bras, y compris de lui faire davantage plaisir, en la faisant sauter par exemple, de différer cette réponse ou encore de ne pas y répondre ou d'y trouver des substituts : les jouets mais aussi les pairs. Les professionnelles verbalisent, mettent des mots sur les pleurs, en parlant souvent à la place de l'enfant (infans, étymologiquement, celui qui ne parle pas encore) et leur justifient souvent leur conduite : elles sont prises par d'autres tâches ou par d'autres enfants : il leur faut apprendre à partager des adultes qui ne sont pas à leur disposition exclusive.

Rapport aux enfants : les relations avec les pairs sont largement médiées par les professionnelles et présentent une double facette de Charline : perturbatrice, car ses pleurs peuvent réveiller ou perturber d'autres enfants, ou comme modèle du « bon » bébé, vis-à-vis des autres, un bébé qui joue et ne pleure pas, du moins dans la situation observée. En tout cas, les interactions avec les autres enfants sont rares.

Deuxième enfant : Ulysse (moyen)

Enfant	Age	Ancienneté	Contrat	Composition familiale
Ulysse (moyen)	22 mois	En crèche depuis qu'il a 3 mois (observation de l'adaptation)	TP	Premier enfant Parents juriste et avocat

Chronogramme activité



Dans le chronogramme d'Ulysse on peut observer une activité répartie entre des activités autres (attente et déambulation) et les soins (repas, sieste, etc.). Quelques activités sont visibles mais elles restent davantage ponctuelles. Sa journée est ainsi marquée par une longue sieste et de fréquents temps en errance ou en attente.

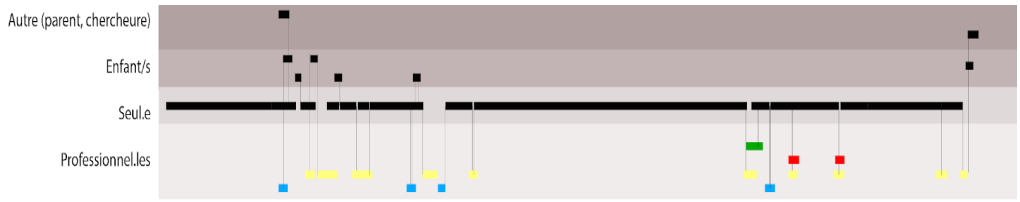
Vignette : Ulysse (moyen) et Liam (grand) : activité libre (janvier)

Section verte : Mam (AP) et Nancy sont avec 9 enfants, une autre pro devrait les rejoindre
9h30 : Liam est dans le coin de la maison avec d'autres enfants et essaient d'escalader la maison. Il monte sur la barrière de bois et Karima le reprend : « Liam descend, tu sais que ça c'est interdit ! ». Liam 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 Tollo et prend le tracteur qu'il fait rouler sur le sol.
Ulysse est rejoint par Gaia qui lui prend sa marionnette à doigt. Ulysse regarde la chercheure pour qu'elle intervienne. La chercheure 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 déranger 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 : « et oui ! en vous mettant en plein milieu comme ça, c'est sûr que les plus 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.

Rapport au milieu : malgré des impulsions vers des objets à disposition, comme les marionnettes à doigts qu'Ulysse va chercher de lui-même, ou le trotteur (sans monter dessus), ou encore une voiture, avec des épisodes de jeu près du coin bébé ou un endroit plus calme (souvent la tétine dans la bouche), l'activité d'Ulysse paraît souvent empêchée, soit par d'autres, comme par Gaia qui lui prend un objet des mains, soit par les limites de la crèche. Par exemple l'interdiction du trotteur sur le tapis central : « Regarde tu risques d'être gêné avec les copains qui sautent sur la structure ; allez, descends-le, va jouer plus loin ou vient sauter avec nous ». Ulysse finit par comprendre et se met à l'écart. Dans une Activité proposée par les pros (voir vignette Piscine ci-dessous), il hésite tout d'abord, avant de se laisser embarquer par une pro qui le prend dans ses bras, le déshabille, puis le porte. Il reste d'abord debout, regardant d'autres enfants jouer, puis il marche sur le pourtour de la pataugeoire, fait une tentative pour aller au centre mais en est empêché par d'autres et regagne la périphérie, enfin il lance une balle au centre, moyen de s'approprier indirectement cet espace. Invité par les professionnelles, il ne va pas dans l'autre pataugeoire occupée par des enfants très actifs et plus grands (dont Liam). C'est un « moyen », depuis près d'une année et demi à la crèche, mais il 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. Un moment de regroupement collectif autour de comptines chantées, avec un CD, le montre participer à la chanson, mais il reste en retrait par rapport aux autres. En fin de journée, Karima expliquera à sa mère qu'il commence à mieux "se débrouiller seul".

Chronogramme interactions



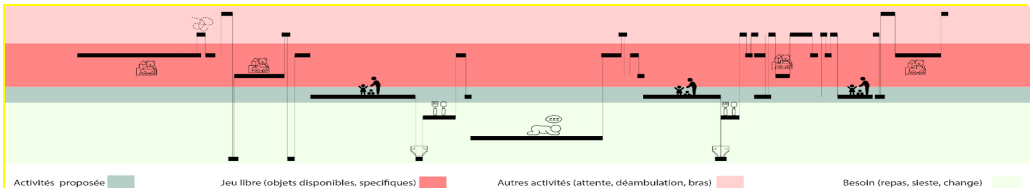
Rapport aux adultes : Ulysse paraît souvent à la recherche du contact avec les adultes, notamment pour être pris dans les bras par les professionnelles, surtout Karima, vers qui il s'avance en tendant les bras à plusieurs reprises mais qui ne le prend pas dans les bras, ainsi que d'autres professionnelles, y compris la chercheure à qui il apporte les marionnettes à doigts et qui en met une à son doigt. Il essaie de solliciter ses bras, mais elle continue de prendre des notes et Ulysse reste à l'observer. Après une sieste de 2 heures, commencée avant les autres, « oh lala tu as l'air encore fatigué », lui dit Nancy, à son réveil ; elle le garde sur ses genoux et le câline un peu. Les reprises des adultes sont là pour lui faire apprendre les règles et routines de la crèche : « attend Ulysse, porte ton gant et met-le dans le seau au passage... », Ulysse s'exécute. À un autre moment : « dis donc Ulysse, ce n'est pas ce que j'ai dit, tu pourrais le rapporter ? », intervient une professionnelle pour qu'il range le trotteur. Une autre professionnelle intervient aussi pour le défendre des prises d'objet : « c'est lui qui jouait avec…, laisses-les à Ulysse ».

Rapport aux pairs : Très souvent seul, Ulysse est en retrait par rapport aux autres enfants. Il paraît gêné par leur mouvement et leur turbulence, leur prise d'objet, mais il ne les regarde pas moins, souvent à distance, même si on le voit jouer aussi, très ponctuellement, avec un garçon (Idriss). Il semble « suivre le mouvement » de loin, comme quand il suit les autres vers l'atrium. C'est un « moyen » et déjà un ancien de la crèche mais il semble encore dans l'exploration des relations avec les autres enfants de la crèche.

Troisième enfant : Liam (grand)

Enfant	Age	Ancienneté	Contrat	Composition familiale
Liam	31 mois	3ème année	Temps plein	Parents employés (une des familles au revenu moyen le plus bas de la crèche) 2 enfants dont une sœur plus âgée d'un an à la crèche l'an dernier

Chronogramme activité



Le chronogramme de l'activité de Liam permet de voir une activité assez contrastée entre les activités du matin et l'errance après le goûter. Le matin Liam semble s'organiser entre le jeu libre et les Activités avec attendus proposées par les professionnelles, avec des temps d'activité visuellement repérées. Après le goûter, son activité est plutôt en pointillée, entre l'errance et

les objets disponibles, jusqu'à 17h où il se retrouve à nouveau sur des périodes d'activité plus longues, soit en Activité avec attendus, en lien avec des propositions des professionnelles.

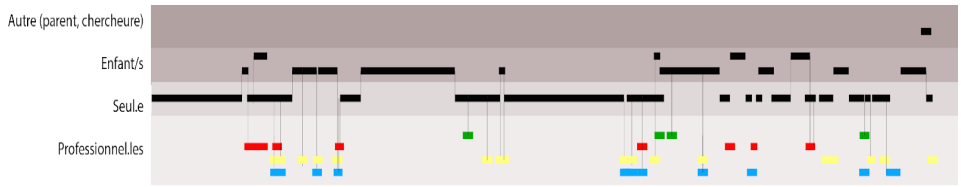
Vignette : Liam (grand) et Ulysse (moyen) : Activité piscine (janvier)

9h55 : Michèle (directrice, EJE) entre dans la pièce et propose : « qui veut aller à la piscine ? » Liam va aussitôt vers elle, suivi de Gaia et Vadim. Ulysse hésite et Michèle lui propose : « tu viens Ulysse ? » Elle le prend dans les bras, Idriss suit. Phénégam s'approche mais Michèle lui dit : « je viens te prendre après ».
10h03 : Pendant qu'Amina (EJE) fait couler l'eau dans deux pataugeoires, Michèle dans l'atrium commence à déshabiller les enfants pour les mettre en maillot de bain. Elle est aidée de Karima qui prend en charge le déshabillage de Vadim. Elle a une série de bassines bleues marquées au nom de chaque enfant et met leurs habits dedans Karima l'aide à déshabiller les enfants et dès qu'ils sont en maillot de bain ouvre la porte de la piscine où Amina les reçoit, et leur propose de monter dans une pataugeoire où elle a mis différents jouets. Liam déshabillé le premier est dans la pataugeoire rejoint par Gaia, déshabillée par Michèle, qui déshabille également Ulysse. Moins à l'aise que Liam et Gaia, elle le porte dans la salle des pataugeoires et Amina le prend en charge en lui proposant une autre pataugeoire moins profonde. Il y joue seul 2 mn avant d'être rejoint par Charlie et Idriss. Michèle repart vers la section et va rechercher Phinégan et Mattéo qui ont manifesté l'envie d'aller à la piscine. Nancy s'assoit à côté des deux bébés qui restent.
10h10 : Dans la pataugeoire, Liam saute et éclabousse les autres enfants avec Gaia. Dans la seconde pataugeoire Ulysse est debout semble intrigué par des jouets qui flottent mais il ne bouge pas beaucoup. Il regarde les autres enfants qui s'amusent avec une roue à aube.
10h12 : Amina surveille la température de l'eau et ajoute un peu d'eau chaude. Elle demande à Liam de faire doucement : il est debout sur un bord de la pataugeoire et plonge dans l'eau en gênant les autres enfants. En aparté, elle dit à la chercheure qu'elle pense que Liam va à la piscine vu la manière dont il est à l'aise pour plonger. Ulysse se lance et marche dans l'eau tout autour de sa pataugeoire. Il essaie de traverser vers le centre mais est empêché par Idriss et Vadim qui jouent sur le côté où il veut passer. Il rebrousse chemin et retourne à son point de départ initial. Il attrape une balle et la lance au centre.
10h16 : Dans l'autre pataugeoire Liam et Gaia sautent dans l'eau en éclaboussant beaucoup avec 2 autres enfants (Adrienne et Naor) qui les ont rejoints (…). Dans les 3 pataugeoires les enfants jouent plutôt seuls chacun, sauf dans celle de Liam où il joue avec un bateau en plastique qu'il essaie d'immerger et qu'il fait ressortir en éclaboussant tout autour de lui
10h20 : Ulysse s'est mis sur le côté de la pataugeoire et regarde du côté de la pataugeoire de Liam. Amina lui propose de s'asseoir pour ne pas avoir froid. Elle lui met de l'eau tiède avec son tuyau ce qui le fait sourire. Les autres enfants demandent à être arrosés. Liam et Gaia sortent de leur pataugeoire pour essayer de se faire arroser également. Amina leur demande de repartir dans l'autre pataugeoire et pour les inciter à y revenir elle dirige le tuyau de ce côté. Liam s'y précipite en essayant d'attraper l'eau.
10h26 : Michelle propose de faire sortir les enfants entrés en premier, mais un enfant est en train de faire caca dans une pataugeoire, l'ordre de sortie est changé. Elle amène un peignoir à Ulysse et Naor. Liam saute et plonge toujours dans la pataugeoire.
10h39 : Amina nettoie la plus petite pataugeoire, rince les jouets dans le lavabo. Elle prend les peignoirs de Liam et Gaia qui sont encore en train de jouer dans la pataugeoire et leur demande de sortir pour aller rejoindre Mam qui est disponible pour les rhabiller. Liam refuse de mettre le peignoir. Il éclabousse partout. Amina se fâche et va le chercher en le portant pour le faire

sortir. Michèle arrive et prend le relais. Elle attrape Liam, l'empêche de s'échapper à nouveau, lui enfile son peignoir et le fait sortir en demandant à Gaia de la suivre. Liam est habillé par Michèle, pendant que Gaia est prise en charge par Karima.

Rapport au milieu : Liam montre une participation très active à l'Activité piscine de près de 40 mn. Un des tout premiers à avoir accès, il est des deux derniers que les professionnelles laissent le plus longtemps : il bénéficie indirectement du changement l'ordre qu'elles ont prévu. Il saute, plonge, éclabousse ; une professionnelle dit d'ailleurs qu'elle pense que Liam va à la piscine vu la manière dont il est à l'aise pour plonger. Il refuse d'en sortir, au point où deux professionnelles, puis Michelle, la directrice (EJE) qui relaie l'une d'elles, conjuguent leurs efforts pour l'obliger physiquement à le faire ; c'est elle qui rhabille Liam. Tout au long de cette journée, on remarque l'engagement moteur important de Liam : son attrait pour l'atrium; l'escalade d'un radiateur à plusieurs reprises (même si c'est interdit) ; se précipiter sur la structure d'escalade de l'atrium l'après midi où il essaie de sauter de l'endroit le plus haut et où il passe le premier pour faire un grand saut de bord à bord, des « performances » motrices non réalisées par d'autres enfants. Il a aussi des utilisations non légitimes de la cabane censée satisfaire les explorations motrices des enfants en grimpant sur la barrière (là aussi, c'est interdit). Il cherche ainsi la difficulté motrice et les challenges que l'aménagement et l'espace de la crèche lui offrent peu ou ne lui offre plus, tant l'espace et le matériel lui sont connus et qu'il doit chercher d'autres usages qui sont du même coup illégitimes. Son envie de mouvement et de prise de risque reste sans doute inassouvie et trouve à s'exprimer dans l'Activité piscine.
En fin de journée (17h25), Liam est le seul enfant qui reste dans la section, c'est à ce moment-là que Karima sort « des jeux calmes » (abaques, coloriages, en l'occurrence), qui demandent, dit-elle, de la « concentration », possibles avec un nombre réduit d'enfants. Elle explique à la chercheure qu'avec le principe des âges mélangés ces jeux sont plus compliqués à sortir car les plus petits dérangent les plus grands pour ce type d'activité. Elle lit aussi des histoires à Liam.
Puis, à 18h, Karima et Liam rejoignent sa collègue et les enfants restant des autres sections : Liam court à nouveau vers l'atrium, escalader la structure. Sa mère et sa grande sœur arrivent à 18h15 et il se précipite vers elles.
Pour un « grand », comme Liam, les possibilités de challenges physiques, de prise de risque et d'expression ou d'exubérance motrice qu'offre la crèche, sont trop limitées, comme c'est aussi le cas pour d'autres lieux d'accueil (Garnier et al., 2017). Ils s'inventent alors des mises à l'épreuve qui, en même temps que corporelles, sont des défis à l'ordre de la crèche et au souci de la sécurité des enfants. Soulignons que ce rapport des enfants à la prise de risque et à l'engagement dans des activités acrobatiques sont très loin des rapports au corps des professionnelles de la petite enfance ; question d'hexis corporelle genrée, mais aussi de rapport à la sécurité et aux contraintes institutionnelles vis-à-vis de leur responsabilité (Garnier et al., 2020)

Chronogramme interactions



Rapport aux adultes : Outre les interventions que montre la vignette, Liam est repris fréquemment et avec insistance par les professionnelles, comme après le repas : « Tu le sais qu'il faut débarrasser, alors pourquoi tu pars comme ça ! », au gouter : « Liam, c'est quoi ca ! On ne prend pas le gâteau à pleine main comme ça ! Tu te tiens bien s'il te plait et tu ne touches pas toutes les parts de gâteaux ! » ; « *assieds-toi* comme il faut ! » ; ou encore en fin de journée : « Allez Liam, enlève-toi de là tu vois je range. Tu veux m'aider à ranger ? Tiens-toi bien ne te roule pas comme cela par terre ». Il refuse de s'habiller après la sieste, provoquant là-aussi les interventions des professionnelles. Contrairement à un enfant comme Ulysse qui est repris par les professionnelles pour lui expliquer ce qui est attendu de lui, comme à un novice 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, pour avoir des moments d'interactions privilégiées avec elles, celles-ci semblent aussi avoir le souci de le valoriser, et pas seulement de le reprendre.

Rapport aux autres enfants : Liam montre des plages récurrentes de jeu tout seul, ou des moments d'éloignement ou de retrait quand il se fait reprendre par les professionnelles, mais aussi des moments d'interactions avec les autres enfants, en groupe ou avec certains (jeu des camions avec Vadim), ou encore des accrochages quand sa propre activité est perturbée par d'autre enfants, même non intentionnellement. Dans cette section âges mélangés, on relève 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.

Crèche municipale sud

Dans cette crèche de 25 berceaux[12], deux sections sont organisées par âge, avec un système de référence, complété par une référente relais. Dans le projet de la crèche, l'emploi du temps prévoit un « rituel des chansons », à 9h30-10h, suivi de 10h-10h45 : « Activités dirigées, libres ou jeux extérieurs » (avec des décloisonnements fréquents). Après la sieste, il est également prévu des Activités dirigées, libres ou jeux extérieurs qui peuvent se poursuivre, quand à partir de 16h, les familles sont accueillies pour le départ des enfants.
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 entrepôt. Un couloir sert aussi aux activités (parcours psychomoteur, escalade, toboggan). 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 ».

[12] Depuis le déménagement dans les nouveaux locaux, une section bébés a été créée qui accueillent 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.

Le contenu des journées et, notamment, les Activités que proposent les professionnelles ne sont pas prévues à l'avance : elles se mettent en place en fonction de l'observation des enfants, de l'envie des professionnelles présentes et de la météo (pour les sorties dans le jardin). Il n'existe pas, comme dans certaines structures, de tableau destiné à planifier et rendre visible les différentes Activités. Certaines professionnelles évoquent le fait que cette possibilité d'occuper l'espace comme elles l'entendent, quand elles le veulent est sans doute rendue possible par l'espace dont elles disposent et le fait qu'il ne soit dédié qu'à la crèche.

Premier enfant Maya (grande)

Enfant	Age /Obs°	Ancienneté	Contrat	Composition familiale
Maya	26 mois (janvier) 32 mois (juin)	Entrée en crèche à 13 mois dans la section des moyens	TP	Mère : CESF ; père : maintenance des machines à café ; parents en couple Un petit frère accueilli à la crèche à l'âge de 3 mois depuis septembre 2021 chez les bébés

Vignette: Activité peinture (matin) : Maya et César (Janvier 2021)

9h47 : Annie (AP) et Violette (CAP) ont décidé de préparer respectivement le matériel pour peindre sur une grande feuille au sol et les enfants (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 ! »
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 » ? (…).

Rapport au milieu : S'agissant de l'Activité peinture le matin, Maya paraît particulièrement attirée par le milieu qui lui est proposé : « elle se régale », commente une professionnelle. En revanche, elle montre peu d'attirance pour un milieu connu, avec de longs moments de déambulation, sans activité. À moins, comme le montre son investissement de la salle de motricité l'après-midi où elle se précipite en compagnie de César (voir vignette avec César), que ce milieu soit pour ainsi dire enrichi avec des relations entre pairs et qu'il favorise aussi ses manifestations motrices.

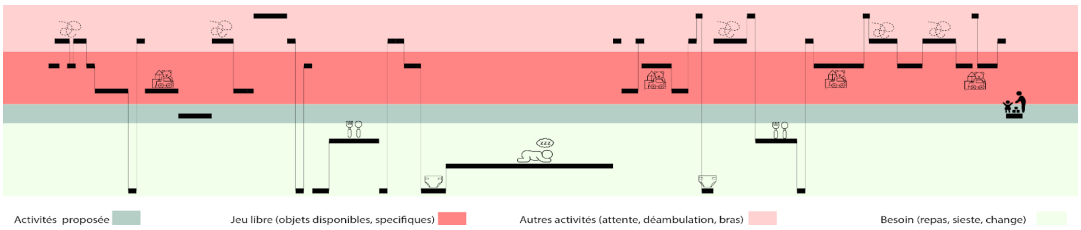
Rapport aux adultes : Maya fait l'objet de nombreuses interventions des professionnelles. Elle est très peu reprise par elles et, au contraire, valorisée à plusieurs reprises dans la journée. Elle figure peut-être davantage que César (que l'on voit jouer avec elle), comme une enfant « modèle », valorisante pour les professionnelles.

Rapport aux enfants : Si Maya se montre seule de longs moments, elle n'en développe pas moins des relations avec César dans des jeux d'imitation croisées : dès fois c'est elle qui lance le mouvement, dès fois c'est lui, comme on le voit avec une performance motrice (sauter en arrière) que Maya essaie de reproduire à son niveau.

Deuxième enfant : César (moyen)

Enfant	Age	Ancienneté	Type de contrat	Composition familiale
César	29 mois (sept) mois (janvier) mois (juin)	Entré en crèche à 3 mois Arrivé en CMS à 12 mois.	TP	Mère : Educatrice de jeunes enfants ; Père : Garde forestier Parents en couple

Chronogramme activité



L'activité de César est discontinue entre des temps de déambulation et de temps de jeu libre avec des objets disponibles ou spécifiques. Le temps de soin (repas, sieste, etc.) représente une bonne partie de sa journée. Des moments d'attente étendus le matin et plus en pointillés l'après-midi sont remarqués ainsi que deux temps d'Activité avec attendus en début de matinée et un deuxième en fin de journée.

Vignette : Janvier 2021 : Maya et César, activité libre (après midi)

15h30 : En revenant de la salle de repas où ils ont pris leur goûter, deux enfants s'engouffrent en courant et en riant dans la salle de motricité au lieu de se rendre dans la section. Annie demande à Maya en riant : « Où tu vas comme ça ? ». Habituellement les enfants retournent dans leur section, mais aujourd'hui la présence de Romain (petit garçon polyhandicapé) et de Patty, son auxiliaire de vie, avec le groupe, semble modifier la donne.
15h36 : Maya cours vers la structure, elle monte les marches, descend le toboggan puis va sauter sur le trampoline. Elle revient sur la structure et refait trois fois le même circuit. Elle s'arrête et regarde César qui tourne autour de Patty, qui est debout au milieu de la pièce. Elle le rejoint et tourne également autour de Patty.
15h38 : Maya se détache de la scène et se jette, tête la première dans la piscine à balles. Elle se roule dedans, ressort, prend son élan et saute de nouveau. Elle observe César qui a arrêté de tourner autour de Patty et qui se jette en arrière dans la piscine à balle. Elle sort de la piscine

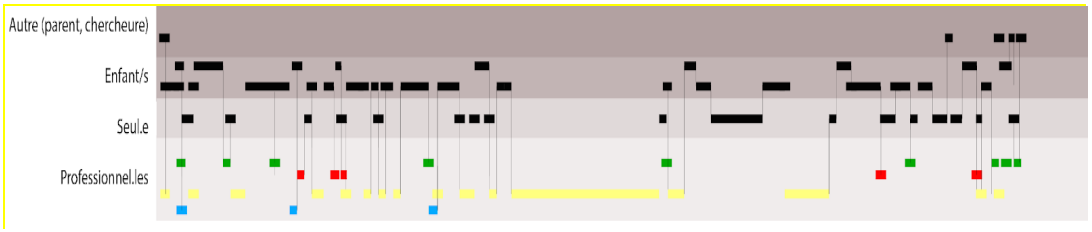
et fait une tentative pour plonger également en arrière. Elle n'y arrive pas, s'allonge sur le dos et réussit à basculer dans la piscine. Elle se roule dedans, jette des balles à l'extérieur de la piscine.
15h40 : Maya ressort de la piscine, déambule sur les tapis, remonte sur la structure par les escaliers. Elle tape des pieds sur la plateforme en riant. Patty vient près de la structure en bois où se trouvent les enfants. Elle saccade ses mouvements comme une automate au rythme des pieds des enfants. Maya arrête, regarde Patty, tape de plus belle avec ses pieds. César qui était dans la piscine observe et rejoint Maya sur la plateforme. Il se met lui aussi à taper des pieds. Les deux enfants tapent des pieds de plus en plus fort, Patty accélère le rythme, ils éclatent de rire.

Vignette : Juin 2021 : César, activité libre (après midi)

13h31 : César vient de se réveiller et de sortir du dortoir. Il rejoint un petit groupe de trois enfants des deux sections accueillis après la sieste.
Jasmin est debout devant une petite table, elle fait un puzzle. César l'observe, la rejoint, se met à côté d'elle. Annie : « Ben alors César, tu ne t'es pas rendormi ? Pourtant tu te frottais les yeux, tu semblais fatigué. » Annie sort un puzzle à César et l'installe à côté de Jasmin. Il regarde, manipule les pièces sans vraiment chercher à les assembler. Il observe autour de lui, il semble se réveiller lentement.
13h35 : De l'autre côté de la pièce, la plus âgée du groupe, Hamza (38 mois) manipule des assiettes dans le coin dinette. Elle les sort de la petite cuisine, les installe sur la petite table à côté, dispose des verres. César qui l'observe, traine sa petite chaise et la positionne devant la table dans le coin dinette. Il prend un des petits verres installés par Hamza et fait mine de boire. Il se lève, prend des récipients sur l'étagère de la petite cuisine. Hamza a une poupée dans les bras, César se dirige vers elle et commence à porter le récipient à la bouche de la poupée. Hamza : « non c'est moi qui donne à manger au bébé ».
13h40 : César va chercher une autre poupée. La petite fille l'interpelle « il veut de l'omelette le bébé ». Elle prend un gâteau en plastic sur la table, le tend à la bouche de César pour lui faire gouter. Jasmin a abandonné son puzzle, elle vient les rejoindre. Hamza s'y oppose et la pousse, « Non non pas toi ». César n'a pas un regard pour la scène. Il a laissé tomber la poupée par terre et, concentré, il fait mine de servir du liquide dans des tasses en plastique. Hamza en attrape une, César attrape l'autre et éclate de rire. Il jette la cafetière par terre, sort de l'espace dinette et en courant, traverse la pièce.
13h43 : César ramasse un livre qui est devant lui, le prend, se pose par terre et regarde attentivement les images.
13h46 : Il referme le livre, se lève, va cogner contre la porte vitrée qui communique avec une autre petite pièce, entre la pièce de vie et le dortoir. Il tapote avec ses mains en riant, puis essaie d'ouvrir la porte en tournant la poignée qu'il atteint difficilement sur la pointe des pieds.
13h47 : Annie qui le regardait, intervient : « Chut César, les copains sont à côté, ils dorment ». Annie depuis le début de la séquence est assise sur un tapis, elle observe les enfants et échange des regards avec la chercheure. Jasmin que Hamza n'a pas souhaité accepter dans son jeu, est sur ses genoux, elle écoute l'histoire que lui raconte la professionnelle. Deux autres enfants, qui se sont réveillées entre temps (accompagnés par Sonia CAP petite enfance) sont venus autour d'elles, sur le tapis.
13h50 : César grimpe sur une petite chaise, puis sur une étagère qui se trouve à côté. Annie intervient de nouveau « C'est bon César, j'ai vu que tu sais le faire. Je t'aide à descendre. Tu sais que c'est interdit. » Elle se lève et lui tend la main. Elle revient s'asseoir sur le tapis et reprend son histoire. César les rejoint, vient s'asseoir à côté de Dylan et écoute l'histoire.

Rapport au milieu : 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 de 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. D'ailleurs la professionnelle qui le reprend, lui précise : « tu sais que c'est interdit », tout en valorisant sa performance motrice.

Chronogramme interactions



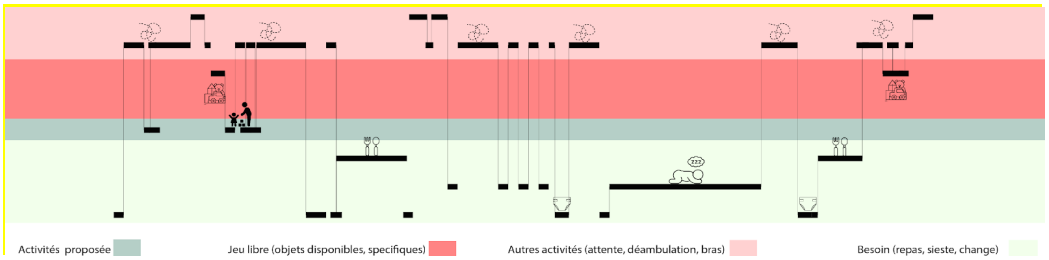
Rapport aux adultes : Est-ce parce qu'il est « le fils d'une EJE » que César semble remplir les attentes du « bon élève » en crèche des professionnelles ? En tout cas, il bénéficie de nombreuses interactions avec elles, des valorisations, même si elles le reprennent parfois. Il est aussi, pour ainsi dire, bon public en participant avec entrain aux activités qu'elles proposent, y compris pour nettoyer la table du déjeuner avec une lingette. Il représente en quelque sorte un « bon élève » de la crèche : « César tout ce qu'on lui propose il adore ! ». 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.

Rapport aux enfants : César est le plus souvent au sein d'un groupe d'enfants et participe à de nombreux jeux initiés par d'autres enfants, en particulier des filles plus âgées, comme montré dans l'épisode de la dinette et en particulier avec Maya, dont il imite les actions, avec également une réciprocité, quand c'est lui qui lance le mouvement qu'elle reproduit à son tour. De cette manière, il ne semble pas à court d'idées pour « meubler » le temps de la crèche. Cette compagnie de filles semble aussi lui permettre aussi de s'initier à des scénarios plus complexes, comme par exemple celui du jeu de la dînette. Mais César connaît aussi des moments de solitude qui semble volontairement recherchée, comme par exemple quand il lit un livre.

Troisième enfant Romain (grand, situation de handicap)[13]

Enfant	Age / Obs	Ancienneté	Type de contrat	Composition familiale
Romain	5 ans 9 mois	3 ans et demi	Tpartiel 2j/s	Enfant en situation de handicap (maladie génétique rare), 3 jours par semaine en établissement spécialisé. Mère, secrétaire administrative ; père opticien, puis reconversion comme coiffeur à domicile pour s'occuper de Romain ; frère de 10 mois à la crèche.

Chronogramme activité



La plupart de l'activité de Romain se déroule dans l'errance et, secondairement, en attente, et le temps restant dans sa quasi-totalité est dédié aux soins (sieste, repas). Des petits moments d'activités proposées par les professionnelles se retrouvent en matinée. En lien avec ses difficultés motrices, il y a peu de déplacement d'un lieu à l'autre, une bonne partie de sa journée se déroule dans la même salle.

Vignette Action : Romain

À 9H15, Romain, son père, son petit frère sont accueillis par Patty, sa référente

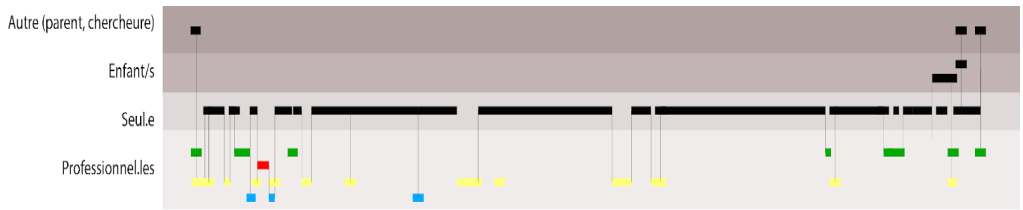
9h24/ 9h30 : Romain se déplace sur les fesses vers le tapis, revient vers la porte, repart vers le tapis. Il se déplace parfois vers les enfants qui se trouvent sur le tapis. Mais il est seul.
9h30 : Patty lui propose de regarder un livre. Elle va chercher un ouvrage précis et se met par terre près de Romain. Elle tourne les pages. Romain lève parfois les yeux vers le livre puis repart sur les fesses.

[13] Romain souffre du syndrome de Phelan-McDermid (SPM), maladie génétique qui a été diagnostiqué après ses un an. Il a du mal à se déplacer, ne parle pas, n'entre pas en communication avec les autres enfants et adultes. Il peut être accueilli sur dérogation jusqu'en juillet 2022 à la crèche qu'il a commencé à fréquenter à l'âge de deux ans. Il venait jusqu'en juillet 2021 trois jours par semaine. Depuis septembre 2021 il vient le mardi et le jeudi en crèche et va dans un Établissement pour Enfants et Adolescents Polyhandicapés (EEAP) les trois autres jours de la semaine. Il bénéficie du dispositif « Accueil pour tous » qui permet l'accueil dans les structures collectives de la ville : crèches ou ALSH d'enfants en situation de handicap ou maladie. Un accompagnateur « accueil pour tous » est le référent de l'enfant. Il est pris en charge par une accompagnatrice le mardi et une autre le jeudi lorsqu'il est sur la structure.

9h33 : D'autres enfants s'agglutinent autour de Patty pour regarder le livre. Elle le leur commente et échange avec eux, elle surveille Romain en même temps. Il continue ses déplacements sur les fesses
9h35 : une professionnelle chante avec trois enfants. Ils applaudissent. Romain dans son coin tape dans ses mains et sourit.
Patty : Tu aimes ça les chansons, Romain ! (à la chercheure en aparté : Il adore ça les chansons)
9h40 : 9 enfants sont à présent dans la section autour de Romain. Deux enfants jouent avec des KAPLA, 3 enfants font des puzzles sur une table, deux enfants jouent dans le coin dinette, deux autres enfants sont sur un tapis et feuillettent des livres.
9h45 : Annie et Violette proposent aux enfants de coller des gommettes sur des couronnes (c'est la période des gâteaux des rois…). Ils se rassemblent en deux groupes, poussent la table, les chaises. Il y a du bruit. Romain seul, toujours assis par terre se bouche les oreilles. Il pousse des cris. Il s'éloigne des enfants. Patty le décrit comme anxieux à ce moment-là.
9h45 : Patty propose à Romain d'aller dans la salle polyvalente de motricité. Il est temps selon elle car il y a trop d'agitation dans la salle et Romain ne peut supporter une telle ambiance.
9h46 : Romain a très bien compris et se dirige vers la porte sur les fesses.
9h47 : « Non Romain, tu te mets debout, tu peux très bien le faire. Regarde appuie toi sur moi pour te lever si tu veux ! » Romain se lève en s'aidant et se dirige vers la porte du couloir. Patty : « Tu le connais le chemin ! » Les autres enfants et les pros sont affairées sur les gommettes et ne prêtent pas attention à Romain et Paty qui s'en vont. Patty : « A tout à l'heure ! »…

Rapport au milieu : Les déplacements debout de Romain sont limités : en même temps que la professionnelle le laisse se déplacer sur les fesses dans les sections et la salle polyvalente, elle lui propose son aide et insiste pour qu'il marche debout dans le couloir, ou au retour de sa mère : « ah ben non Romain, tu te mets debout, comme tu l'as fait souvent aujourd'hui. Tu en es tout à fait capable, même en fin de journée mon grand ! C'est super ! A la semaine prochaine ». Romain montre une familiarité avec les lieux et des habitudes : les pros ont aménagé un espace-temps pour lui dans la salle polyvalente qui est aussi une salle de motricité, tous les mardi, pendant près d'une heure. Ce lieu étant indisponible le jour de l'observation, il va dans la section des moyens où il y a seulement cinq enfants à ce moment-là, et sans doute moins d'agitation que la section des grands. Il a aussi un lieu spécial pour s'endormir dans la salle polyvalente, pour ne pas déranger les autres car sa difficulté à s'endormir perturbe leur sommeil. Le mobilier de la crèche est plus ou moins (in)adapté à Romain : par exemple, il a une chaise spéciale pour le repas, mais un lit trop petit pour la taille d'un enfant de 6 ans. Les professionnelles s'adaptent au rythme de Romain : elle lui propose d'aller au lit à midi, mais il s'endort à 13h30 pour une heure de sieste : entre-temps, elles lui permettent des déambulations, une sortie dans le jardinet, doté d'un revêtement antichoc. Elles prennent aussi en compte son « hypersensibilité » et son appétit. Romain montre peu d'impulsion pour explorer les objets et les manipuler, sauf notamment pour une petite pièce aimantée. Mais comme le soulignent les professionnelles, il adore les chansons : il tape dans ses mains et sourit, ce qui à leurs yeux témoigne de sa participation au collectif.

Chronogramme interactions



Rapports aux enfants : les relations sont très médiées par Patty, la professionnelle référente de l'enfant : Romain ne supporte pas l'agitation autour de lui, ce qui conduit à l'extraire du groupe d'enfants de la section des grands. Patty en lui proposant une activité, lire un livre, suscite l'attrait des autres enfants qui viennent près d'elle. Il observe un moment deux autres enfants sur la structure (cabane en bois) de la salle polyvalente, s'en rapproche par trois fois, la dernière tentative étant soutenue par Patty. Cette médiation entre Romain et les autres enfants est aussi l'œuvre d'autres professionnelles, par exemple quand elles l'accueillent avec Patty dans la section des moyens : « ben c'est bien Romain, comme ça tu passes un petit moment avec nous. C'est chouette les enfants ? ». Absence de crainte des autres enfants, mais aussi rareté des sollicitations à son égard.

Rapport aux adultes : en l'absence de langage verbal, les professionnelles ont à décrypter ce que veut (dire ou faire) Romain à travers l'orientation de ses déplacements : vers la porte pour rentrer, vers la salle polyvalente… Soutien entre professionnelles, familiarité de Romain avec les autres professionnelles pour suppléer à leur changement, au lieu d'une seule adulte interlocutrice de cet enfant, comme par exemple au cours des repas où Patty donne à manger à un autre enfant.

Crèche privée

Outre l'espace pour les bébés, la crèche (29 places) dispose d'une grande salle de vie et d'un jardin, la « salle des lumières », pour les activités calme et équipée pour l'approche Snoezelen et une « salle atelier » pour des « activités de création, de manipulation et de découverte », qui sert aussi pour les repas. Un long couloir peut être utilisé pour la motricité. Les enfants sont regroupés selon leur âge avec un système de référence. Chez les moyens-grands, la structure globale de la journée est toujours la même, les activités programmées pour la semaine et consignées sur un tableau affiché sur le mur de la section. Chez les bébés la journée se déroule en une succession continue de tâches en fonction des besoins des enfants.
Arrêtons-nous sur le projet pédagogique de la crèche : une présentation powerpoint bien illustrée qui s'inscrit dans la stratégie marketing générale de l'entreprise, mais qui est aussi déclinée spécifiquement pour la crèche enquêtée (avec par exemple des statistiques locales et la composition de l'équipe). De cette manière, est évitée l'idée d'une industrialisation de l'accueil et sont marquées les spécificités de la crèche). Il met 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. Il précise que les jeux (matériels) sont à disposition et rangés par catégories, avec une photo du jeu qui permet de le ranger toujours à la même place. Ils sont aussi renouvelés, intégrant aussi des « plateaux individuels d'inspiration Montessori ». Le projet fait aussi sa place aux objets du quotidien qui : « peuvent être exploités différentes manières : ce qui est appelé « l'affordance » (souligné dans la présentation), ou des objets recyclés, éléments naturels… Il met (évidemment) l'accent sur un « langage oral précis et structuré », un « langage riche et varié », avec de multiples supports, dont on sait qu'il est un fort prédicteur de la réussite scolaire future des enfants.
Les chercheures retrouvent dans ce projet à la fois des « modes » en vigueur dans les classes moyennes et privilégiées (la « pédagogie Montessori », par exemple), des mots savants qui sont issus de la recherche (comme celui d « affordance », encore peu utilisé dans les milieux petite enfance ou encore sur le cerveau du tout-petit), des références à des auteurs classiques de la

psychologie de l'enfant (par exemple, Henri Wallon), tout un ensemble de signes susceptibles d'attirer des parents soucieux de développer le plein « potentiel » de leur enfant. Elles relèvent son ambivalence entre l'absence « d'attente de résultats », « sans consignes ni objectifs à atteindre » et l'idée que « l'enfant est responsabilisé pour trouver sa propre solution et être acteur de son développement ». Compte tenu d'un public largement issu des classes supérieures, un nombre conséquent de familles ont, selon la directrice et le personnel des attentes très spécifiques concernant la crèche, en termes « d'apprentissage du langage, du graphisme, de la motricité » : « Je voudrai bien que d'ici la fin de l'année il ait fait des progrès en graphisme » (propos d'une mère rapporté par la directrice).
L'emploi du temps est planifié avec un regroupement systématique qui précède des « ateliers » (Moyen-Grands) où les enfants sont répartis en trois groupes et qui proposent des « activités sortant de l'ordinaire » (peinture, modelage…). L'après-midi est occupé par des jeux libres. Ces Activités sont préparées par les professionnelles qui disposent d'un temps spécifique pour cette préparation, avec une thématique prévue en amont (voir photo supra). Chaque semaine, elles remplissent un tableau avec un thème, puis une Activité par journée. L'Activité peut ne pas être précisément décrite mais en relation avec le thème. Chaque professionnelle propose l'activité qu'elle souhaite dans ce thème. Par exemple, ce peut être la semaine rouge, l'automne, l'hiver, le grand froid (lundi : esquimaux/ mardi Journée blanche/ mercredi Igloo/ jeudi : le pingouin/ Vendredi yoga : les animaux du pôle nord). Certaines de ces « activités qui sortent de l'ordinaire », pour reprendre l'expression d'une professionnelle, sont très explicitement tournés vers l'acquisition de connaissances, comme « l'eau dans tous ses états » où les enfants vont successivement découvrir l'état solide, liquide et la vapeur.

Voici un extrait d'observation lors d'une semaine autour du goût, une Activité de « découverte des goûts » d'une quinzaine de minutes, pour des enfants entre 20 et 30 mois, répartis en deux vagues successives de deux groupes de 4, assis autour de petites tables, chacun 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 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.

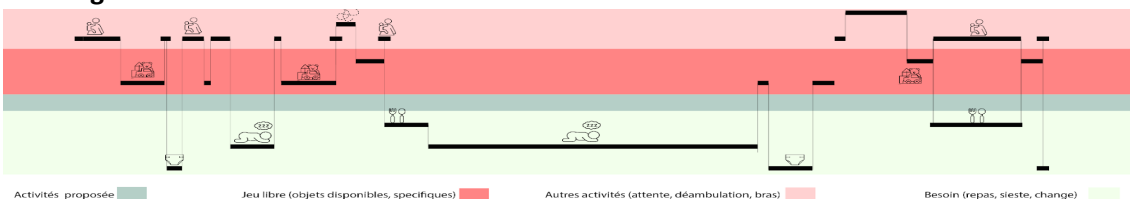
Les professionnelles proposent ainsi aux enfants de goûter successivement ces aliments, en finissant par le sucre. Au terme de la cette séquence, l'une d'elle annonce : « Bon c'était rigolo de goûter tout ça, non ? On a goûté des choses acides, amères, salées, sucrées. Allez maintenant on se lave les mains et on va laisser la place aux copains. »
Le terme même « atelier » utilisé pour ce moment, la gestion des enfants, assis autour d'une table, et la coloration thématique rappellent à la fois le terme utilisé et des 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, ce qui ne manque pas d'être critiqué par les formateurs d'enseignants ou inspecteurs, comme des rapprochements superficiels sans rapport avec la structure didactique des apprentissages visés. Mais 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 une forme de didactisation des apprentissages, où au-delà du nom des aliments eux-mêmes (cornichon, etc.), sont visées des apprentissages de leurs principales caractéristiques gustatives et des catégories de goût. 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 (30 mois), en retrait, finit par goûter le sucre ; les autres finissent par rompre l'ordonnancement de la séquence.
Si cette crèche se distingue d'emblée des autres par les moyens et la diversité des matériels, c'est davantage dans cette proximité avec des pratiques d'école maternelle qui est remarquable, comme le fait apparaître très singulièrement cette séquence autour du goût. Au-delà de cette Activité, reste à savoir comment le script est performé par des enfants d'âge différents.

Premier enfant : Aïna (bébé)

Enfant	Nombre mois	Ancienneté	Contrat	Famile
Aïna	5 mois	1 mois octobre	2j/sem	Mère seule, étudiante Malgache, 21 ans, vie en foyer

Chronogramme activité



Aïna est portée une bonne partie de la journée, et une très large part est consacrée aux soins, avec notamment une sieste de plus de 2h. Le reste du temps elle est en activité avec des objets disponibles ou bien spécifiques apportés par les professionnelles.

Vignette activité : Aïna

Sa mère la dépose sur un tapis, l'embrasse puis s'en va. Aïna est sur le dos avec son doudou contre elle (un tee-shirt que la professionnelle référente a conseillé à la mère de porter pour l'imprégner de son odeur lors des journées de familiarisation). Elle est seule sur le tapis, elle ne bouge pas beaucoup. Sa référente est juste derrière elle, elle note les informations dans le classeur. Sandro, 9 mois, se dirige à quatre pattes vers Aïna, l'approche visiblement de trop près, elle se met à hurler. Sa référente qui continue de faire ce qu'elle faisait puis s'approche, la prend dans les bras, la rassure. En même temps elle s'adresse à Sandro « visiblement Aïna n'a pas envie que tu te colles à elle, je vais te déplacer. ». Elle le déplace un peu plus loin et le positionne devant des jouets en tissu texturé.
Quelques minutes plus tard, la professionnelle pose Aïna sur le tapis, à plat ventre. Elle dispose près d'elle, une sorte de hochet avec des picots. L'enfant lève la tête, tend le bras et l'attrape. C'est bien Aïna, bravo !
Sa référente échange avec une autre professionnelle au sujet du retour de maladie d'un autre enfant. Du coin de l'œil, elle surveille le tapis où se trouve Aïna. Elle se tourne sur le côté pour

essayer d'atteindre le jouet qui a roulé. Un autre enfant le saisi et s'approche de Aïna, elle hurle de nouveau.
Une professionnelle s'arrête devant elle, se met à genoux, la rassure. Elle éloigne l'enfant trop entreprenant. Aïna continue de pleurer. Marianne depuis la banque où elle consigne les infos après l'arrivée d'un autre enfant : « oui je sais, tu n'aimes pas trop ça, que l'on t'approche de trop près mais il va falloir s'y faire Aina, c'est la crèche ! ».
Trois minutes plus tard elle s'accroupie devant Aïna. : « Allez ça va aller. Oh mais tu as le nez tout bouché. Je vais te nettoyer et changer ta couche ». Elle la prend dans ses bras et se dirige vers la salle de change. Aina pleure toujours ; « Je sais que tu n'aimes pas ça Aïna mais je vais te nettoyer le nez avec du sérum physiologique ». Sa référente procède au nettoyage des deux narines, puis lui change sa couche. Elle parle à Aina, celle-ci a arrêté de pleurer. Elle lui enlève une petite veste « Les parents alors, ils ont toujours peur que vous ayez froid ». Elles reviennent dans la salle de vie des bébés, la référente pose Aïna sur le tapis. Au bout de deux minutes, elle se remet à pleurer. Une professionnelle glisse par terre vers elle, repositionne son doudou. Elle se calme deux minutes puis se remet à pleurer.
Sa référente professionnelle vient près d'elle. « Je n'arrive pas encore bien à cerner ton rythme Aina. « Tu es fatiguée ? Je vais essayer de te mettre dans ton lit, tu seras plus tranquille peut être… » . Elle se dirige avec Aina 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… Aina semble s'endormir mais elle 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, Aina se remet à pleurnicher doucement.

Rapport au milieu : pour ses tout premiers débuts à la crèche, sur la recommandation des professionnelles, la mère a donné un de ses teeshirts pour jouer le rôle d'un objet dit « transitionnel » ; cas typique d'un discours à vocation scientifique transformé en obligation prescriptive (Blöss et Odena, 2009). D'une manière analogue, sa référente lui donne des jouets (petit cerceau, anneau, balle creuse en filet, hochet de dentition, etc.), souvent pensés par les professionnelles dans l'objectif de développer la « motrice fine », mais qu'on peut aussi penser comme pour qu'ils jouent le le rôle d'objets transitionnels, destinés à médiatiser son absence auprès de l'enfant. Ils procurent de courts moments d'apaisement à Aina, qui les met souvent à la bouche. De la même façon, les professionnelles éparpillent des jouets autour d'elle quand elle l'emmène passer un moment à l'extérieur, sur un tapis et la changent de position, sur le ventre et sur le dos. Il est attendu d'elle qu'elle « se fasse » à la crèche, qu'elle s'y habitue, notamment par rapport au contact avec d'autres enfants : « mais il va falloir s'y faire Aina, c'est la crèche ! ». Pour « se faire à la crèche », il est aussi attendu d'elle une capacité à « se calmer », à trouver, d'abord dans les objets dont les professionnelles l'entourent, matière à s'occuper et se distraire, au sens d'une soustraction des pleurs. « Se faire à la crèche », c'est aussi se synchroniser sur son « rythme » collectif, comme un devoir et une nécessité inéluctable.
La professionnelle dresse le bilan de la journée de l'enfant, qui sera peu après adressé à sa mère sans mentionner ses pleurs récurrents tout au long de cette journée : « C'est une bonne journée aujourd'hui, bravo Aina, tu as bien dormi, bien mangé, c'est super ! Ça y est, tu commences à bien te faire au rythme de la crèche. C'est normal au début c'est difficile, il faut du temps ! ».
L'activité de Aina se résume à la satisfaction de ses besoins de sommeil et d'alimentation, avec le poids des normes développementales dans ce domaine, sans oublier les soins d'hygiène.

Chronogramme interactions

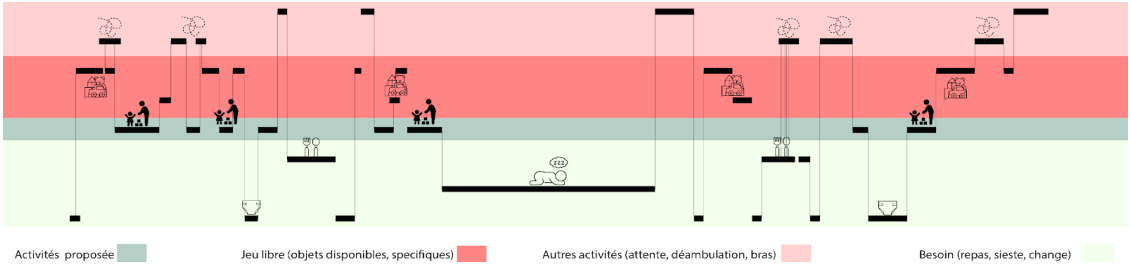
Rapport aux adultes : face à ses pleurs récurrents, la professionnelle joue doublement : prendre Aina dans les bras pour ne pas la laisser pleurer, voire hurler (car elle perturbe alors les autres enfants) et trouver de quoi la distraire pour pouvoir faire autre chose tout en la surveillant. Les enfants sont « délocutés » : les pros parlent pour eux, c'est-à-dire à leur place, en attribuant des significations à leur comportement et en verbalisant leur activité. Les pleurs sont des signes à interpréter (faim, fatigue…), et mettent en jeu plusieurs référentiels : comme le caractère de l'enfant, les besoins et les rythmes de l'enfant (horaire du dernier biberon, durée de la sieste, etc.).

Rapport aux enfants : Aparté de la pro à la chercheure à qui elle fait part des difficultés de la petite fille à être en contact trop rapproché avec d'autres enfants. Elle s'adresse à Aina : « On va aller dehors avec les copains, tu vas voir, c'est super ! ».

Deuxième enfant : Valentine (grande)

Enfant	Âge /obs°	Ancienneté	Contrat	Famille
Valentine	3 ans et demi	3 ans	TP	Père : responsable d'un centre de formation en informatique ; Mère : Responsable RH. En couple Un petit frère Charles accueilli dans cette même crèche depuis qu'il a 3 mois (3 ans d'écart)

Chronogramme activité Valentine



Une partie de la journée de Valentine est dédiée aux soins entre le repas et la sieste. Elle participe à plusieurs moments de 10-20 minutes en Activités proposées par les professionnelles, dans différents espaces. Quelques temps d'attente notamment liés aux soins (avant et après la sieste). % de son activité est du jeu libre en mode pointillés entre les objets disponibles et spécifiques et les moments en errance.

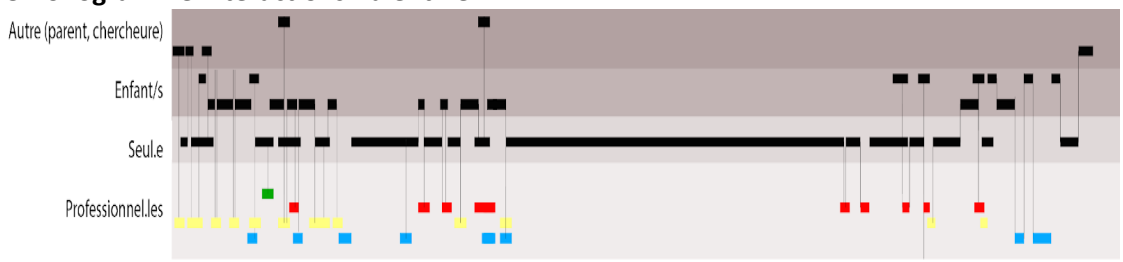
Vignette Action Valentine

9h35 : Une professionnelle propose à un petit groupe d'enfants de l'accompagner dans la salle des lumières pour jouer avec l'univers de la ferme. Valentine abandonne la cabane (à grimper) et se dirige vers la porte pour rejoindre la professionnelle. « Moi, moi !! ». Cinq autres enfants

rejoignent le groupe. Elle court dans le couloir et se dirige vers la salle suivie de trois autres enfants. Les deux autres arrivent avec la professionnelle. Il y a de la paille dans une coquille de piscine, des animaux de la ferme, une ferme en carton, un tracteur. Les enfants se saisissent des objets, touchent la paille. La professionnelle les observe, les laisse découvrir, leur fait nommer les animaux.
9h40 : Valentine : « Moi des vaches j'en ai vu quand j'étais chez papi et mamie de X. Elles étaient énormes ! » La professionnelle prend un imagier et le montre aux enfants. Elle leur fait commenter les images. En même temps qu'elle écoute et regarde l'imagier, Valentine s'amuse avec un petit cheval qu'elle enfouit sous la paille, fait ressortir, enfouit de nouveau…etc. Elle pousse Martin qui s'est approché et l'empêche de voir la professionnelle.
9h45 : Une page de l'imagier montre les différents outils, engins de la ferme. Valentine prend la parole : « A côté de chez papi et mamie chez le voisin il y a un gros tracteur, comme celui-là (elle désigne l'image du bout du doigt). Il est très gros, il va vite ! ». Pro : il y en a des choses chez ton papi et ta mamie ! « Moi aussi j'en ai vu, une fois un gros tracteur jaune ! », intervient Colin (3 ans).
9h50 : La professionnelle range l'imagier à côté d'elle, raconte une histoire. Les enfants écoutent.
9h55 : Pro : « on va un peu ranger avant de revenir avec les autres ». Les enfants cherchent les petits animaux en plastique, les jettent dans un bac. Idem pour les livres, images. Valentine se lève, cherche quelque chose, tourne dans la pièce dans le couloir. S'adresse à la professionnelle : Il est où le balai ? Pro : il est rangé dans le placard, attend je vais te la donner. Nina : Moi aussi je veux un balai ! Valentine : Non c'est moi ! Elle se positionne devant Nina qui s'est avancé vers le placard, pour lui faire barrage. La pro se lève. « Et, il y en a pour toutes les deux. Valentine, pardon, je ne peux pas passer. » Valentine prend soin de toujours faire barrage à Nina et se saisit du balai que lui tend la professionnelle.
10h : Valentine rassemble la paille avec son balai. Elle essaie de la remettre dans la coquille.
Pro : « merci Valentine, merci Nina, je vais les ranger »
10h05 : Elle tend le balai à la pro et part en courant au fond du long couloir. Deux autres enfants la suivent.
Valentine : « On va faire la course. Non non, on attend derrière le trait (aux autres enfants) ! Elle tend les bras pour bloquer le passage puis : « feu, go ! » Elle part en tête en riant. Les autres la suivent. Ils font plusieurs séries d'aller-retour en courant.

Rapport au milieu : Au moment de l'observation (juin), Valentine manifeste ouvertement son ennui d'être à la crèche. Elle a trois ans et demi et fréquente la crèche depuis qu'elle a trois mois et ne veut plus y venir. Elle attend les vacances avec impatience, puis la rentrée à l'école maternelle. Elle montre en tout cas une forte maîtrise du script ; comme une vieille habituée des lieux, elle est capable de s'y débrouiller toute seule, y compris pour l'usage des toilettes : « je vais faire pipi », annonce-t-elle. Avec le balai qu'elle réclame, elle accède à un autre statut que les enfants qui sont eux des « consommateurs » d'Activité, faisant le travail d'une professionnelle, même s'il s'agit d'un jeu symbolique d'imitation. Elle montre ainsi sa capacité à aller au-delà du script ou d'une autre manière de faire deux choses en même temps : écouter une professionnelle qui raconte une histoire et jouer avec le petit cheval. Elle fait aussi preuve de la capacité à prendre le script à revers, à développer tout au long de la journée des contre-scripts, comme lorsqu'elle joue avec les aliments, ou joue dessous la table à la fin du repas et renverse son verre. Elle fait aussi de nombreuses colères, exprime ses envies de mouvement à travers des courses, l'escalade de la cabane, etc. Il semble au total, qu'elle soit arrivée à saturation du milieu qu'offre la crèche, tant elle aurait déjà épuisé les ressources qu'elle offre, y compris celles proposées en tant qu'Activité. Au sens propre comme au sens figuré, elle ne tient plus en place.

Chronogramme interactions Valentine



Rapport aux enfants : Ils sont très contrastés : à la fois dans les accrochages, comme si elle ne supportait plus ses pairs, qu'elle pousse, tape et mord à plusieurs reprises dans la journée d'observation. Mais aussi dans ses efforts (couronnés de succès) pour les enrégimenter dans les activités qu'elle leur propose, comme par exemple faire la course. Ou quand à un autre moment, elle entend décider qui a le droit de monter sur la cabane. Elle barre le passage à l'un : « toi, t'as pas le droit » et laisse passer l'autre « toi, t'as le droit ». Le premier enfant tente tout de même de forcer le passage, Valentine le pousse, il tombe, se met à pleurer. Elle veut décider des scénarios de jeu à plusieurs et des règles d'appropriation des objets, comme pour les crayons de couleur : « Non tu fais pas ça, le vert c'est moi qui en ai besoin! ». Grande par l'âge et par son ancienneté dans la crèche, grandie aussi par sa socialisation familiale, semble-t-il, toutes ces grandeurs ne trouvent peut-être plus de répondant parmi les autres enfants, sinon comme « petits » à dominer. Pourtant, une fois dans la section des bébés où est son petit frère, Valentine joue avec lui, lui raconte des histoires, chante avec les cartes des chansons, installe un parcours, discute avec les pros, les aide à ranger, etc. Elle a, semble-t-il, trouvé de quoi s'occuper, en devenant à son tour une pourvoyeuse de care, du moins pour son petit frère. Elle change ainsi symboliquement de statut en se hissant au même niveau que les « grandes personnes » dont elle recherche très manifestement l'attention et les échanges.

Rapport aux adultes : à travers ses accrochages multiples et parfois très violents avec les autres enfants, Valentine demande énormément d'attention aux professionnelles. Cependant l'équipe reste calme et les professionnelles prennent le relais les unes des autres lorsqu'elle devient très difficile à gérer. C'est le cas quand une professionnelle des bébés qui a vu une scène où Valentine a poussé violemment un enfant sur le module pour grimper, à 16h35, propose de la prendre dans sa section pour qu'elle s'apaise et que l'équipe souffle un peu. Une professionnelle de la section des grands la met en garde : « attention, aujourd'hui, c'est morsure et doigt dans l'œil ! ». Elle monopolise ainsi largement leur attention et, les sollicite expressément, comme par exemple, quand après avoir fini de dessiner, elle va chercher une professionnelle qui est assise sur le tapis où elle observe les enfants et lui demande : « Lucie vient jouer avec moi à la dînette ! ». La professionnelle ne bouge pas mais l'incite à rejoindre le groupe d'enfants qui joue également à la dînette. Il lui arrive aussi choisir les adultes avec lesquelles elle veut être ; invitée à se coucher, Valentine dit : « NON ! Je veux que Carine (la directrice qui vient de rentrer dans la section afin de permettre à une collègue de prendre sa pause) me raconte l'histoire de la balade des animaux ! ». D'ailleurs, elle sollicite aussi la chercheure en lui demandant de s'installer à ses côtés quand elle dessine et l'interroge : « C'est quoi déjà ton nom ? ». Tout se passe comme si elle souhaitait la mettre à son service ou du moins elle ne semble pas impressionnée et fait montre d'une certaine familiarité du commerce avec les adultes. Pour son âge, son niveau de vocabulaire et sa syntaxe impressionne profondément la chercheure; Valentine lui explique par exemple au sujet de son petit frère dont elle a remarqué une tache sur le pantalon : « Il a une dent qui sort, alors il a des selles débordantes ». Un autre jour, Valentine lui explique : « Je sais faire les V moi, il y en a un dans mon prénom et les E aussi… Les R non, je sais pas ». Cette maîtrise du langage verbal autorise

des conversations avec les pros et de ce fait favorise une symétrisation des échanges, ou du moins un autre rapport de forces : elle demande qu'elles parlent avec elle, en dialoguant, et non pas seulement pour l'inciter à faire telle ou telle chose. Peut-être, transpose-t-elle d'ailleurs à la crèche des habitudes de fonctionnement familial où sa parole est prise au sérieux.

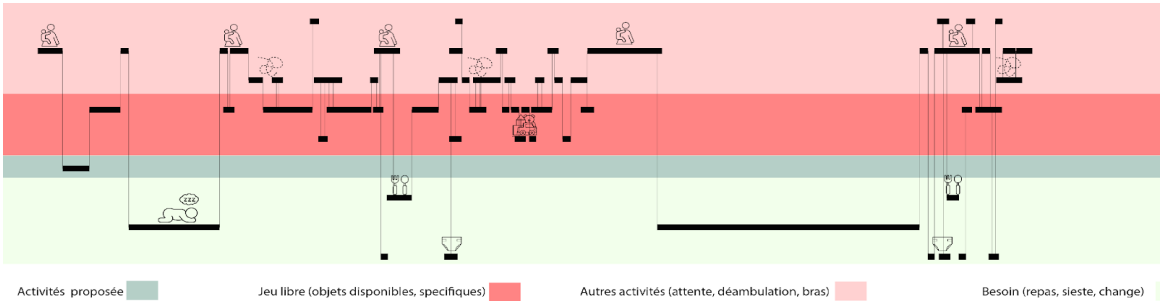
Crèche associative

La crèche accueille une vingtaine d'enfants en principe répartis selon les professionnelles entre petits (seule une fille Lise a moins d'un an au moment de nos observations) et moyens, d'un côté, et grands, de l'autre. 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. De la même façon, l'usage du temps est souple, avec en principe un moment de regroupement avant le repas, où une des professionnelles, de manière aléatoire, prend l'initiative et commence à chanter des comptines avec les enfants.
Le projet de la crèche dont nous avons connaissance (il devrait être à la fois réactualisé et finalisé) donne la priorité au « jeu libre » : « nous laissons l'enfant libre de choisir ce qu'il a besoin pour explorer car il sait ce qu'il faut pour lui-même. (…) Parfois il arrive que nous proposions de nous-même une activité aux enfants, cette proposition s'appuie sur l'observation de l'enfant ». Nous observons que les Activités sont le plus souvent proposées par une partie des professionnelles, notamment S. (EJE) qui prend un groupe d'enfants, parmi les plus grands, et part faire une activité avec eux dans une salle spécifique, en fermant la porte. Selon le projet de la crèche la porte fermée donne un « cadre » aux enfants : « La porte de la salle est fermée, cela montre qu'un cadre est posé dans l'activité ». Dans d'autres cas, les activités sont laissées « portes ouvertes » : les enfants circulent librement d'une salle à l'autre, les professionnelles sont réparties entre les différentes salles, sans nécessairement la mise en place d'une Activité dans chacune : « Je laisse la porte ouverte, tu as le choix » (observation). Il n'y a pas de planning des Activités », leur préparation et mise en place se font sur le coup, laissées à l'initiative des professionnelles. En principe, selon le projet, les propositions d'Activités sont volontaires : « Pour que l'activité fonctionne, il est nécessaire que la professionnelle soit en accord avec ce qu'elle propose. C'est pour cela qu'aucune activité n'est imposée à l'adulte encadrant ». Mais, il arrive aussi que la directrice adjointe (EJE, Y) ou une professionnelle (MF) demande à l'une de ses collègues de proposer telle ou telle Activité aux enfants. À l'exception notable de S (EJE) qui prend souvent l'initiative de proposer ses activités, sans nécessairement se coordonner avec ses collègues, elles sont le plus souvent improvisées dans le cours du déroulé de la journée, en fonction de ce que les professionnelles les plus qualifiées ressentent de l'état des enfants (fatigue, excitation, accrochages, ennui…), pour lui impulser un nouveau souffle. Enfin, nous avons assisté à une courte séance animée par une conteuse, manifestation visible de l'importance accordée aux livres dans le projet de cette crèche.

Premier enfant : Lise (bébé)

Enfant	Age	Ancienneté	Type de contrat	Composition familiale
Lise	10 mois	adaptation en cours	Régulier temps plein	Couple biactif, enfant unique. Mère à la recherche d'emploi dans la banque ; père employé de banque (CSP moyenne)

Chronogramme activité



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.

Vignette : Lise en activité libre

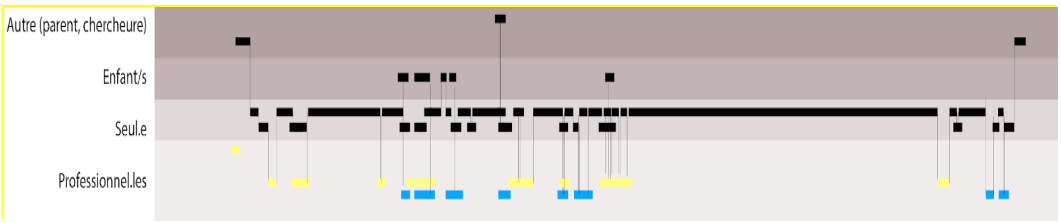
8h46 : Arrivée de Lise et sa mère à la crèche : Yvonne, la référente qui a fait l'adaptation et qui la prend souvent EP dans les bras, est absente (après, cette pro dira : « elle me calcule même plus »). C'est Marie Françoise qui s'en occupe ce jour-là.
8h55 : Après avoir discuté avec MF, la mère part et Lise passe de bras en bras en gardant sa tétine dans la bouche.
8h57 : Après un passage rituel de Lise dans la mezzanine pour dire au revoir à sa mère, accompagnée de MF, elle l'emmène ensuite dans un espace qu'elle a aménagé spécialement pour elle : un tapis par terre, une couverture douce, avec des objets (sphères vides, ballon, deux jeux éducatifs d'encastrement ; trois jeux éducatifs de personnages/oeufs à faire entrer/sortir, petite boite carton) ; elle s'installe avec elle et écarte deux autres enfants curieux venus voir l'installation, en fermant cet espace installé près de la chaise où elle se place habituellement dans la grande salle.
9h06 : Lise pleurniche et MF lui explique : « tu peux faire plein de belles choses », « regarde ce que tu veux faire » (en manipulant elle-même l'objet) ; « t'es capable de faire des choses », « ta maman est partie…, c'est pas évident de se dire au revoir, de se séparer », « les enfants sont dans la même situation que toi ». MF s'assoit, la prend sur ses jambes, puis entre ses jambes, lui parle. Elle manipule un jeu éducatif qui ne fonctionne pas bien ; « on va prendre celui-là » ;

elle essaie d'attirer l'attention de l'enfant sur les effets à produire. Lise se calme. MF montre un enfant qui pleure : « t'es pas la seule ». Lise prend un 2e jeu (encastrement), joue un peu, regarde autour d'elle.
9h11 : MY se recule, assise hors du tapis. Lise continue de jouer.
9h14 : Yolanda apporte une corbeille avec des objets (bouchons de toutes tailles) et deux autres petites corbeilles vides ; MY en donne une avec des objets, une autre que lui redonne Lise. MF échange avec Y et suit ce qui se passe et se recule du tapis, elle regarde périodiquement l'enfant qui continue de manipuler et de temps en temps regarde MY, renverse le panier
9h21 : Lise se lève qq instant, se rassoit et se rapproche de MY, la regarde, se lève branlante, pleurniche un peu ; MY lui parle doucement : « tu entends le téléphone »
9h25 : Lise pleurniche MF : « tu as besoin de ton doudou, il est juste là »; EP va le chercher sur les genoux et revient vers MF : « tu commences à être fatiguée, c'est ça ? » et comme elle se rapproche : « tu peux t'asseoir tranquillement, tu n'as pas besoin d'être dans mes bras ». Elle pleurniche : « assieds-toi, tu n'as pas besoin de te mettre dans cet état ». EP s'interrompt brusquement pour voir ce qui se passe autour d'elle. Pleurniche et se frotte les yeux : « tu luttes avec le sommeil ». MF la prend et la met entre ses jambes, lui tournant le dos ; EP se retourne pour voir MF : « Je suis pas loin, t'as ton doudou, t'as ta tétine ».
9h26 : MF l'assoit devant elle ; Lise s'éloigne en pleurant ; MF : « est-ce que tu veux qu'on aille dormir ? » Elle l'emmène dans le dortoir des bébés ou l'enfant s'endort rapidement.
10h14 : Lise se réveille, MF la prend dans ses bras et rejoint trois enfants assis autour d'une table dans la salle avec de la pâte à sel qu'elle a mise en place pendant la sieste de Lise. Elle s'assoit avec elle sur les genoux, qui a son doudou et sa tétine et s'adresse aux autres enfants : « Regardez, c'est Lise, elle a fait la sieste parce qu'elle n'avait pas bien dormi hier soir ».
10h19 : MF s'assoit par terre avec Lise entre les jambes et la fait participer à l'activité en lui donnant des instruments qu'elle met à la bouche ; l'enfant glisse progressivement sur le sol et continue de jouer par terre.
10h28 : Lise se lève et s'éloigne à quatre pattes en pleurnichant vers le sas ; Anna (grande) la suit et lui donne sa tétine ; elle revient vers le tapis où est MF et tend les bras vers elle qui lui dit : « il n'est pas nécessaire d'être dans les bras. Tu peux t'en sortir sans être dans les bras ; tu peux t'en sortir, y'a pas de souci »
10h31 : Anna se rapproche et donne un jouet à Lise, puis en ramène deux autres de dînette ; Lise la regarde faire ; Anna s'assoit à côté, rejointe par une autre fille. MF dit en se levant : « j'ai deux auxiliaires, alors je vais me déplacer et c'est Anna qui va t'aider ». Anna donne un pot à Lise qui se retourne quand MF s'éloigne. Elle va voir ce que fait MF dans la salle de change (laver les mains à un autre enfant), restant assise devant la porte. Anna la rejoint avec des objets qui n'intéressent pas Lise.
10h35 : Lise se lève et tend les bras vers MF qui a fini de nettoyer des mains des autres enfants : « on fait demi-tour, on y va ma belle », sans prendre l'enfant sans ses bras et en la conduisant devant elle; elle pleurniche et se retourne ; MF répète : « on fait demi-tour ».
10h39 : Anna vient à nouveau avec des dons d'objets à Lise. MF s'installe sur le canapé et les deux filles jouent à côté d'elle.

Rapport au milieu : Lise se saisit des objets « pour bébés », pour les mettre à sa bouche, les explorer et pour produire des effets, sans pour autant s'y attacher. Elle est aussi constamment

ramenée à son doudou et sa tétine, comme autant de planches de salut pour éviter de se noyer, du moins de pleurer. Elle participe, à sa hauteur, à une Activité de pâte à sel mise en place pour des enfants plus grands pendant sa sieste : d'abord assise sur les genoux de la pro à hauteur de la table, comme les enfants plus grands, elle passe progressivement sous la table, à jouer avec des instruments. Elle se déplace dans l'espace et explore les objets mis à sa disposition.

Chronogramme interactions



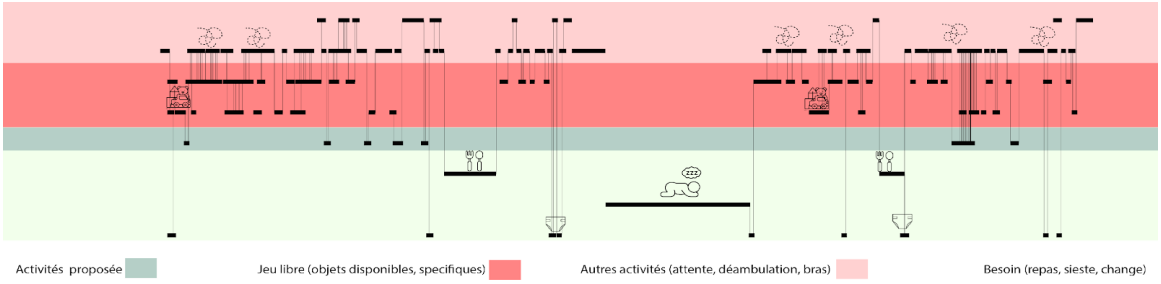
Rapport aux adultes : La professionnelle qui fait l'adaptation et la prend presque systématiquement dans les bras quand Lise pleure ou pleurniche, n'est pas là. Ce n'est pas non plus une autre collègue qui la prend presque toute une autre journée dans ses bras qui s'en occupe tout spécialement ce jour-là, mais une troisième collègue MF. Lise lui réclame des bras, mais MF se donne pour tâche de lui faire apprendre à s'en passer : ce qu'elle verbalise à plusieurs reprises s'adressant à elle : « tu peux t'en passer », sans semble-t-il sous-estimer cette épreuve pour Lise. Pour que l'enfant se détache d'elle, la professionnelle mobilise des objets et s'efforce de trouver autour d'elle de quoi faire diversion. Près d'un mois est passé, entre l'observation d'une journée entière passée dans les bras et celle de la vignette : Lise avait pleuré tout au long de cette journée, avec des moments de calme relatif, là le rapport s'est inversé : les pleurs sont bien moins fréquents et les objets commencent à l'attirer.

Rapport aux enfants : Lise est prise comme objet de soin par une grande (Anna) et une autre fille qui l'imite : elles deviennent par là deux « auxiliaires » de la professionnelle qui les valorisent comme telle. Elle est aussi objet de curiosité de la part de plus grands : moins l'enfant elle-même que l'installation spéciale dont elle bénéficie. À ce moment-là, un geste de la professionnelle écarte les enfants curieux, pour éviter un risque d'intervention intempestive de leur part.

Deuxième enfant : Hélios (moyen)

Enfant	Age	Ancienneté	Type de contrat	Composition familiale
Hélios	22 mois	6 mois	Régulier temps plein	Couple biactif, enfant unique. Mère à la recherche d'emploi et père intermittent du spectacle. Adaptation finie en décembre 2020.

Chronogramme activité



L'activité de Hélios est particulièrement en pointillés : plus de % de son temps est en errance sans activité précise, voire en attente. L'autre partie importante de sa journée est consacrée au jeu libre entre objets spécifiques et à disposition, avec une déambulation continue entre les différentes salles, ainsi que la cour. Il participe très peu aux Activités proposées par les professionnelles (%). Les temps de repas et de sieste s'inscrivent dans le cadre d'organisation de la crèche.

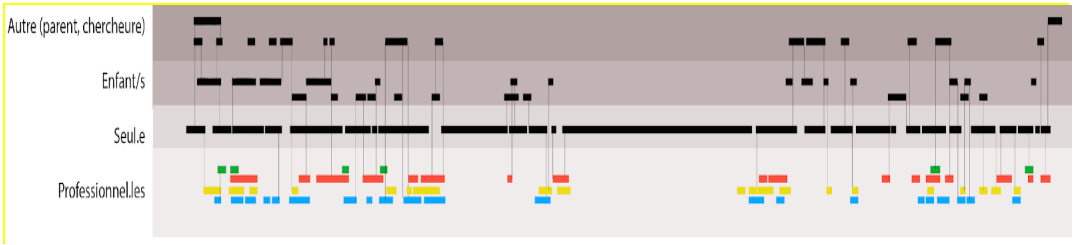
Vignette : Hélios en activité libre

Arrivé à 8h48, avec sa mère qui est repartie quelques 10 mn plus tard, Hélios (H) s'est saisi d'un coffret de 4 livres sur une étagère, La boîte des papas, il a d'abord rejoint Sabine (S, EJE) installée à une petite table avec trois enfants avec des livres ouverts. Il a pris des mains un camion à une fille, et s'est fait reprendre par S qui l'invite à nouveau à lire. Puis il s'est dirigé vers Yolanda (Y) qui lisait un livre à Hanna. Y lui a tout d'abord dit qu'elle lisait avec Hanna (comme pour dire chacun son tour), puis l'a invité à lire ensemble. Il a essayé de prendre le livre pour lui, et s'est fait reprendre par Y et l'a quitté.
9h22 : Hélios s'approche d'une fille (Liz) qui a ouvert un livre par terre, mais celle-ci s'écarte avec le livre en disant « à moi, ça », elle se lève et cours avec le livre dans la main ; H la suit en courant dans toute la salle; « à moi ça », répète-t-elle plusieurs fois en courant ; il entre une dimension de jeu dans cette course-poursuite, semble-t-il, en même temps que de crainte du côté de Liz. H la rejoint dans un coin où elle ne peut plus se sauver. Pendant que Yolanda s'approche des deux enfants en disant : « elle n'a pas envie de jouer avec toi…; il te court après… », H s'empare du livre. Y lui reprend doucement le livre des mains et le redonne à la fille, en lui expliquant : « elle veut pas jouer ». H continue de courir après cette fille dans la salle en riant. En passant près d'eux, il jette à nouveau un coup d'œil à une mère et son fils qui lisent sur le canapé. Yolanda intervient auprès de la fille : Liz est-ce que tu veux regarder l'histoire tranquillement, c'est ça que tu veux ? Alors tu t'assois à côté de moi ». Elle prend la fille par le bras, pose le livre et va chercher une petite chaise. La fille s'y assoie puis joue avec une pince, pendant qu'H vide une panière à côté, tout en regardant la chercheure qui prend des notes. Il déambule quelques instants en regardant autour de lui.
9h24 : Hélios reprend le livre en s'éloignant. Yolanda lui dit : « Hélios pose le livre STP là » ; ce qu'il fait, puis il prend immédiatement la pince des mains de Liz assise sur la petite chaise. Yolanda intervient : « c'est quoi ? C'est pas intéressant, c'est pas intéressant cette façon de faire… Je t'ai demandé… », tout en lui faisant rendre la pince à Lise. « Va te chercher quelque chose pour toi même ». H repart dans la salle, jette un coup d'œil à la chercheure qui la filme. Il déambule et lui désigne le livre rouge en tissu par terre en la regardant.

9h26 : Après un nouveau moment de déambulation, d'interaction brève avec la chercheure qui lui a donné une petite tasse jaune, offerte par un autre enfant, avec un peu d'eau dedans, H se colle à la porte vitrée de la salle où jouent d'autres enfants, puis se tourne et pointe du doigt l'arrivée d'une enfant dont il nomme le prénom avec un air content (rare fois où il le fait), le père lui dit « bonjour H ».
9h28 : Brusquement, Hélios reprend la pince des mains de Liz qui se met à crier. En se dirigeant vers H, Yolanda commente : « et je recommence, et je recommence à prendre le bien de l'autre, alors je te ramène et je te dis rends-le à Liz », tout en dirigeant H par les épaules vers Liz ; H lui redonne la pince. Elle poursuit : « alors qu'est-ce que tu pourrais trouver à toi pour te faire plaisir ? Au lieu d'aller… », tout en ramassant des jouets par terre au passage. Elle pose en passant la main sur la tête d'Hélios et se dirige vers l'étagère, elle y prend des flûtes placées en hauteur, elle donne la première au grand dont la mère vient de partir et la seconde à Hélios qu'il met de suite à sa bouche (au lieu de sa tétine qu'il quitte pour cela) et l'enfant n'arrête pas de souffler dedans. À l'invitation de Yolanda, les deux enfants iront, avec les flûtes, tout de suite dehors où est déjà Martha avec quelques enfants, vite rejoints par deux autres avec des flûtes également.

Rapport au milieu : Les moments où Hélios semble se fixer sont brefs, scandés par des impulsions qui changent son cours d'activité, avec une mobilité dans les différents espaces de la crèche. Ils donnent l'impression d'une activité erratique, d'une errance, mais qui à y regarder de près contient aussi des récurrences : comme des « lignes d'erre », sans langage, traçant dans l'espace des points de rencontres qui marquent des lieux (Deligny[14]), ou des objets. Son activité est à la fois discontinue et reprise d'un fil défait et refait : par exemple, le camion rouge dont il se saisit dans les mains d'une fille, est celui avec lequel il avait déjà joué. En même temps qu'il passe à plusieurs reprises près d'eux, il jette des coups d'œil récurrents à une mère qui fait une lecture à son fils sur les genoux sur le canapé : peut-être fait-il un rapprochement avec sa propre activité ? En effet, il tient longtemps dans ses mains un coffret avec deux livres bleus, comme si c'était aussi, réciproquement, les objets qui tenaient l'enfant, lui collant aux mains, comme s'il oubliait qu'il est en train de les porter : objet et sujet faisant pour ainsi dire corps ou « chair » pour reprendre Merleau-Ponty (1945), ou que l'enfant était capturé par l'objet. Pourtant, lors d'une autre journée où S (EJE) est intervenue pour lui proposer un matériel, Hélios s'est posé, « concentré », avec un objet « un bon moment ». Elle l'a observé et dit à haute voix : « ah non mais si, finalement il est bien dans ses activités ».

Chronogramme interactions



[14] Deligny F. Cartes et lignes d'erre, 1969-1979. https://www.cemea.asso.fr/IMG/pdf/DELIGNY-Cartes-L_Arachneen_avril_2013_1_.pdf

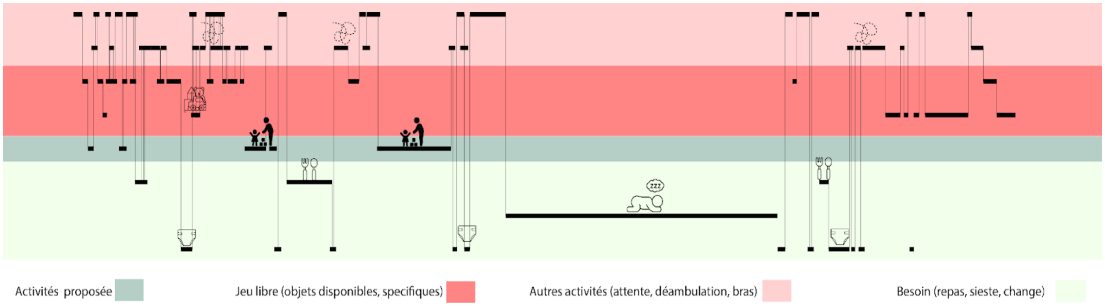
Rapports aux adultes : tout se passe comme si, dans la séquence ci-dessus, Hélios essayait de capter successivement l'attention des 2 pros pour les mettre au service d'une lecture qui lui serait propre avec ces livres qu'il s'est approprié et qui, in fine, ne seront pas ouverts. Il jette aussi des coups d'œil récurrents aux deux chercheures présentes, en particulier quand il se sent peut-être en faute, pour guetter leur réaction, mais aussi pour capter leur attention. À la question d'une chercheure en fin de journée sur les effets de la présence des chercheures auprès de l'enfant, deux pros, Marie Françoise (MF) et Yolanda (Y), remarqueront une « suractivité » d'Hélios, de même que pour un autre enfant précédemment observé.

Rapports aux enfants : les interaction sont aussi très brèves, le plus souvent de l'ordre d'une concurrence pour des objets, marqués par des « prises » de force d'Hélios qui suscitent systématiquement l'intervention des deux professionnelles, Sabine et Yolanda (2 EJE), auxquelles il a affaire successivement. Les accrochages sont nombreux : cette séquence compte quatre « prises » des objets des mains d'autres enfants et d'accrochage, avec trois filles différentes qui sont plutôt de son âge ; joue peut-être ici des rapport de genre soulignés par Ligner (2020).

Troisième enfant : Maryssa (grande)

Enfant	Age	Ancienneté	Type de contrat	Composition familiale
Marissa	32 mois	1 an	Régulier 4 jours	Mère célibataire, 1 frère (8 ans). Elle est au chômage et à la recherche d'une formation.

Chronogramme activité



Le temps des soins (sieste et repas) reste important dans l'activité de la journée de Maryssa. Les Activités proposées par les professionnelles sont présentes plutôt en matinée et après le repas. Le jeu libre, soit avec objets disponibles ou spécifiques, représente une part importante de sa journée, et le temps d'activité non liée aux objets est en rapport à ses interactions, notamment celles avec le groupe de pairs.

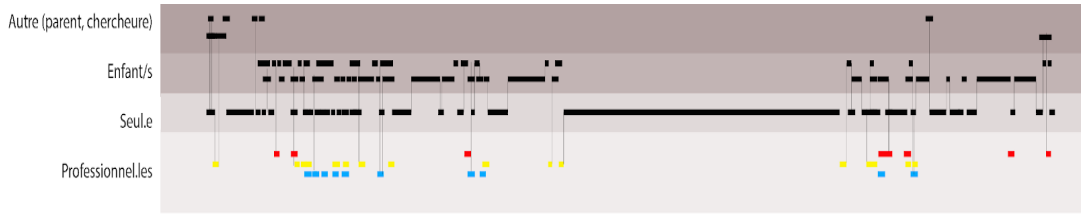
Vignette : Maryssa en activité libre

10h08 : Maryssa et Garance tournent autour de la cour/préau, puis Garance revient sur les grands bacs et Maryssa la suit. Elle monte sur les trois bacs en se tenant au mur, puis elles montent sur la table, qui forment comme un parcours. Elles restent statiques sur la table, puis Garance fait une pause, parle, Maryssa suit mais avec difficulté car Lise la pousse derrière pour

être à côté. Finalement, Maryssa passe devant et décide de sauter par terre, sur le tapis, avec une impulsion des deux pieds. Garance regarde mais ne saute pas, Lise qui les avait rejoint descend à son tour, sans sauter en s'asseyant sur les fesses. Maryssa remonte sur la table et se met à côté de Garance contre le mur, elles se regardent. Maryssa saute sur la table avec de petits sauts pieds joints, Garance essaie des sautillements, mais d'un pied sur l'autre (les sauts à deux pieds sont sans doute encore difficiles pour elle). Garance remonte sa robe, suivie de près par Maryssa qui fait la même chose, laissant voir leur culotte, puis elles font des grimaces et des gestes avec leurs bras, elles chantonnent en regardant partout dans la cour, puis Garance s'assoit et descend de la table. Maryssa la regarde et fait de même.
10h11 : Assises par terre, Garance met un chausson de Maryssa, qui la regarde et met le 2e. Cette fois-ci c'est Maryssa qui prend le devant. Elle se lève et marche avec un seul chausson jusqu'à l'autre bout de la cour, elle revient vers le lavabo, toujours en regardant son pied et suivie par Garance. Elle repart vers la porte du SAS, s'arrête, attend que Garance arrive et repart en direction du lavabo encore une fois et elles font trois allers et retours à travers le préau, jusqu'à ce que Garance s'arrête et montre son chausson à MF.
Ce sont des jeux de chorégraphie qui se passent à deux (surtout à partir du binôme Maryssa-Garance), à trois et des fois à quatre (avec Liz et Pia). De fois il n'y a que les regards, ou les gestes qui se répètent, de fois il y a des bruits, des regards et quelques mots, pas tout à fait compréhensibles par l'observateur, mais qui semblent avoir un sens pour elles, comme le jeu au petit lavabo de la cour où elles font toutes les quatre semblant d'ouvrir l'eau, se laver les mains, mouiller leurs corps, même s'il n'y a pas d'eau qui coule. D'abord, Maryssa et Garance, puis avec Lise, mais cela suscite plusieurs « arrête » « non » et Liz finit par partir. Puis Pia les rejoint pour observer leur jeu, mais elle voit qu'il n'y a pas d'eau et regarde sous le lavabo pour obtenir de l'eau. Finalement Liz les rejoint à nouveau, en amenant une serviette ; les quatre filles se poussent pour avoir accès au robinet. MF s'approche et dit à Lise « Alors Liz tu t'ajoutes à ce jeu qui est déjà conflictuel ; tout en silence, mais conflictuel quand même (rires) », et elle demande à Lise d'aller jouer ailleurs.

Rapport au milieu : Maryssa a, semble-t-il, bien intégré le script institutionnel de la crèche, réalisant sans intervention des professionnelles les actions attendues d'elle (ranger son assiette après le repas, mettre le mouchoir dans une poubelle, etc.). On la voit souvent regarder autour d'elle, comme pour prendre la mesure de ce qui se passe autour d'elle, avant de s'orienter vers tel ou tel objet et/ou espace ; c'est le cas à son arrivée à la crèche et à d'autres moments où elle paraît avoir épuisé l'activité qu'elle était en train de faire.

Chronogramme interactions



Rapport aux adultes : Maryssa semble vivre à distance des adultes, même si les interactions avec eux sont loin d'être insignifiantes ; elle est rarement reprise par les professionnelles, mais aussi peu valorisée.

Rapport aux enfants : Même si Maryssa est seule toute une partie du temps, elle fait partie d'un groupe de quatre filles souvent en interactions largement basées sur différents processus d'imitation, qui a tendance à se suivre tout au long des activités. La plupart du temps, leur activité à plusieurs commence ainsi : une qui suit l'autre, puis les autres suivent et à tour de rôle, elles se regardent entre elles et se suivent dans leurs actions, sur des moments courts ou sur des moments plus longs, avec une chorégraphie plus évolutive. Ce groupe de filles rappelle un autre groupe de filles liées par des interactions coopératives qui n'empêchent pas des rivalités, observé dans une classe de TPS-PS de maternelle entre 4 filles de 3 ans, là où dans l'ensemble les garçons sont plus isolés, avec moins d'imitations et plus largement d'interactions entre pairs, sinon sur le mode conflictuel des accrochages (Garnier et Brougère, 2017). Au-delà des attendus sociaux différenciés selon le genre, cette sociabilité féminine joue beaucoup dans leur capacité à s'inscrire dans le « script institutionnel » et à répondre aux attendus des professionnelles. Du même âge, Maryssa et Garance, sont au centre de ce petit groupe, avec une alternance des rôles, entre la suiveuse et la suivie dans le binôme, ce qui crée une réciprocité, malgré les différences de performances entre elles. En l'occurrence, le couple Maryssa-Garance semble s'équilibrer entre des compétences motrices, une ancienneté dans la crèche de la première et une plus grande aisance à prendre des initiatives pour Garance, y compris si elles ne rentrent pas dans le script de la crèche que Mayssa semble avoir bien intériorisé. Une hypothèse serait de faire jouer des socialisations différentes dans des contextes familiaux différents.

Maryssa et Hélios : Activité lecture d'histoire

10h53 Marta a pris une caissette de livre et un magnétophone s'installe dans la petite salle, on l'entend qui appelle « les enfants » pour la rejoindre. Hélios (avec sa tétine) la rejoint et s'assoie ; Maryssa la rejoint aussi très vite après avoir regardé seule un livre (le livre des Papas). Martha choisi les livres (la Galette et un autre) ; Liz, Garance et Come les rejoignent, Fuka était semble-t-il dans la salle. Deux autres professionnelles viennent progressivement en soutien de Marta 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 MF sur la chaise à l'entrée de la salle qui devient une interlocutrice de Hélios.

10h55 : Marta dispose les enfants : « éloignez-vous un peu, mettez-vous comme ça », en les aidant à se mettre en tailleur en demi-cercle. Hélios 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. MF 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 ». Maryssa regarde un peu autour d'elle ces micro événements et regarde à nouveau la professionnelle, Marta. Hélios se retourne pour voir ce qui se passe. MF se lève pour prendre une boite de mouchoir, ce qui provoque le départ de Liz suivie par Hélios qui prennent un mouchoir et se rassoient, Maryssa reste assise et

regarde successivement les enfants (Garance et Liz) davantage que le livre et Marta. Hélios regarde MF et la chercheure, puis joue avec son mouchoir qu'il met aussi sur sa tête, il paraît détaché de l'histoire. Maryssa, elle, se laisse prendre au jeu de l'histoire : « galette je vais te manger », notamment au refrain « je suis la galette », elle fixe intensément Garance qui participe corporellement et l'imite assise en dansant aussi avec ses bras et le torse. Hélios se retourne vers MF, en tournant le dos à Marta, tout en manipulant le mouchoir. Martha demande à Liz de s'écarter pour laisser voir Maryssa. Deux autres enfants arrivent, ainsi que Y, une autre professionnelle, qui s'assoit par terre un peu éloignée du groupe, avec Pablo à ses côtés. Maryssa manipule sa robe tout en écoutant semble-t-il ; Hélios s'allonge sur le ventre, très loin de l'histoire.
11h01 : La 1ère histoire est finie ; Marta range et met un autre disque. Hélios se lève, Maryssa reste assise. Hélios va voir Y puis va regarder aux fenêtres, il sort de la pièce. M se balance un peu et rapproche sa tête de la fille à côté (Pia ?). Elle tape dans ses mains. Marta commence la 2e histoire. Maryssa tape dans ses mains, elle voit Garance qui se lève et se lève aussi, puis se rassoit en regardant Garance qui se rassoit à son tour et revient vers l'histoire. Hélios revient vite dans la salle et s'assoit dans le groupe, d'abord face puis en tournant le dos à Marta. Garance et Maryssa se lèvent à nouveau : « asseyez-vous », leur demande Marta. Maryssa 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, Maryssa ne réagit pas et Pia arrête. Hélios cherche à essuyer le nez d'un autre enfant plus jeune à côté de lui, et se lève, toujours avec son mouchoir, MF intervient auprès de lui. Maryssa regarde la scène. Hélios se lève et va donner son mouchoir déchiré à MF. Maryssa continue de taper dans les mains en regardant l'histoire. H reprend un mouchoir avec l'approbation de MF et retourne s'asseoir dans le groupe.
11h04. Maryssa continue de suivre l'histoire en tapant dans les mains et s'arrêtant quand la musique s'arrête pour la voix du narrateur. Hélios se relève pour prendre encore un autre mouchoir : MF refuse et lève la boîte pour empêcher qu'il en reprenne. H 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. Maryssa s'est un peu éloignée du groupe, assise. Elle regarde autour d'elle, puis revient à l'histoire quand Marta la met en scène en faisant planer le livre : « un ange passe ». H se lève, sans mouchoir, et se rapproche de Y ; il prend un coussin comme pour s'installer à ses côtés. Maryssa regarde la caméra, avec le doigt dans le nez : « Maryssa, tu as besoin d'un mouchoir ? », lui demande Y. Elle en prend un dans la boîte que lui tend MF, 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 MF. « Peut-être qu'on pourrait danser un peu » avance Y.

Maryssa et Hélios montrent des activités très contrastées lors de cette lecture collective : une forte participation du côté de Maryssa, une « grande » fille, et très faible du côté de Hélios, 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 H, un an pour Maryssa) et peut-être la question du genre, même si Hélios est attiré par les livres (voir ci-dessus) : prenant de lui-même des livres et s'efforçant à deux reprises de s'intégrer à des situations de lecture de pros.

Maryssa 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. Elle montre aussi 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 Marta 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. Ou encore, aller directement dans la salle à manger des grands et prendre son plateau et sa cuiller sur le chariot, sans invitation de l'adulte. En même temps, elle montre une forte activité entre pairs, en particulier avec Garance : elle s'autorise à faire comme elle (se lever, après une fraction de seconde d'hésitation), lui donner comme l'exemple en se rasseyant, suivie par elle, avec une réciprocité des imitations. Enfin, il y a aussi des « échappées » hors du script : Maryssa 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. C'est aussi le cas lors de son arrivée à la crèche : elle se place comme en situation d'observation, prenant le temps de voir autour d'elle se qui se passe, avant de marquer une direction de son activité.

Hélios, 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 Marta (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[15]. Hélios 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. Hélios construit une autre scène parallèle autour du mouchoir en interaction avec MF, peut-être une « appropriation » de l'adulte, quand Marta 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 de suite l'intervention de MF pour éviter un accrochage.

Synthèse de l'activité des enfants dans les quatre crèches

Nous présentons des tableaux synthétiques, pour les 4 crèches : d'abord pour l'activité des enfants dans leur milieu et ensuite dans le domaine de leurs interactions. Les chiffres produits sont à manipuler avec beaucoup de précaution, dans la mesure où ils ne portent que sur un nombre très réduit d'enfants et où ils sont tributaires des catégories d'activité choisies, des observations et des codages réalisés. En outre, ils agrègent des réalités fort différentes d'un

[15] Cette situation souligne néanmoins l'intérêt d'une lecture d'un récit quand les autres moments de lecture observés, pour un ou deux-trois enfants, sont surtout des pointages des objets-images, donc centrés sur le seul vocabulaire ; pragmatiquement, ce type de lecture permet une discontinuité de l'activité des professionnelles qui font souvent d'autres choses en même temps : régulations des relations entre enfants, observations d'enfants plus à distance, communications avec les collègues, etc.

enfant à l'autre, et pour le même enfant d'un jour à l'autre. Cela dit, ils donnent à penser des tendances générales qui méritent réflexion.

Activité des enfants

Crèche municipale Nord (avec bébé)

Activité	CMN			
	Grand	Moyen	Bébé	Pondéré
Moment d'attente	3,80%	18,14%	9,35%	10,43%
Déambulation (sans activité liée aux objets)	9,42%	1,31%	12,90% (+15,5% Bras)	7,88%
Avec objets disponibles	27,69%	23,93%	6,54%	19,39%
Avec objets spécifiques	8,60%	6,06%	0,93%	5,20%
Avec attendus	26,86%	9,07%	2,80%	12,91%
Repas	6%	2,99%	8,97%	5,97%
Sieste	15%	33,83%	25,79%	24,94%
Soin	2,48%	4,68%	4,86%	4,01%

Crèche municipale Sud (sans bébé)

Activité	CMS		
	Grand	Moyen	Pondéré
Moment d'attente	8,40%	5,86%	7,13%
Déambulation (sans activité liée aux objets)	37,94%	22,25%	30,10%
Avec objets disponibles	4,44%	18,59%	11,52%
Avec objets spécifiques	0%	12,43%	6,22%
Avec attendus	2,30%	5,17%	3,74%
Repas	14,07%	9,48%	11,78%
Sieste	23,46%	17,24%	20,35%
Soin	9,38%	8,96%	9,17%

Crèche Privée (avec bébé)

Activité	CP		
	Grand	Bébé	Pondéré
Moment d'attente	9,94%	6,35%	8,15%
Déambulation (sans activité liée aux objets)	9,54%	2,04% (+20,2 % Bras)	5,79%
Avec objets disponibles	16,50%	7,93%	12,22%
Avec objets spécifiques	3,38%	14,28%	8,83%
Avec attendus	19,48%	0%	9,74%
Repas	8,75%	4,53%	6,64%
Sieste	21,87%	38,54%	30,21%
Soin	10,54%	6,12%	8,33%

Crèche associative (avec bébé)

Activité	CA			
	Grand	Moyen	Bébé	Pondéré
Moment d'attente	15,97%	7,93%	2,28%	8,73%
Déambulation (sans activité liée aux objets)	11,76%	36,78%	11,21% (+20,6% Bras)	19,92%
Avec objets disponibles	8,32%	17,27%	20,15%	15,25%
Avec objets spécifiques	10,22%	7,96%	2,15%	6,78%
Avec attendus	11,52%	3,75%	2,70%	5,99%
Repas	6,61%	8,29%	2,91%	5,94%
Sieste	28,86%	15,50%	35,51%	26,62%
Soin	6,75%	2,52%	2,49%	3,92%

Points remarquables : la participation des enfants aux Activités avec attendus s'avère globalement plus élevée dans la crèche privée et la crèche municipale Nord où elles sont aussi

organisées l'après midi. Cette importance semble correspondre au souci de stimulation directe des enfants en lien avec le projet de la crèche privée et/ou, pour la crèche municipale Nord, en lien avec des attentes familiales. En revanche, aux alentours de 8-10%, les temps d'attentes ne semblent pas très différents selon les crèches ; c'est sans doute un effet de la part de l'organisation mise en œuvre pour un script plus cadré (CMN), là où un script souple, voire flottant de la crèche associative, permet de limiter ces temps d'attente et de faire basculer ce temps vers un temps d'activité sans objets ou avec objets mis à disposition.

Comparaison « activité » entre bébés (3 crèches)

Activité	CMN	CP	CA	Moyenne
Moment d'attente	9,4%	6,4%	2,3%	6%
Bras	15,5%	20,2%	20,6%	19%
Déambulation (= coussin et tapis)	12,9%	2,0%	11,2%	9%
Avec objets disponibles	17,8%	7,9%	20,2%	15%
Avec objets spécifiques	0,9%	14,3%	2,2%	6%
Avec attendus	2,8%	0,0%	2,7%	2%
Total/activité	21,5	22,2	25,1	
Repas	9,0%	4,5%	2,9%	5%
Sieste	25,8%	38,5%	35,5%	33%
Soin	6,0%	6,1%	2,5%	5%
Total/soins	40,8	49,1	40,5	43%

Points remarquables : du côté des bébés, les différences observées entre les durées des activités « de base » des bébés interrogent les différences d'âge et interindividuelles entre les enfants (durée des siestes). C'est surtout, semble-t-il les différences entre la durée des repas qui est marquante, mais l'ensemble de ces temps (repas, sieste, soins) s'équivalent. Deux des crèches présentent aussi des durées analogues de tenue dans les bras des bébés de l'ordre de 20%, (la 3e de 15%), ce qui donne à penser à l'immobilisation-mobilisation qu'elle représente pour les professionnelles. Etant donné le ratio enfants-adultes, on comprend le souci des professionnelles de donner aux enfants matière à se passer de leurs bras, comme le montrent bien les vignettes. Parmi les activités qui occupent les enfants, très peu d'Activités avec des attendus sont proposées aux bébés. Ressort la part de celle avec objets spécifiques dans la crèche privée, mais globalement, ces activités des enfants restent équivalentes.
Au total, on peut souligner des profils d'activité des bébés très proches dans les trois crèches : les spécificités des bébés semblent primer sur leur organisation et des fonctionnements différents. C'est semble-t-il au fil de l'avancée en âge des enfants que des différences entre elles peuvent se creuser, notamment avec la part des Activités qu'elles proposent ou non aux enfants.

Comparaison de l'activité entre « moyens »

Activité		CMN	CMS	CA	Moyenne
Moment d'attente		18,14%	5,86%	7,93%	11%
Déambulation (sans activité liée aux objets)		1,31%	22,25%	36,78%	20%
Avec objets disponibles		23,93%	18,59%	17,27%	20%
Avec objets spécifiques		6,06%	12,43%	7,96%	9%
Avec attendus		9,07%	5,17%	3,75%	6%
Repas		2,99%	9,48%	8,29%	7%
Sieste		33,83%	17,24%	15,50%	22%
Soin		4,68%	8,96%	2,52%	5%

Comparaison de l'activité entre « grands »

Activité	CMN	CMS	CP	CA	Moyenne
Moment d'attente	3,80%	8,40%	9,94%	15,97%	10%
Déambulation (sans activité liée aux objets)	9,42%	(37,94%)	9,54%	11,76%	10, 23% (17%)
Avec objets disponibles	27,69%	4,44%	16,50%	8,32%	14%
Avec objets spécifiques	8,60%	0%	3,38%	10,22%	6%
Avec attendus	26,86%	(2,30%)	19,48%	11,52%	19,28 (15%)
Repas	6%	14,07%	8,75%	6,61%	9%
Sieste	15%	23,46%	21,87%	28,86%	22%
Soin	2,48%	9,38%	10,54%	6,75%	7%

Points remarquables : la part des « déambulations », en l'occurrence d'une « activité sans objet », semble diminuer dans le passage des moyens aux grands, si on fait exception de la CMS (37,94%) où elle reflète l'activité de Romain (en situation de handicap). À cette exception près, les chiffres des 3 autres crèches dans ce domaine sont proches (9-11%). Chez les grands, comparativement, on remarque davantage d'Activités avec attendus en CMN et CP, que dans la CA et la CMS où elles ne sont pas planifiées. Très réduit chez les bébés (2%), le temps consacré par les enfants à ces Activités, augmente ensuite faiblement chez les moyens (6%), puis très nettement chez les grands (19%) donnant à penser à une sollicitation plus forte et un intérêt plus important des enfants à mesure qu'ils grandissent.

Synthèse des interactions dans l'activité des enfants

Les enfants développent-ils davantage d'interactions avec un autre ou plusieurs enfants qu'avec les professionnels ? Cela varie-t-il selon les crèches ? Si nous venons de souligner la part dans leur activité des "déambulations" où ils se montrent sans engagement dans une activité avec des objets ou une activité avec des attendus proposée par les professionnels, cela correspond-il avec une absence d'interaction avec d'autres personnes ? Pour donner quelques éléments de réponse à ces questions, nous présentons les tableaux statistiques construits à partir des chronogrammes de l'activité des enfants, de manière globale selon les crèches, puis selon les âges des enfants, avant de proposer une analyse globale.

Comparaison globale entre les crèches

Crèche municipale Nord.

Interactions	Grand	Moyen	Bébé	Pondéré
Parent et chercheure	0%	0,93%	0%	0,31%
Enfant(s)	38,35%	2,41%	18,50%	19,75%
Seul.e	56,94%	89,54%	30,3%	55,62%
PPE (Renforcement +)	0,00%	0,50%	24,67%	8,39%
PPE (Renforcement -)	1,54%	0,19%	7,48%	3,07%
PPE (Neutre)	0,50%	5,06%	8,79%	4,78%
Total/Professionnels				16,24%
PPE (enfant)	2,60%	1%	20,19% (dont 18.7% pleurs)	8,06%

Crèche municipale Sud.

Interactions	Grand	Moyen	Pondéré
Parent et chercheure	0,12%	0,86%	0,49%
Enfant(s)	2,47%	43,99%	13,24%
Seul.e	80,33%	38,63%	59,48%
PPE (Renforcement +)	4,65%	2,76%	3,71%
PPE (Renforcement -)	1,48%	1,55%	1,52%
PPE (Neutre)	9,96%	10,31%	10,14%
Total/Professionnels			15,37%
PPE (enfant)	5,93%	1,90%	3,92%

La très faible part des interactions entre pairs en CMS est à rapporter à la situation de handicap de Romain qui y fait tout particulièrement obstacle. À l'inverse, Marius est fréquemment en interaction avec ses pairs. La présence d'une professionnelle spécifique auprès de Romain ne paraît pas se traduire par des interactions plus fortes avec lui, dans la mesure où elle interagit aussi avec les autres enfants. C'est aussi une manière de ne pas favoriser une relation exclusive avec lui qui le couperait des autres enfants même si ses interactions avec les pairs sont très faibles.

Crèche privée

Interactions	Grand	Bébé	Pondéré
Parent et chercheure	2,19%	1,81%	2,00%
Enfant(s)	21,67%	12,23%	16,96%
Seul.e	65,61%	46,03%	55,82%
PPE (Renforcement +)	0%	4,98%	2,49%
PPE (Renforcement -)	3,58%	0%	1,79%
PPE (Neutre)	2,19%	22,69%	12,44%
Total/PPE			16,72%
PPE (enfant)	4,77%	12,24% (= pleurs)	8,51%

Crèche associative

Interaction	Grand	Moyen	Bébé	Pondéré
Autre (chercheure)	0,53%	5,37%	0%	1,97%
Enfants	34,90%	8,83	2,28%	15,34%
Parent	1,40%	3,42%	3,32%	2,71%
Seul.e	56,61%	63,33%	77,36%	65,77%
PPE (Renforcement +)	0%	0,45%	0%	0,15%
PPE (Renforcement -)	1,44%	5,77%	0%	2,40%
PPE (Neutre)	3,57%	7,27%	8,13%	6,32%
Total/PPE				8,87%
PPE (enfant)	1,54%	5,57%	8,90% (dont 7% pleurs)	5,34%

Globalement, on remarque un temps d'interaction des professionnelles à l'égard des enfants observés équivalent entre les CMN, CMS, CP (de l'ordre de 15-16%), là où celui de la CA est plus faible. On note aussi une augmentation dans la CA, à mesure qu'on passe d'interventions positives, de renforcement et de valorisation l'enfant, des interventions négatives, pour le reprendre sur un comportement illégitime, et neutres, de l'ordre du constat de ce qu'il fait. Si dans deux autres crèches (CMS et CP) , la part des interventions neutres des professionnels domine nettement, la part des renforcements est nettement plus forte en CMN. Du côté des interactions avec les pairs, les chiffres oscillent entre 15-19%, avec un temps plus faible pour la CMS. Plus remarquable encore est la part de l'absence d'interactions entre les enfants et d'autres personnes, nous y reviendrons..

Comparaison des interactions chez les bébés des 3 crèches

Interaction	CMN	CP	CA	Moyenne
Parent et chercheure	0,0%	1,8%	3,3%0	1,7%
Enfant(s)	8,6%	12,2%	2,3%	3,3%
Seul.e	30,3%	46,0%	77,4%	51,2%
pleurs	18,7%	12,2%	7,0%	12,7%
PPE (Renforcement +)	24,7%	5,0%	0,0%	9,9%
PPE (Renforcement -)	7,5%	0,0%	0,0%	2,5%
PPE (Neutre)	8,8%	22,7%	8,1%	13,2%
PPE (Enfant)	1,5%	0,0%	1,9%	1,1%

Comparaison des interactions chez les moyens des 3 crèches

Interactions	CMN	CMS	CA	Moyenne
Parent et chercheure	0,9%	0,9%	8,8%	2%
Enfant(s)	2,4%	44,0%	8,8%	18%
Seul.e	89,5%	38,6%	63,3%	64%
PPE (Renforcement +)	0,5%	2,8%	0,5%	1%
PPE (Renforcement -)	0,2%	1,6%	5,8%	3%
PPE (Neutre)	5,1%	10,3%	7,3%	8%
PPE (enfant)	1,4%	1,9%	5,6%	3%

Comparaison des interactions chez les grands des 4 crèches

Interactions	CMN	CMS	CP	CA	Moyenne
Parent et chercheure	0,0%	0,1%	2,2%	1,9%	1%
Enfant(s)	38,3%	2,5%	21,7%	34,9%	24%
Seul.e	56,9%	80,3%	65,6%	56,6%	65%
PPE (Renforcement +)	0,0%	4,7%	0,0%	0,0%	1%
PPE (Renforcement -)	1,5%	1,5%	3,6%	1,4%	2%
PPE (Neutre)	0,5%	10,0%	2,2%	3,6%	4%
PPE (enfant)	2,6%	5,9%	4,8%	1,5%	4%
	100%	105%	100%	100%	101%

Globalement, les temps d'interactions entre professionnelles et enfants, qu'il s'agisse de « reprise » pour exprimer un comportement illégitime, neutre ou pour valoriser les enfants sont relativement équivalents entre 3 crèches (CMN, CMS, CP), 15-16%, à l'exception de la crèche associative où elle est nettement plus faible. C'est peut-être lié à la faible part d'Activité avec attendus ou encore à un effectif de professionnelles plus réduit au moment de l'observation. Le système de "référence" dans la CMS ne paraît pas se traduire par des temps d'interactions plus nombreux entre enfants et professionnels : c'est aussi qu'en dehors des soins, des repas et de la sieste, ces derniers ne s'adressent pas aux seuls enfants dont ils sont référents. Nous relevons aussi le temps important passé à pleurer chez les trois bébés observés et qui sollicitent ainsi les professionnelles. Le développement des interactions entre enfants et professionnels est limité : celles-ci seraient davantage dans l'observation des enfants que dans des échanges avec eux. Comme le montre l'analyse de l'activité des professionnelles (voir supra), le temps

passé auprès des enfants varie entre près de 40% à près de 60%. En outre ce temps n'est pas seulement un temps d'interactions avec eux, mais aussi notamment un temps d'observation de ce qu'ils font et un temps de communication avec leurs collègues. Enfin, d'une manière générale, à l'exception des bébés, les interactions avec les adultes sont un peu moins nombreuses que les interactions entre pairs. Signalons aussi la faible part des sollicitations des enfants à l'adresse des professionnelles, à l'exception des pleurs des bébés.
De son côté, le total des interactions entre l'enfant observé et des groupes ou un autre enfant, se monte de 13% à 19%, selon les crèches, avec une augmentation à mesure de l'âge, à l'exception là aussi de la CMS en raison de la situation de Romain. Il est possible que les âges mélangés en CMN favorisent les interactions entre les bébés et d'autres enfants ou le groupe d'enfants, car c'est là que le rapport est le plus élevé (18,5%). Si statistiquement, l'écart avec les autres crèches ne semble pas très important, il paraît que cette situation peut favoriser une participation à distance des bébés à l'activité des plus grands, même si les bébés peuvent être aussi gênés par leur agitation. Du côté des grands, ces derniers doivent apprendre à compter avec les plus petits, comme ne cessent de le leur rappeler les professionnels.
Surtout, ce qui est remarquable dans les 4 crèches est la part importante des moments codés « seul.e », avec là aussi une différence notable entre 2 crèches (CMN, CP), proches de 57% et la CMS (80,3%), en lien avec la situation de handicap de Romain, et surtout la CA (65,77%), en particulier pour le bébé observé (Lise). Mais rappelons qu'il s'agissait là d'une stratégie délibérée de la professionnelle qui remplaçait sa référente le jour de l'observation et s'était donnée pour tâche de s'en détacher. En tout cas, au-delà des différences d'âge et d'ancienneté, les enfants passent en moyenne plus de la moitié de leur temps en crèche « seul » et cela interroge des représentations de la crèche comme milieu de « socialisation » entre pairs, nous y reviendrons.

Conclusions sur l'activité des enfants

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 professionnelles, il s'agit de trouver ce qui va capter, captiver, capturer, 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 professionnelles 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 professionnelles, notamment quand elles « sentent » (en prenant des indices sur les comportements des enfants : accrochages, bruits, etc.), le besoin de susciter et renouveler l'intérêt des enfants, 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.) pour ces Activités qui « sortent de l'ordinaire", font rupture avec les objets quotidiens des crèches. 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 ».
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 les enfants s'en saisissent 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 le même impact pour les enfants que pour les professionnelles où 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. 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.

De l'emprise des objets sur les enfants : les objets comme dispositif de captation

On a montré le souci des professionnelles 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 professionnelles proposent et 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 professionnelles. Ainsi, bien au-delà des objets dits « transitionnels », étiquetés comme tels dans la culture psy des crèches, c'est l'ensemble d'une culture matérielle enfantine qui fait « transition » entre enfants et professionnelles. Celles-ci donnent délégation aux objets pour occuper les enfants, voire pour s'occuper d'eux.

Malgré le parti pris de l'auteur, il ressort du travail de Lignier (2019) sur le « prendre » des enfants en grande section de crèche, la faiblesse des « dispositions » liées à des socialisations familiales différenciées selon les classes sociales, qui sont bien moins marquées à cet âge que les socialisations selon le genre. Il souligne ainsi le caractère avant tout situationnel et volatiles des prises qui sont très dépendantes du contexte interactionnel immédiat et leur dimension de préférence non pas avant mais après la prise : « c'est sans doute souvent en donnant du sens après coup à leurs prises que les jeunes enfants se perçoivent eux-mêmes comme preneurs (…) les enfants de 2-3 ans prennent souvent les choses sans les préférer particulièrement, mais simplement parce qu'ils les ont sous la main » (2019, p. 171). Le plus souvent, la prise ne procède pas d'une mise en valeur des choses que les enfants gardent en main. L'absence de production d'une « scène » où des adultes et/ou des pairs (plus ou moins mélangés selon l'âge, souvent peu à même de mettre en valeur les choses par le langage, y compris par un « regarde ») qui donne matière à remarquer ces objets n'en fait pas des choses remarquables. Plus encore, il semble dans ce cas que c'est l'objet qui a pour ainsi dire capturé l'enfant : soit qu'il l'ait comme oublié dans sa main, soit qu'il soit comme absorbé dans son interaction approfondie avec lui. L'analyse de Lignier (2019) met toute la dimension de la « prise » du côté des enfants, mais il faut aussi penser aux « invites », ou affordances (Gibson) des objets eux-mêmes ou encore leur rôle comme « actant » (Latour, 1985)), en ce sens que se sont eux qui font faire des choses aux enfants, induisent leurs « performances ». On pensera aussi dans une autre perspective à l'idée de « chair » mêlant corps et objets dans la phénoménologie de Merleau-Ponty (1945) : elle a le mérite de souligner en amont d'une division entre le monde des objets et le monde humain, comme une contagion entre leurs propriétés respectives. Avec la « prise » qui place l'initiative du côté des enfants, il y a bien une « emprise » des choses sur les enfants, leur corps à corps pour produire des effets tant sur l'objet lui-même que sur l'enfant, une mise en valeur dans un rapport de soi à soi et pas seulement dans des interactions sociales. Il faut également distinguer la « prise » d'un « attachement » réciproque entre les objets et les enfants (au-delà des objets « propres » à

l'enfant comme sa tétine et son doudou). La « connaissance en pratique » des enfants par les professionnelles va de pair avec celle de leur attachement à certains objets ou type d'objets et sert de ressource pour les « gérer », avec les figures exemplaires du doudou et de la tétine. Réciproquement, les enfants sont identifiés à travers les objets auxquels ils s'attachent et qui participent d'une singularisation de chacun (Garnier, 2017).

Avoir fait « le tour de la crèche », le couronnement 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, en prise avec le script de la crèche. L'habitude fait signe vers son incorporation, elle passe ainsi par des apprentissages par corps. La routine, de son côté, permet aux gestes de se reposer et d'être guidés par des agencements matériels et symboliques d'un cadre institué, comme peuvent l'être par exemple les petits paniers individuels marqués par une image où chaque enfant dépose ses vêtements avant la sieste.

> « L'habitude et la routine se distinguent par la façon dont la répétition est instrumentée. Dans l'habitude, la réitération est directement prise en charge par le corps, un corps qui n'est pas agité par l'émotion, comme le corps inspiré, mais habité par la mémoire de gestes précédents. Dans la routine, en revanche, la répétition prend appui sur des prolongements du corps impersonnels et permanents. » (Boltanski et Thévenot, 1991, p. 295).

Habitude et routine sont complémentaires dans la construction d'une carrière 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 à la crèche, la durée et la régularité de leur fréquentation, ainsi que toutes caractéristiques à la fois individuelles, familiales et selon le cadre donné par la crèche.

Etape 1 : transition

Une transition avec le milieu familial représente la toute première phase de la carrière d'enfant en crèche, marquée par des pleurs et l'accrochage aux professionnelles, comme le montre en particulier Charline (CMN) et Aïna (CP). Se détacher du corps de l'adulte, ne pas réclamer les bras fait l'objet d'apprentissages, comme on l'a vu avec Lise : « 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. Le transat, objet immobilisant, est le plus possible évité, pour favoriser un bébé explorateur (voir supra pour la CMN). Le jeu est dès lors le tout premier attendu des enfants et pour reprendre la formule célèbre de Pauline Kergomard : « Le jeu, c'est le travail de l'enfant, c'est son métier, c'est sa vie ». Véritable mot d'ordre dans la culture professionnelle des crèches, cette attente naturalise l'activité ludique, invisibilise les apprentissages culturels et sociaux dont elle fait l'objet et est le support. Au fil des jours, les enfants montrent des particularités et des préférences qui permettent aux professionnelles qui les observent de savoir comment les prendre : « Je n'arrive pas encore bien à cerner ton rythme Aïna » (CP), lui dit une professionnelle quand elle hésite à aller coucher l'enfant qui pleure pour une sieste le matin. 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. Il y a là également une sorte d'injonction à se distinguer des autres, à s'individualiser. Mais, en même temps, les routines de la crèche visent à homogénéiser le groupe d'enfants : « Ça y est, tu commences à bien te faire au rythme de la crèche », déclare la même professionnelle en s'adressant à Aïna, quand en fin de journée sa mère vient la chercher. En somme, 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 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.

Étape 2 : Exploration

Cette phase de transition s'enchaîne, à vitesse variable, avec une phase où les enfants se lancent dans une exploration du milieu, comme on le voit avec Lise (CA) qui trouve, de manière transitoire, dans les instruments de l'Activité pâte à sel, matière à se distraire de ses pleurs et de sa quête des bras consolateurs d'une professionnelle. Les "moyens" et les « grands » de la crèche connaissent aussi des moments de pleurs : la transition n'est jamais complètement achevée. C'est en tout cas 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 les inconnues d'un milieu qu'il faut apprivoiser. En particulier, Ulysse (CMN), âgé de 22 mois, malgré son vécu dans une autre crèche de près d'une année et demie, semble encore dans cette phase de participation périphérique dans la découverte et adaptation au milieu que constitue cette nouvelle crèche. Même s'il ne pleure pas, la présence des adultes est encore activement recherchée, leurs incitations semblent ici jouer le rôle de déclencheur et les relations avec les pairs très peu développées.

Étape 3 : Familiarisation

Progressivement, les enfants s'approprient le script, au sens où ils se construisent des habitudes et des routines propres aux lieux (rester assis pour manger, débarrasser son assiette, 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 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. Après plus de trois ans de fréquentation de la crèche, Romain (CMS), en situation de handicap lourd, paraît lui aussi avoir bien intégré son script, même si ses moments de participation sont limités et presque systématiquement incités et soutenus par les professionnelles.

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, comme le montre Hélios (CA). 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. Des paires d'enfants se forment, se stabilisent, comme Maryssa et Garance (CA), ou César et Maya (CMS), auxquels peuvent se joindre d'autres enfants, dont l'activité collective est plus éphémère. Maya et Maryssa, deux filles, montrent bien comment une sociabilité entre pairs est susceptible de pallier en quelque sorte à un relatif épuisement du milieu, en renouvelant ses ressources par une sociabilité coopérative. Dans un autre contexte, nous avions déjà observé ce tissage de liens sociaux par des toutes-petites filles qui va de pair avec leur forte participation au script (Garnier et Brougère, 2017). César (CMS), en crèche depuis près de deux ans, élevé de surcroît dans un milieu familial qui possède toutes les clés de la crèche, figure un expert qui en maîtrise les routines et les habitudes, tout en s'autorisant des échappées contre le script, sous le regard indulgent des professionnelles.

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. Valentine (CP) et Liam (CMN) paraissent expérimenter cette phase ultime d'une longue carrière en crèche. 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 professionnelles, 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.

Ces deux « grands » paraissent des enfants trop grands pour la crèche, y compris physiquement, car les espaces et les possibilités de mouvement et de prise de risque n'ont pas grandi avec eux. Leur activité motrice paraît bridée, à la recherche d'échappatoires. Tous les deux semblent trouver des moments d'apaisement quand ils trouvent à échanger plus individuellement avec les adultes : ils sortent alors de leur statut de « petits », avec un souci de symétrie avec les « grandes personnes » de la crèche. D'une autre manière aussi, Valentine s'approprie le rôle d'une professionnelle en s'occupant de son petit frère ou encore en prenant le balai. Peut-être essaient-ils ainsi de frayer avec les adultes le « troisième espace » dont parlent Guttierez, Rymes et Larson (1995), qui n'est plus dans l'alternative entre obéir au script ou s'y opposer, mais l'espace d'un dialogue qui pourrait redéfinir leur place respective, c'est-à-dire leur plus grande participation à l'écriture même ce script ? Mais, quel qu'il soit, le script des crèches n'a pas été conçu avec les enfants mais « pour » eux, en leur faveur et à leur place. Il ne fait pas de place pour cette participation pleine des enfants à mesure qu'ils grandissent. Des enfants comme Valentine et Liam, chacune et chacun à leur manière, n'y tiennent plus en place et manifestent ouvertement qu'ils ne sont plus à leur place.
Sans doute, tous les "grands" qui fréquentent la crèche depuis près de trois ans à temps plein, comme Liam et Valentine, ne font pas l'expérience de cette saturation de la crèche. Il se peut même que cette étape que nous présentons ici comme l'ultime phase d'une "carrière" en crèche se manifeste à d'autres moments, sous des formes moins virulentes, plus éphémères ou transitoires.

Avant même qu'ils aient fait le « tour de la crèche », on voit les 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. Certains d'ailleurs tournent aussi sur eux-mêmes, comme Maryssa (CA), pour voir ce qui se passe autour d'elle et se situer, prendre des informations sur ce qui peut être intéressant autour d'elle. Il s'agit de capter par le regard ou les bruits, ce qui fait signe « d'aller vers », des invites (affordances), qu'il s'agisse d'objets, d'une intervention ou d'une Activité proposée par les professionnelles ou d'une activité entre enfants ou encore de solliciter une professionnelle. La rotation sur soi pour voir ce qu'il en est autour de soi, fait écho à une métaphore du professionnel en crèche comme « phare » rassurant, proposée par Anne-Marie Fontaine (2015). Elle matérialise ainsi une place dans la crèche, place qui n'est pas seulement donnée à l'enfant (et à ses parents), mais prise par lui. En même temps, si les déambulations paraissent être de l'ordre d'une appropriation par les enfants de l'espace-temps de la crèche, elle marquent aussi semble-t-il 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.

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 saisir à travers l'observation de journées, comment se déroule une expérience d'enfant en crèche. La complexité de l'exercice étant de montrer comment l'expérience des professionnels s'articulent avec l'expérience des enfants.

A l'issue de ce travail, force est de constater que l'observation globale des journées des professionnelles et celles de moments plus spécifiques comme les activités, les repas et la sieste ne permettent pas de distinguer, dans les différents types de structures étudiées, de différences fondamentales dans les manières de prendre en charge les enfants au cours d'une journée. De la même façon, l'étude du déroulement des journées des enfants ne permet pas de statuer sur des conséquences vraiment différentes pour les enfants dans la diversité des modalités de prise en charge.

Cependant concernant les professionnels l'analyse du travail sous le prisme de l'organisation, de la distribution des tâches selon le diplôme ou la qualification, le poste occupé et les conceptions éducatives portées par la structure, mettent en évidence différents fonctionnement qui semblent générer plus ou moins de satisfaction et de fatigue au sein des équipes. Un cadre d'action, prescriptif mais néanmoins souple, semble soulager les professionnelles du poids subjectif des demandes des enfants. Il permet d'agir sans se questionner sur ce qu'il va falloir faire, même si, ce cadre est fréquemment réajusté dans le cours des journées. Il n'est tenable que s'il s'accompagne d'une organisation planifiée en amont et de modalités de coopération permettant des fonctionnements complémentaires et concertés. Un cadre moins prescriptif, spontanément référé à l'univers de la famille, peut être plus simple à concevoir, mais il semble éprouvant à tenir tout au long des journées.

Il apparaît ainsi que si la composition des équipes au sein des quatre crèches étudiées varie peu, en revanche l'affectation des tâches, les décisions concernant les enfants, la plus ou moins grande autonomie dont disposent les professionnels sont directement liés au mode d'organisation et aux conceptions éducatives portées explicitement ou implicitement par la direction d'un établissement. L'absence de professionnelles détenant un CAP dans certaines structures ne permet pas non plus de souligner une prise en charge des enfants très différentes pour les activités de soins comme pour les activités ludiques. On repère plutôt que les compétences mobilisées par les professionnelles tiennent davantage au régime de présence qu'elles incarnent avec les enfants, soit la qualité de leur présence observante et la manière dont elles se laissent affecter par la demande des enfants ; la nature du diplôme (CAP AEPE/ Auxiliaire) qu'elles possèdent ne paraît pas déterminante. On constate que les choix éducatifs portés par les directions des structures vont avoir tendance soit à développer des formes de professionnalisation et d'harmonisation des pratiques au sein de l'équipe soit, manifester une certaine distance avec le travail d'équipe pour laisser se développer des conceptions plus individuelles ou spontanées du rapport aux enfants.

Il est important de noter que si le rapport aux savoirs que les professionnels entretiennent et la conception du travail qui est développée varient d'un établissement à l'autre, il n'est pas en lien avec le statut de la crèche (associatif/municipal/privée).

Ces différences s'illustrent dans ce que l'on pourrait qualifier de formes idéales typiques de conception du travail en EAJE . Nous notons dans ces quatre EAJE deux formes idéales-typiques non pas en tension, mais en écho l'une par rapport à l'autre: une conception rationnelle - "industrielle" et une conception « domestique » du travail dans la continuité du travail profane qui peut s'exercer dans l'univers familial. L'observation ethnographique des quatre structures étudiées montrent cependant que ces conceptions ne sont jamais complétement figées mais s'inscrivent dans un continuum et peuvent être fluctuantes selon le contexte, le moment de la journée, l'effectif d'enfants. Au cours d'une journée, le travail envisagé selon une conception rationnelle-industrielle peut soudainement donner lieu à des modalités très improvisées reposant principalement sur l'initiative d'une professionnelle et ne dépendant plus d'un choix d'équipe. A l'inverse, la recherche en contexte de crise sanitaire a ainsi permis de mettre en évidence que même dans une structure où le cadre semble peu rigide, la conception du travail plus domestique qu'industrielle, les équipes ont eu la capacité de se réorganiser collectivement pour assurer l'accueil des enfants.

On repère dès lors un rapport au temps très différent dans l'un et l'autre modèle. L'idéal-type rationnel- industriel 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 éviter la lassitude et garder le rythme ce qui nécessite des petits temps de retrait sans enfants, permettant de « souffler » pour repartir moins fatiguée. A 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 coopération au sein des équipes mais générant plus de fatigue et de solitude dans le rapport aux enfants.

Nous avons souligné, du côté des enfants, 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 ? Et, possiblement, du côté des professionnelles : qu'est-ce que je peux bien leur proposer ? Ou encore, comme le demande une professionnelle à Hélios (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'invite (affordance) en soi, indépendamment de sa prise par l'enfant ; elle est relationnelle. 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 y comprendre 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 ? Avec des formes de résistances que manifestent les enfants, il faut insister ici sur ces formes d'errance et de retrait des interactions.

C'est non seulement la question de la fatigue, - si les journées sont longues pour les professionnelles, 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). Bref, cette valorisation de l'ennui prête à l'enfant tout un univers mental qui fait la part belle à sa capacité à trouver des ressources en lui-même : « si le tout petit enfant se soucie si peu de la solitude, c'est qu'il n'est jamais seul […] il teste, selon l'expression de Winnicott, sa capacité à être seul. Sa solitude est somme toute relative, peuplée par toute une série de personnages, imaginaires peut-être, mais bien présents » (Teboul, cité in Mathelys, 2016, p. 30). 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 la capacité à trouver en soi-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. La dite « 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. 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 à des

changements indexés à un développement “naturel” des enfants ? 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.

Annexe

L'étude du sommeil chez le jeune enfant est relativement récente. Les premières recherches, à propos du sommeil des enfants malades datent de 1960, à partir des premiers enregistrements électro-encéphalographiques. En 1974, Kreisler, pédiatre et psychanalyste, décrit le sommeil du bébé comme un indicateur de son état psychique et émotionnel (Kreisler, Fain et Soulé, rééd. 1999). L'étude du sommeil des enfants en bonne santé est plus récente encore et remonte aux années 1980 (Thirion & Challamel, 1995). Et lorsqu'on se penche sur la littérature scientifique consacrée au sommeil diurne de l'enfant, qui plus est en milieu d'accueil collectif, les résultats sont bien maigres. Ils concernent alors des enfants plus âgés, comme ceux de Gehret et al., (2021) à propos des opportunités d'apprentissage reliées aux temps de sieste et le vécu d'enfants âgés de 4 ½ ans de ces moments comme routine imposée. On ne peut que constater que la sociologie de la petite enfance ne s'est guère intéressée à ce sujet, celui-ci relevant essentiellement de la discipline médicale et psycho(patho)logique. Le seul (court) ouvrage repéré consacré exclusivement au sommeil des jeunes enfants en lieu d'accueil (Cassagne, 2008) est organisé à partir de quatre contributions émanant de médecins, psychologue, architecte, mais aussi anthropologue (différentes affiliations pouvant se conjuguer). L'une des contributions apporte un rapide éclairage sur l'évolution historique et anthropologique du rapport au sommeil au sein de la famille et dans la société (matériel de puériculture, pratiques de maternage, etc.), rappelant que la façon de traiter le sommeil du jeune enfant nous renseigne sur les sociétés respectives auquel il appartient. Et coexistent des micro cultures familiales et professionnelles, ces dernières issues de la formation et des pratiques professionnelles, qui renvoient à des conceptions de l'enfant, de son développement, de sa santé, et peuvent être en conflit avec les familles sur les façons de faire en direction des enfants (Cadart, 2008).

Plus nombreux sont les travaux relatifs au sommeil nocturne de l'enfant, dans son cadre familial. Mais plus précisément, ces travaux concernent les troubles du sommeil de l'enfant, bébé ou plus grand, et leurs auteurs sont essentiellement des pédiatres, neurologues, pédopsychiatres ou psychologues, psychanalystes (Richman, 1981 ; Adair et al., 1991 ; Lecendreux, 2000 ; Gregory et O'Connor, 2002 ; De Leersnyder, 2005 ; Guedeney, 2014 ; Zaoui-Grattepanche, 2020 ; Strugarek et Wendland, 2021). Dans ces travaux, les parents, notamment les mères, sont partie prenante des problématiques de sommeil du jeune enfant : « Dans ce moment de transition, pour accompagner le bébé dans ce retrait temporaire du monde environnant, les parents vont être les régulateurs de l'expérience du laisser-aller et du lâcher prise. (…) les troubles du sommeil s'inscrivent dans les désordres psychosomatiques du premier âge, où l'accent est mis sur la qualité de la relation mère-père-enfant » (Breil, Rosenblum, Le Nestour, 2010, p. 134). Selon Brisset et Valette (2000), la France détient le record mondial de la consommation de tranquillisants pour dormir, enfants et nourrissons compris. Une simple consultation sur internet de parapharmacies « en ligne » montre ce prolixe marché de médicaments, soit des « compléments alimentaires pour le sommeil des enfants » en vente libre, et censés favoriser le sommeil de l'enfant[1].

Plus nombreux encore, sont les guides ou manuels de puériculture[2], les ouvrages didactiques débordant de conseils qui se font échos les uns les autres, à l'intention des parents en quête de solutions et émanant d'« experts » ou de spécialistes de l'enfance et du sommeil auto-proclamés (Gravillon, 1999 ; Pantley, 2005 (celle-ci « éducatrice de parents ») ; Martello, 2007 ; Darchis, 2013 ; Langevin, 2016 ; Wahlgren, 2016 ; Rameau, 2020), mais aussi les ouvrages plus rigoureux de pédopsychiatres ou psychologues soucieux de vulgarisation scientifique et de pédagogie auprès des parents (Jové, 2017 ; Wendland, 2017, Challamel, 2020).

L'ensemble de cette littérature donne à penser que les troubles du sommeil du jeune enfant – étiologie et traitement– constituent bien, comme symptômes d'une société, un *fait social*, sociologiquement saisissable, où des rapports de domination s'exercent au travers de normes transmises (Boltanski, 1984), et en l'occurrence mouvantes, même si aujourd'hui, la force d'imposition d'un consensus semble avoir disparue, au profit d'une pluralité de pratiques, le débat autour du *co-dodo* en étant un exemple, mais la force d'imposition de la *tétine* et du *doudou*, comme accessoires du sommeil de l'enfant, un contre-exemple.

Moins fréquemment, la dimension interculturelle du sommeil est traitée par les auteurs (Stork, 1993 ; Stork et al. 2000, Louis et Govindama, 2004 ; Govindama 2002 ; Bouche-Florin et al. 2005 ; Bril et Parrat-Dayan, 2008) : « Si le sommeil est universellement synonyme de séparation et de mort, chaque culture accompagne, selon ses modalités propres, le jeune enfant lors de son endormissement » (Breil, Rosenblum, Le Nestour, 2010, p. 152). Les pratiques de bercements – et leur condamnation progressive dans les cultures occidentales - en sont un exemple saillant, marqueur de pratiques de maternage différenciées. Le maternage procède d'une enculturation. A cet égard, Hélène Stork (1993) situe les styles culturels de maternage entre deux pôles, l'un *proximal*, dans le corps à corps (par exemple, portage de l'enfant sur le dos, bercements), l'autre *distal*, marqué par l'usage de matériel de puériculture et un usage plus marqué de la parole et du regard.

Plus rarement encore, des auteurs, médecins, psychologues, pédopsychiatre, psychiatres questionnent les conditions et les difficultés du sommeil à la crèche du point de vue de la santé psychologique et physiologique des enfants (Beauquier-Maccotta, Golse, 2005 ; Tissier, 2015) mais aussi du point de vue pédagogique, à l'intention des professionnelles de la petite enfance et au regard du respect du « rythme » propre à chaque enfant et de ses rituels d'endormissement singuliers (Guillot, Goetz, 2005 ; Moszkowski, 2008 ; Appell, 2020 ; Lévesque Hilali, 2020). Pour cette dernière catégorie d'ouvrages, les auteurs sont alors davantage des psychologues et des professionnels de la petite enfance, ou encore des médecins de crèche. Une question qui nous intéresse ici, apparaît de façon récurrente dans ces écrits : comment répondre à un « besoin » défini comme individuel dans un cadre d'organisation collectif ? Jusqu'à quel point, mais surtout à quelles conditions, l'individualisation de la prise en charge de l'enfant, impératif de la norme professionnelle d'accueil des jeunes enfants, est-elle compatible avec un « dormir ensemble » ? Là où les « besoins » et le rythme du groupe prédominent fréquemment sur les besoins et les rythmes individuels. Nous verrons que les quatre crèches enquêtées amènent des réponses différentes à ces questions communes.

L'étude de Tissier (2015), psychologue, qui effectue une comparaison statistique des temps de sommeil entre enfants de différents âges et de cinq crèches différentes, présente une articulation entre étude des troubles du sommeil, qualité du sommeil des « bébés » et conditions environnementales du sommeil en crèche collective. Dans ses conclusions, elle précise : *« le sommeil à la crèche proposé en dortoir est plus propice que celui proposé au sein de la salle de vie des enfants. Le type de literie ne semble pas avoir d'incidence sur la durée de sommeil des enfants. Au regard des données cliniques et de celles de cette étude, les stimulations sonores et visuelles semblent être un des principaux facteurs affectant le sommeil des jeunes enfants en crèche. (…). Le manque de données qualitatives n'a pas permis d'observer comment les enfants construisent et organisent leur espace transitionnel dans ce processus d'endormissement ni comment les adultes pensent et repèrent cet espace transitionnel. »* (p. 207).

Nous relevons aussi ce que l'on pourrait qualifier de dramaturgie du sommeil, mais aussi d'un tragique, qui se retrouve à des degrés divers dans les précédents travaux mentionnés : « A quoi renvoie donc l'endormissement pour être parfois si angoissant, pour exiger souvent aménagements et accompagnements ? » questionnent Beauquier-Maccotta et Golse (2005, p. 45). « Un être à protéger : le sommeil, lieu de tous les dangers » indique un sous-titre de chapitre (Cadart, 2008, p. 11). Les travaux des spécialistes – médecins – du sommeil nous

indiquent que de celui-ci et de sa qualité dépend le bon développement physique et psychique de l'enfant. « Le sommeil est fondamental pour que l'enfant aille bien physiquement ainsi que pour son équilibre émotionnel » (Thirion & Challamel, 1995, p. 19). Dès lors, le sommeil apparaît comme un enjeu de bonne santé auquel les lieux d'accueil de la petite enfance se doivent d'être attentifs. L'enfant va-t-il ou non s'endormir ? Au bout de combien de temps ? S'il pleure, il peut réveiller les autres enfants ou les empêcher de s'endormir, mais aussi faire pleurer tous les autres… Le tragique du sommeil peut être compris aussi comme un inconscient collectif autour de la mort subite du nourrisson, qui intervient plus fréquemment pendant le sommeil de l'enfant. Lavaud et Ktari la définissent comme le « décès brutal inattendu d'un nourrisson âgé de moins d'un an, apparemment en bonne santé, le plus souvent au cours de son sommeil dans un berceau ou un landau, voire un transat » (2008, p. 67). Le « sommeil est universellement synonyme de séparation et de mort » indiquent Breil, Rosenblum, et Le Nestour (2010, p. 152). Dans certaines cultures, passées ou présentes, c'est le mauvais sort qu'il faut éloigner du berceau et des protections contre la mort accompagner le rituel du sommeil (Loux, 1978). Et ce tragique du sommeil se retrouve aussi du côté des enfants : peur du noir, peur de s'endormir, peur d'être seul (même au milieu des autres)… Nombre d'albums jeunesse traitent de ce thème et témoignent de ce souci d'accompagner les enfants dans cette étape. Le temps du sommeil à la crèche ravive régulièrement la séparation quotidienne d'avec les parents. Nous convoquons ici le travail émotionnel des professionnels petite enfance (Ulmann, 2012) dans l'accompagnement des jeunes enfants de cet état de veille au sommeil.

La dramaturgie (du grec, *drama*, action), est au théâtre l'art de la composition, l'art de construire un récit (avec ses personnages, ses lieux, ses actions) ; c'est aussi la réflexion que l'on mène sur une situation pour donner du sens à l'histoire que l'on veut raconter. Pour filer la métaphore, la mise en *dramaturgie du sommeil* permet l'écriture d'un scénario et d'un script (Garnier et al. 2016) – définition d'un déroulé, de son contexte, de transitions (Ulmann et Dupont, 2017) ou microtransitions (Gutknecht et Kramer, 2021), d'objets et de modalités d'endormissement, etc. - pour dépasser les moments d'épreuve et surmonter le tragique.

Pour nourrir la production d'un scénario et d'un script, les conseils donnés aux équipes d'accueil ne manquent pas, qu'ils concernent l'organisation, les procédures et gestes professionnels. Tels ceux de Cesbron-Fourrier (2008), qui dans son article « Le sommeil de bébé en crèche vue par un médecin », donne des indications sur le matériel (lit à barreaux, matelas posés au sol…) en fonction de l'âge des enfants, sur la mise à disposition des accessoires qui accompagnent les enfants (les « objets transitionnels »), l'usage des « feuilles de rythmes » pour noter les horaires de sommeil de chaque enfant, le nécessaire dialogue avec les parents concernant cet aspect de la vie de l'enfant, les difficultés que peuvent générer des locaux non adaptés… C'est aussi l'instauration d'une *ambiance* qui émerge des propos de Guillot et Goetz (2005), EJE : la décoration, « une décoration douce qui ne suscite pas l'excitation permet d'humaniser cette pièce et donne envie à l'enfant d'y aller » (p. 119), les rideaux tirés pour installer une pénombre... En ce sens, la définition d'une ambiance contribue au script de ce moment particulier qu'est la sieste : la crèche, comme « les villes, les hôpitaux, les casernes dégagent-ils une atmosphère propre qui tient non seulement à leurs odeurs, mais à l'unité métasensorielle de *ce plus* inexprimé et pourtant immédiatement ressenti par ceux qui les habitent » (Bégout, 2018, p. 84). En l'occurrence, ici, une ambiance « médiale » où le « point de diffusion » n'est pas identifiable. C'est aussi Martin (1992), formatrice qui, dans un ouvrage plus général sur l'accueil des bébés, passe en revue et décline les thèmes constitutifs de la sieste, après une introduction sur l'importance du sommeil pour le bon développement de l'enfant : détection des signes de fatigue, rituel, réveil, aménagement du dortoir (mobilier et accessoires). Tous ces éléments contribuent à la performance d'un *rôle* professionnel (Goffman, 1973) avec ses modèles d'action - en tant qu'us et coutumes du métier, les *ficelles du métier* (Becker, 2002), et en tant que règles définies par l'encadrement - mais aussi participent du *script* institutionnel

(Gutierrez, Rymes, Larson, 1995 ; Garnier et al., 2016) qu'il soit clairement explicite dans les projets pédagogiques ou plus informel, lorsqu'il n'y a pas de projet écrit.

[1] Cf : https://www.cocooncenter.com/c/complements-alimentaires-enfants-sommeil.html

[2] Pour une analyse critique historique de ces documents, cf. le travail de G. Delaisi De Perceval et S.Lallemand (2001).

Références bibliographiques

Adair R, Bauchner H, Philipp B, Levenson S, Zuckerman B. (1991). Night waking during infancy: role of parental presence at bedtime. *Pediatrics*, 87(4), p. 500-504.

Appell, J. (2020). Le sommeil en multi-accueil. *Spirale*, 94, p. 73-80. https://doi.org/10.3917/spi.094.0073

Appel JR., (2019) La personne référente en multi-accueil, *Spirale*, vol. 89, no. 1, pp. 140-142

Barthe,B., Boccara, V., Delgoulet, C., Gaillard, I., Meylan, S., & Zara-Meylan, V. (2017) Outiller l'observation de l'activité de travail : quel processus de conception d'un dispositif technique ? 52 ème Congrès de la SELF - Présent et Futur de l'Ergonomie (pp. 543-547), Toulouse, 20-22 septembre

Beauquier-Maccotta, B. & Golse, B. (2005). L'heure du lait, l'heure du lit, l'heure du loup... Libres propos sur l'endormissement des bébés et des enfants. Spirale, n°34, 2, 43-47. https://doi.org/10.3917/spi.034.0043

Bégout, B. (2018). L'ambiance comme aura : Le pouvoir atmosphérique des individualités. *Communications*, 102, p. 81-98. https://doi.org/10.3917/commu.102.0081

Berger L., Panico, L. et Solaz, A. 2020, The Impact of center-based childcare attendance on early child development: evidence from the French Elfe Cohort. Documents de travail, n°254, Paris, Ined. http://hdl.handle.net/20.500.12204/AXLNHUSbqpl52aYY4PXq

Blöss, T. & 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. (1969) *Prime éducation et morale de classe*. Paris, Mouton

Boltanski, L. & Thévenot, L. (1991). De la justification. Les économies de la grandeur. Paris, Gallimard.

Bouche-Florin, L., Ayosso, J., Riand, R. & Moro, M. (2005). Dormir ici et ailleurs. Approche transculturelle du sommeil du nourrisson et de ses troubles. *Spirale*, n°34, p. 151-164. https://doi.org/10.3917/spi.034.0151

Bouve, C. *L'utopie des crèches françaises au XIXè siècle : un pari sur l'enfant pauvre, Essai sociohistorique*. Bern : Peter Lang, 2010.

Breil, F., Rosenblum, O., Le Nestour, A. (2010). Les troubles du sommeil du bébé et du jeune enfant : revue de la littérature et analyse psychodynamique. *Devenir*, 22, p. 133-162. https://doi.org/10.3917/dev.102.0133

Bril, B. et Parrat-Dayan, S. (2008). *Materner - Du premier cri aux premiers pas*. Paris : Odile Jacob.

Brisset C., Valette A. (2000). Représentations traditionnelles et contemporaines concernant le sommeil du jeune enfant en France, *Devenir*, 12 (3), p. 65-86.

Cadart, M-L. (2008). Approche historique et anthropologique du sommeil chez l'enfant. Dans Cassagne, C. (s/dir.) (2008). *Le sommeil en structures d'accueil.* Paris : éd. : WEKA, p. 5-22.

Caffari,R., Desarzens, M., Eicher-Pozzi, P., & Monney, P. (1990). La maison arc-enciel. Zürich : éd. Pro juventute.

Cassagne, C. (s/dir.) (2008). *Le sommeil en structures d'accueil.* Paris : éd. : WEKA.

Cefai, D. (2010). *L'engagement ethnographique*. Paris: EHESS.

Cesbron-Fourrier, Y. (2008). Le sommeil de bébé en crèche vu par un médecin. Dans Jacky Israël (éd.), *Dodo, l'enfant do*, Toulouse : Érès p. 117-128. https://doi.org/10.3917/eres.israe.2008.01.0117"

Clot, Y. (2006) Fonctions psychologiques du travail. Paris, PUF

Challamel, M.-J. (2020). *Le sommeil du tout-petit*. Savigny-sur-Orge : Duval.

Challamel, M.-J., Thirion, M. (2014). *Mon enfant dort mal*. Paris : Retz Pocket.

Cru, D. (1987). *« Les règles de métier », Plaisir et souffrance dans le travail*, tome 1 : 29-42, Éditions de l'Aocip.

Cru D. (1999). Logique de métier et logique d'entreprise. *Pratiques*, 5 : 41-47.
Darmon, M. (2008). La notion de carrière : un instrument interactionniste d'objectivation, *Politix*, n° 82, p. 149-167.
Darchis, E. (2013). *Le sommeil du bébé*. Savigny-sur-Orge : Philippe Duval.
David M., Appell G. (1996). *Loczy ou le maternage insolite*. Paris : CEMEA, éd. du Scarabée.
De Leersnyder, H. (2005). Les difficultés de sommeil du bébé de la naissance à l'âge de 6 mois », *Spirale*. Dodo, l'enfant do. Le sommeil du tout-petit, 34, p. 165-170. (FsB)
Delaisi De Perceval G. et Lallemand S. (2001). *L'art d'accommoder les bébés*. Paris : Seuil.
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.
Dodier, N., & Baszanger, I. (1997). Totalisation et altérité dans l'enquête ethnographique. Revue Française de sociologie , 38/1, pp. 37-66.
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. (1938; 1993). *Logique: la théorie de l'enquête*. Paris: PUF.
Ehrenberg, A. (2021). *La mécanique des passions. Cerveau, comportement, société*. Paris : O. Jacob Poches.
Foucault, M. (1975/1994). *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Paris : Gallimard.
Frenkel, A.-L. (2009). Les troubles du sommeil de l'enfant, *Journal de pédiatrie et de puériculture*, Paris : Elsevier SAS, Vol.22 (1), p. 1-4.
Foli, O (2009) "Les paroles de plainte en entreprise:entre manifestation d'une souffrance intime et intégration du milieu". In Berrebi-Hoffmann Isabelle (dir.), Politiques de l'intime. Des utopies sociales d'hier au monde du travail d'aujourd'hui, Paris, La découverte, collection « Recherches »,
Fontaine, A.M (2015). Aménager les espaces de jeu pour favoriser les jeux durables et les interactions positives entre enfants et entre adultes et enfants. En ligne caen.fr/dsden50/circo/cherbourgouest/IMG/pdf/moins3ans_amenagement_amenager_espaces_jeu.pdf
Garnier, P. (2012). La culture matérielle enfantine. Catégorisation et performativité des objets. *Strenae*, n° 4, octobre 2012. En ligne http://strenae.revues.org/761
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.
Gehret, H., Cooke, E., Staton S., Irvine, S., Thorpe, K. (2021). Three things I learn at sleep-time: children's accounts of sleep and rest in their early childhood education programs, *Early Years*, vol. 41, n°5, p. 556-573. https://doi.org/10.1080/09575146.2019.1634010
Garnier, P. (2020). L'obligation d'instruction dès l'âge de trois ans : un tournant dans l'histoire de l'école maternelle en France. *Revue Internationale de Communication et de Socialisation*, vol. 7, n°1-2, p. 1-16.
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.
Garnier P., Greve A, Ulvik O, Chantseva V., Rayna S., Fallang B. Guldbransen L.M., Øien I. (2020). Body practices: Negotiations of 'risk' in Norwegian and French preschools, *International Journal of Early Years Education*. En ligne : https://doi.org/10.1080/09669760.2020.1848530
Goffman, E. (1974- 1991). *Les cadres de l'expérience*. Paris: Minuit
Goffman E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne*. Paris, Minuit.
GOVINDAMA, Y. (2002). Troubles du sommeil du jeune enfant et thérapies associées, *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 50, p. 103-113.
Gravillon, I. (1999). *Le sommeil des bébés*. Toulouse : Milan.

GREGORY, A.M., O'CONNOR, T.G. (2002). Sleep problems in childhood : a longitudinal study of developmental change and association with behavioral problems, *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*,; 41 (8) : 964-971.
GUEDENEY, A. (2014) (dir.). *Les troubles du sommeil. Petite enfance et psychopathologie*. Masson : Coll. les âges de la vie. Paris, p. 153-160.
Guillot, L. & Goetz, V. (2005). L'intérêt de la sieste en halte-garderie. *Spirale*, 2, n° 34, p. 117-126.
Gutknecht, D. & Kramer, M. (2021). *Microtransitions à la crèche*. Le Mont-sur-Lausanne : LEP.
Gutierrez, K., Rymes, B., Larson, J. (1995). Script, Counterscript, and Underlife in the Classroom: James Brown versus Brown v. Board of Education, *Harvard Educational Review* 65 (3): 445–472. https://doi.org/10.17763/haer.65.3.r16146n25h4mh384
Grossin W., 1996. *Pour une science des temps. Introduction à l'écologie temporelle*, Toulouse, Octarès.
Guttierez, Rymes et Larson (1995). Script, Counterscript and Underlife in the Classroom, *Harvard Educational Review*, vol. 65, n° 3, p. 445-471.
Hachet, B. & 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. In Houssaye J. (dir.) *Questions pédagogiques*, Paris, Hachette, p. 7-20.
Jakobson, R. (1963 et 1973), *Essais de linguistique générale*, vol. I et II, Paris, Minuit.
Jové, J. (2017). *Dormir sans larmes*. Paris : les Arènes.
Katz, J. (2011). L'ethnographie en trois dimensions. (Bidet., Gayet-Viaud., & L. Méner., Intervieweurs) La vie des idées le 21 mai 2013
Kerguelen, A. (1995). Description et quantification en analyse ergonomique du travail : le cas de l'observation systématique. *Travail/Emploi*, 131-139
Kreisler, L, Fain, M., Soulé, M. (1999). *L'enfant et son corps. Études sur la clinique psychosomatique du premier âge*. Paris : PUF.
Langevin, B. (2016). *Le sommeil du nourrisson*. Boucherville : Éditions de Mortagne.
Lavaud, J. & Ktari, F. (2008). L'enfant et la mort subite. Dans : Jacky Israël éd., *Dodo, l'enfant do*. Toulouse : Érès, p. 67-71. https://doi.org/10.3917/eres.israe.2008.01.0067"
LECENDREUX M. (2000). Les troubles du sommeil chez l'enfant, *Enfances & Psy*, 10, p. 46-50.
Lévesque Hilali, L. (2020). L'accompagnement au sommeil en crèche. *Spirale*, 94, p. 70-72. https://doi.org/10.3917/spi.094.0070
Louis, J., Govindama, Y. (2004). Troubles du sommeil et rituels d'endormissement chez le jeune enfant dans une perspective transculturelle, *Archives de Pédiatrie*, Volume 11, Issue 2, February, p. 93-98.
Loux F. (1978). *Le jeune enfant et son corps dans la médecine traditionnelle*. Paris : Flammarion.
Latour, B. (1985). *Pasteur, guerre et paix. Suivi de Irréductions*. Paris, Métailié.
Ligner, W. (2019). *Prendre. Naissance d'une pratique sociale élémentaire*. Paris, Seuil.
Martello, E. (2007). *Enfin je dors… et mes parents aussi.* Montréal : Édition de l'Hôpital Sainte-Justine.
Martin, J. (1992). Le sommeil (chapitre 3.2). Dans Martin, J., Poulin, C., Falardeau, I., *Le bébé en garderie*. Québec : PUQ, p. 130-143.
Molinier, P. (2013). *Le travail du care*. Paris : La Dispute.
MOREL M.-F., ROLLET C. (2000). *Des bébés et des hommes. Traditions et modernité des soins aux tout-petits*. Paris : Albin Michel.
Moszkowski, N. (2008). Dormir seul ensemble : Le sommeil en collectivité pour les jeunes enfants. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 71, 81-86. https://doi.org/10.3917/lett.071.0081

Mathelys, M.G. (2016). Quand errance rime avec enfance, *Le sociographe,* n° 53, p. 27-35.
Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris, Gallimard.
Monteil, J.M. (1997). *Éduquer et former. Perspectives psycho-sociales*. Grenoble, PUG.
Odena, S. (2012).Travailler en crèche : un choix par défaut et une hétérogénéité source de tensions, *Politiques sociales et familiales*, n°109, Paris, CNAF, p.23-33.
Odena S., Daune-Richard, A-M, 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, (2021). The flows of things – exploring babies' everyday space-making, Children's Geographies, vol. 19, n°. 6, p. 677-688
Pantley, E. (2005). *Un sommeil paisible et sans pleurs*. Varennes (Québec) : AdA éditions.
Paquot, T. (2008). *L'art de la sieste*. Paris : Zulma.
Paquot, T. (2016). La sieste, un trésor de bienfaits ! Dans B. Cyrulnik (Dir), *Le sommeil… m'enfin !* Savigny-sur-Orge : Philippe Duval, p. 163-169.
Perret, B. (1989). Sommeil et repos de l'enfant à la crèche. *Journal de pédiatrie et de puériculture*, Vol.2 (8), Paris : Elsevier SAS, p.479-483.
Piette, A. (2013). Au cœur de l'activité. Au plus près de la présence. Réseaux, n° 182, p. 57-88.
Rameau, L. (2020). *Dormir comme un bébé*. Paris, First Éditions.
Rayna, S. (2004). La section des bébés dans des crèches françaises et japonaises : Comparer pour réfléchir. Enfances & Psy, n°25, 1, 109-118. https://doi.org/10.3917/ep.025.0109
Rayna, S., Brougère, G. (dir.) (2015). *Le care dans l'éducation préscolaire*. Bruxelles : Peter Lang
Richman, N. (1981). Sleep problems in young children, *Archives of Disease in Childhood,* 56, p. 491-493.
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 V. (2019). "Il faut s'adapter". Sur un nouvel impératif politique. Paris: Gallimard.
Stork H. (1993) (coord.). *Les rituels du coucher de l'enfant : variations culturelles*. Paris : ESF.
Stork H. (2000). Bercements, berceaux et berceuses : un éclairage transculturel. Dans *Enfance et Psy*, n°10.
Strugarek, P., Wendland, J. (2021). Les problèmes de sommeil chez le jeune enfant perçus par les mères : une étude qualitative sur les cognitions et stratégies maternelles. *Devenir*, 33, 43-68. https://doi.org/10.3917/dev.211.0043
Thirion, M., & Challamel, M-J. (1995). *Le sommeil, le rêve et l'enfant*. Paris : Albin Michel.
Tissier, J. (2015). Une étude sur le sommeil des bébés en crèche collective. *Devenir*, 28, 179-208. https://doi.org/10.3917/dev.153.0179
Ulmann A.-L. (2012). Le travail émotionnel des professionnelles de la petite enfance. *Politiques sociales et familiales*, n° 109, p. 47-57.
Ulmann ,A.-L. & Dupont, C. (2017). Dans : Rayna, S., Garnier, P. (dir.). *Transitions dans la petite enfance. Recherches en Europe et au Québec.* Bruxelles : Peter Lang, p. 47-63.
Ulmann, A-L; Guyon, M.; Rodriguez, D. (2015) Former au travail auprès de jeunes enfants. Entre soin et éducation, quelle place pour les affects? in Revue des Politiques sociales et familiales , n°120 pp. 31-43
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.
Ulmann, A.-L. (2012). Saisir une activité insaisissable, entre occupation et profession. Débats et questions avec la didactique professionnelle. 2ème colloque international de didactique professionnelle. apprentissage et développement professionnel. Nantes.
Ulmann, A.-L. (2013). Le travail en crèche à partir de l'invisible. Nouvelle Revue de Psychosociologie , 15, pp. 193-205.

Ulmann, A.-L. (2020).De l'organisation de l'activité au développement des compétences in Ulmann, A.-L. et Garnier, P. (2020) Travailler avec les jeunes enfants. Enquêtes sur les pratiques professionnelles d'accueil et d'éducation. Peter Lang Zask, J. (2004) L'enquête sociale comme inter-objectivation. In La croyance et l'enquête; pp 141-163 Paris, Editions EHESS
Ulmann A.-L. (2012). Le travail émotionnel des professionnelles de la petite enfance. *Politiques sociales et familiales*, n° 109, p. 47-57.
Ulmann ,A.-L. & Dupont, C. (2017). Dans : Rayna, S., Garnier, P. (dir.). *Transitions dans la petite enfance. Recherches en Europe et au Québec*. Bruxelles : Peter Lang, p. 47-63.
Winnicott, D. W. (1975). *Jeu et réalité, l'espace potentiel*. Paris : Gallimard.
Zaoui-Grattepanche, C. (2020). « Mon bébé ne dort pas » : quelle écoute, quel soutien ? *Spirale*, n°94, p. 28-35.