



HAL
open science

**Les enfants vus par les professionnels de la petite
enfance : manières de voir et manières d’agir. Etude
phénoménologique des catégorisations qui contribuent à
l’action**

Anne-Lise Ulmann, Paul Olry, Sophie Odena, Chantal Revaillet, Cécile
Lagarde

► **To cite this version:**

Anne-Lise Ulmann, Paul Olry, Sophie Odena, Chantal Revaillet, Cécile Lagarde. Les enfants vus par les professionnels de la petite enfance : manières de voir et manières d’agir. Etude phénoménologique des catégorisations qui contribuent à l’action. Conservatoire national des arts et métiers. 2019. hal-04063341

HAL Id: hal-04063341

<https://cnam.hal.science/hal-04063341>

Submitted on 8 Apr 2023

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

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



Convention de recherche n°17/02

Les enfants vus par les professionnels de la petite
enfance : manières de voir et manières d’agir.
Etude phénoménologique des catégorisations qui
contribuent à l’action

Rapport final

Equipe de recherche

C. Lagarde, S. Odena, P. Olry, C. Revaillet, AL. Ulmann

Juin 2019

Remerciements

L'équipe de recherche remercie les structures et leur personnel, les RAM et les assistantes maternelles qui ont bien voulu accueillir les chercheurs tout au long de ces deux années. Leur accueil et les nombreux échanges dans le cours des journées ou lors de réunions spécifiques lui ont permis d'accéder à la complexité de ce travail. Elle remercie également la Cnaf et le conseil scientifique de leurs suggestions et conseils pour la conduite de cette recherche.

Sommaire

Introduction	4
Cadre de la recherche.....	7
Contexte de la recherche.....	7
Présentation synthétique de l'équipe	7
Présentation des terrains de recherche et des structures.....	8
Evolution des structures au cours des 18 mois, sur PACA et Ile de France	11
Approches théoriques et méthodologiques	14
Des approches diverses pour appréhender les processus de catégorisation.....	15
Catégoriser : un ordonnancement traversé de valeurs pour agir ensemble	16
L'indicible des catégories, les complexités méthodologiques	18
Le processus de catégorisation	21
Rappel de quelques principes structurant une approche d'inspiration ethnographique.....	21
Le déroulement de la recherche	26
Transformation du secteur de la petite enfance et conséquences sur les pratiques professionnelles	29
Une réglementation et des organisations exigeantes	29
Une grande hétérogénéité des professions et des formations	31
Des approches et des formations qui orientent l'action.....	32
Evolution de la mission des EAJE et changement de paradigme	35
Le contexte de l'accueil à domicile et dans le RAM	37
Processus de construction des catégories	40
Des catégories "données" ou « officielles »	40
Un contexte spécifique qui influe sur la catégorisation.....	40
L'âge des enfants.....	42
Les catégories des politiques publiques	44
Marcheur/non marcheur.....	44
Les « occasionnels » et les « périsco. » : conséquences de la PSU sur l'activité de travail.....	46
Des modes de catégorisation invisibles mais néanmoins agissant.....	49
Catégoriser en reproduisant la division sociale : primauté de la figure de la mère....	50
Le genre envisagé du point de vue des professionnel.les.....	52
Des catégories partagées et créées dans le cours de l'activité	54
Les catégories partagées : la place de l'impersonnel.....	55
La part du légitime et de l'illégitime dans les propos sur les enfants	55
Des enfants phares aux enfants invisibles	57
Des enfants dérangeants car trop "prometteurs"	62
L'usage des catégories dans l'action	66
Soubassements théoriques et méthodologiques	68
Des configurations de fonctionnement liées aux contraintes spatiales	69
Une organisation des repas en deux services.....	73
Une crèche avec de fortes contraintes spatiales.....	75

Des catégories non dites mais agies : le repas comme analyseur transverse.....	76
Un repas versus équilibre alimentaire et hygiène.....	77
Un repas éducatif versus « EJE »	79
La place particulière du repas chez les AM	83
Quantité, qualité, diversité et goûts des aliments.....	85
Un repas versus affect chez l’assistante maternelle	86
Des catégories qui oscillent entre stigmatisation et non stigmatisation en fonction de la régulation	89
Construction des processus de catégorisation.....	89
Les savoirs et normes appris en formation	89
Les habitus culturels.....	91
L’expérience.....	93
Fonctions et usages des catégorisations	95
Fixité et mobilité des catégorisations	95
Se différencier et faire valoir ses compétences	97
Aider à réguler le travail collectif	100
Conclusion générale	102
Questions méthodologiques	102
Catégoriser : un processus co construit.....	103
Un processus lié aux modes d’organisation des EAJE.....	104
Fragilité des organisations et développement de la professionnalité.....	105
Bibliographie	107

Introduction

Ce rapport final de recherche présente l'ensemble des investigations effectuées et les principaux résultats du travail réalisé dans le cadre de l'appel à projet de recherche : “ les manières de caractériser les aptitudes des enfants : quels registres d'appréciation pour quelles pratiques? ”

L'équipe de recherche, pilotée par le Cnam, a fait le choix de réaliser une étude phénoménologique sur le système de représentations des professionnel.les à travers leurs gestes et leurs discours. Cette approche doit permettre d'identifier des catégories à l'œuvre dans les manières d'agir avec les enfants d'où pourront vraisemblablement se dégager des modèles d'enfants, de parents voire de familles.

Trois raisons motivent ce choix :

1. Des travaux antérieurs (Garnier, 2015, Odena, 2009, Ulmann, 2017,) portant sur les rapports entre enfants et professionnel.les ont montré que les manières d'agir de ces dernier.ères étaient à la croisée d'attribution de caractéristiques portées sur les enfants et de savoirs savants et profanes appris ou transmis. De nombreuses situations, notamment au moment des évaluations des pratiques en formation (Ulmann, 2017), ont permis de percevoir ces modes de caractérisation. Une analyse plus précise de leurs fondements doit permet de comprendre ce à quoi ces professionnel.les sont attentif.ves pour conduire leurs actions auprès des enfants.
2. Une seconde raison tient aux travaux portant sur l'école où l'importance de la performativité des regards est toujours révélée de manière flagrante. Sur ce point le livre quelque peu emblématique de Rosenthal et Jacobson (1971) « Pygmalion à l'école: l'attente du maître et le développement intellectuel des élèves », est intéressant à reprendre, même si les enfants concernés par l'expérimentation des auteurs sont plus âgés. Les attributions de caractéristiques données par les enseignants aux enfants orientent leurs manières d'agir ce qui conduit en retour les enfants à se conformer aux attentes de leurs enseignants. L'exploration de la performativité des regards

portés sur l'enfant en référence à ces travaux, peut donc aider à comprendre ce qu'ils/elles visent à développer chez eux et le sens qu'ils/elles portent à leur travail.

3. Enfin ce choix a l'ambition de mieux faire reconnaître le travail, non l'emploi. Prendre le temps de comprendre ce que regardent les professionnel.les pour interagir avec les enfants est une tâche délicate qui nécessite sur le plan méthodologique un ciblage très rigoureux et précis de ce qui est à observer. Cette méthodologie exigeante permet d'appréhender la complexité de ce qui est fait avec les enfants et au sein des équipes, notamment les choix, débats de normes, tensions... avec lesquels chacun.e se confronte pour produire un cadre d'accueil ajusté aux besoins des enfants, aux attentes des parents et au contexte institutionnel de leur exercice professionnel.

Les visées de la recherche sont donc triples. Il s'agit :

- d'identifier les manières de construire des catégorisations et ce qui les fondent ;
- d'analyser en quoi ces étiquetages constituent des ressources ou des empêchements dans le travail avec les enfants ;
- d'appréhender, du point de vue du travail collectif, la manière dont, pour les professionnel.les, ces étiquetages peuvent devenir des sortes de miroir de leur propre action agissant sur la construction de leur identité professionnelle et leurs modes de coopération au sein des équipes. On pourra dès lors repérer ce qui est considéré collectivement dans la structure comme « une bonne pratique » et ce qui n'est pas acceptable. L'enjeu de cette analyse n'est pas de juger de ce qui est fait, mais de comprendre ce qui, du point de vue des professionnel.les observé.es, est considéré et argumenté comme du bon ou du mauvais travail.

Au-delà de la compréhension de ces processus de catégorisation cette recherche a aussi des perspectives d'action : celles de la formation et du développement de ces professionnel.les et celles du travail d'organisation facilitant l'accueil des enfants.

1^{ère} partie

Cette première partie présente le cadre général de cette recherche.

Nous présentons les différents terrains investigués par l'équipe de recherche, les cadres théoriques à partir desquels nous avons travaillé les processus de catégorisation et la méthodologie mobilisée.

Les contextes de travail s'avérant importants, nous rappelons rapidement le cadre légal d'exercice des EAJE et de l'accueil à domicile avec leurs évolutions et leurs conséquences sur les pratiques professionnelles.

Cadre de la recherche

L'étude porte sur les professionnel.les qualifié.es, éducateur.rices de jeunes enfants, (EJE), auxiliaires de puériculture (AP) et les CAP AEPE (accompagnement éducatif de la petite enfance), exerçant dans les établissements collectifs ou à domicile. Dans le cours de la recherche ont été intégré.es des formateur.rices, et un groupe de travail composé de directrices d'EAJE pour différencier plus précisément ce qui est enseigné à ces professionnel.les de ce qu'ils/elles font spontanément, et ce qui est attendu d'eux/elles.

Sur chaque terrain les observations ont porté sur peu de professionnel.les, l'analyse visée étant avant tout précise et qualitative et s'effectuant en proximité avec eux/elles, dans une approche d'inspiration ethnographique. La recherche a été conduite avec des professionnelles¹ volontaires qui sont intéressées par l'objet de cette analyse ainsi que des formateurs/trices qui adhèrent à l'importance de cette compréhension des usages de ces catégorisations pour former les futur.es professionnel.les. Malgré cet intérêt et l'adhésion de tou.te.s ces professionnel.les sollicité.es, le terme "catégorisation", même s'il a toujours été expliqué pour limiter une possible assimilation à "stigmatiser", a été difficile à faire accepter et a pu faire craindre des regards jugeants de la part des chercheur.es. Les observations réalisées sur un temps long ont permis progressivement d'apaiser ces craintes, laissant place à une parole moins retenue ou euphémisée.

Contexte de la recherche

Présentation synthétique de l'équipe

Cette recherche a été conduite par une équipe pluridisciplinaire, sciences de la formation, sociologie, professionnels des métiers du social et s'est déroulée sur trois territoires différents. L'approche pluridisciplinaire a permis des croisements de points de vue sur des situations analysées collectivement. Elle a notamment conduit à identifier des points d'attention différents sur des situations similaires ce qui a eu pour conséquences de faire évoluer les méthodes d'observation et la conduite des entretiens. Ont été réalisés des observations et des entretiens non outillés avec un prisme large (une journée de travail) au début de la recherche; des observations

¹Nous n'avons pas eu d'hommes volontaires pour participer à cette recherche

notées avec un prisme plus précis portant sur quelques enfants, ou quelques moments spécifiques (jeux, les repas). Ces observations non outillées ou faiblement (quelques notes prises sur des carnets) ont été complétées par des entretiens des observations filmées de certaines activités comme les repas ; quand les professionnelles étaient intéressées et motivées par cette approche, nous avons réalisé des entretiens d'autoconfrontation avec elles.

La pluridisciplinarité de l'équipe a également été l'occasion de croiser plusieurs cadres théoriques sur ces processus de catégorisation (approches sociolinguistique, psychosociologique et sociologie de l'action) qui ont enrichi les analyses des matériaux recueillis et ont élargi notre approche initiale, notamment sur le sens de ces catégorisations pour les professionnel.les.

Présentation des terrains de recherche et des structures

Les trois territoires, PACA, Ile de France et Bourgogne, qui ont fait l'objet des observations, ont permis d'établir des comparaisons dans les prises en charge des enfants et des familles, ces dernières ayant des caractéristiques socioprofessionnelles différentes. Les comparaisons entre les EAJE de PACA et ceux de l'Ile de France conduisent notamment à identifier des invariants dans la conduite des activités avec les enfants et l'organisation des équipes. Les analyses effectuées en Bourgogne auprès des assistantes maternelles et du RAM, sont venues d'une part compléter et renforcer la compréhension de certains de ces invariants, d'autre part apporter des éclairages importants sur le travail solitaire et la manière d'appréhender et de catégoriser les enfants, au sein du collectif du RAM et à domicile dans un cadre plus isolé.

□ Ile de France

Trois crèches ont fait l'objet d'observations régulières durant la période de juillet à mai 2019. Deux crèches municipales, situées l'une au centre de Paris, l'autre dans sa périphérie. Le troisième établissement est une crèche parentale du sud de Paris qui accueille une vingtaine d'enfants à partir de 1 an.

La première crèche municipale de 60 berceaux est un établissement où nous avons déjà effectué des observations lors de recherches précédentes. Il est situé au centre de Paris et reçoit des familles dont les revenus sont plutôt aisés.

Cet établissement comporte trois particularités: d'une part, il est dirigé par la même directrice depuis plus de vingt ans et fonctionne avec une équipe stable et un faible taux d'absentéisme ce qui n'est pas si fréquent, du moins en Ile de France; d'autre

part, il est organisé en âges mélangés selon différentes configurations prévues chaque jour; enfin il accueille des enfants et des professionnelles sourds.

Le second établissement est une structure associative, qui à l'inverse de la première connaît de nombreuses difficultés. Il s'agit d'une crèche de la banlieue nord de Paris. L'ancienne directrice, en conflit avec l'association, est partie et sa remplaçante reprend la structure mais se trouve en opposition avec une partie de l'équipe qui part progressivement. De nouvelles personnes sont recrutées mais le climat au sein des équipes est conflictuel. Notre présence, dans ce contexte est difficile à faire accepter, même si elle n'est pas refusée.

Ce nouveau terrain, qui compte tenu de la situation conflictuelle au sein des équipes, ne peut donner lieu à des observations prolongées sur la durée de la recherche, retient néanmoins notre attention parce qu'il accueille un public plus défavorisé et recrute des professionnel.les moins formé.es : une seule EJE et une proportion plus grande de CAP que d'auxiliaires.

Le troisième établissement est une crèche parentale, de 16 berceaux où les enfants ne sont accueillis qu'à partir de 12 mois. La présence des parents dans cette crèche et la manière dont les professionnelles agissent avec les enfants en leur présence permet de mieux cerner à la fois les différences dans les manières d'agir mais aussi les différentes conceptions de travail qui structurent ces EAJE. Outre la présence des parents, cette crèche retient notre attention parce qu'elle ne comporte que des EJE pour s'occuper des enfants et reçoit une apprentie au niveau du CAP. Les catégories socioculturelles des parents sont plutôt des cadres ou assimilés et les enfants étant plus âgés, l'organisation de la crèche est différente.

Dans les deux premiers EAJE nous avons effectué la première année de la recherche chaque semaine une demi-journée à une journée complète d'observation, sauf pendant les congés scolaires. Il s'est rapidement avéré que cette régularité ne convenait pas pour le second établissement et nous avons espacé nos temps d'observations, les professionnelles ayant d'autres préoccupations. Dans la crèche parentale, après avoir rencontré les parents, nous avons effectué cinq temps d'observations lors de semaines complètes, du lundi au vendredi.

Ces protocoles de travail, établis au début de la recherche se sont progressivement assouplis et sauf pour l'EAJE associatif, la venue des chercheurs, même à l'improviste, ne posant plus aucune difficulté.

□ PACA

Deux crèches ont fait l'objet d'observations intensives et régulières durant plus de 18 mois. La première, une crèche associative, est un établissement de 45 places situé

au centre d'une grande métropole. De par sa situation géographique elle accueille un public socialement mixte avec des familles disposant de hauts revenus, des classes moyennes et des familles en situation de précarité. La seconde, une crèche municipale de 30 places, se situe dans une petite ville au Nord-Ouest du département, et accueille des familles plus aisées, classes moyennes et classes supérieures.

Les observations ont eu lieu de manière régulière au rythme d'une demi-journée en moyenne par semaine les 10 premiers mois dans chaque établissement, puis à une fréquence plus espacée dans un deuxième temps. Cette régularité a été nécessaire afin de créer un lien de confiance entre les professionnelles et le chercheur mais également avec les enfants. L'observation est devenue de plus en plus participative et les professionnelles comme les enfants en ont parfois oublié la position de chercheur, ceci lui permettant de participer activement aux jeux, aux repas ou encore, l'habillage des enfants.

Dans la crèche associative les observations ont eu lieu dans un premier temps en section des bébés, puis simultanément chez les moyens et les grands. Cette progression sur une longue durée a permis de suivre les enfants d'une section à l'autre. Dans la seconde crèche, les observations ont essentiellement eu lieu dans la section des moyens-grands compte tenu de l'exiguïté de l'espace dont bénéficient les bébés. Cependant, nous avons pu observer en fin d'année (suivant le calendrier scolaire), le passage progressif d'une partie de la section des « bébés » sur les espaces extérieurs des plus grands afin de les préparer à leur prochain transfert chez les « moyens- grands ». Nous avons ainsi l'opportunité d'observer l'ensemble de l'équipe.

A la demande des professionnelles nous avons procédé à l'occasion d'une réunion d'équipe au mois de Mars à une restitution de l'avancé du travail commun aux trois équipes (Ile de France/Bourgogne/Paca). Ce retour très attendu, a rassuré les professionnelles et a engagé une réflexion sur les « catégories d'enfants ».

□ Bourgogne

Après deux essais infructueux dans des relais d'assistant.es maternel.les la troisième animatrice du relais contactée s'est montrée favorable pour participer à notre recherche. Elle a toutefois dû soumettre le projet à son employeur. Dans la mesure où il n'y avait pas de coût pour la collectivité, la recherche à T. a été acceptée.

La commune de T. jouxte la ville de Dijon. Elle compte plus de 10 000 habitants. Elle fait partie de la métropole dijonnaise (251 600 habitants, 24 communes). Ce relais, est animé par une EJE. Une cinquantaine d'assistant.es maternel.les sont

concerné.es par l'activité du relais. Des animations en collectif sont proposées les lundis, mardis et jeudis matins de 9h30 à 11h30 et certains lundis soir de 16h30 à 18h30 (les parents sont aussi accueillis sur ces temps d'activité) et un samedi matin par mois. Les différents accueils et le service de la petite enfance gérés par la ville sont regroupés sur un même site : le relais assistant.e maternel.le, guichet unique et lieu d'animation (il concerne les assistant.es maternel.es indépendant.es), le multi-accueil composé d'une unité collective et d'une unité familiale où peuvent se regrouper trois fois par semaine les assistant.es maternel.le de la municipalité.

Le travail en relais d'assistant(e,) maternel(les) et au domicile de trois assistantes maternelles a donc fait l'objet de nos observations. Dans un premier temps (janvier à octobre 2018), nos observations se sont déroulées au relais assistant.es maternel.les. Une fois que nous avons créé un rapport de confiance, nous avons demandé aux assistantes maternelles d'effectuer des observations à leur domicile. Trois d'entre elles ont accepté.

Dans un second temps (octobre 2018 à mars 2019) nous avons pu observer l'activité professionnelle de trois assistantes maternelles à leur domicile. Nous avons plus particulièrement ciblé le temps du déjeuner, de manière à opérer des comparaisons avec les deux autres terrains.

Evolution des structures au cours des 18 mois, sur PACA et Ile de France

L'observation ethnographique sur des périodes continues de plusieurs mois permet de saisir la complexité de l'organisation des équipes dans les EAJE et la fragilité de leur équilibre. En effet, durant ces 18 mois de nombreux changements sont intervenus sur trois structures:

En PACA

La directrice adjointe de la crèche municipale, une éducatrice de jeunes enfants ayant participé au projet de création de la structure en 2011 a quitté son poste en juillet 2018. Une nouvelle directrice adjointe, elle aussi EJE a été nommée en binôme avec la directrice puéricultrice déjà en place. L'annonce de ce départ et ce remplacement ont été douloureux pour la quasi-totalité des professionnelles qui étaient très attachées à cette personne. Son départ a rendu encore plus visible le rôle de porteur de projet et de manager qu'elle occupait. Ce changement a modifié l'équilibre et la dynamique de l'équipe; de longs mois ont été nécessaires pour qu'elle retrouve non pas ses marques, mais de nouvelles marques. Les tensions ont été nombreuses entre professionnelles et direction mais également au sein des équipes.

La singularité des unes et des autres, visiblement canalisée par la gestion d'équipe et la connaissance qu'en avait l'ex-directrice adjointe ont ressurgi impactant le quotidien de la structure. De fait, les séances d'observation sont devenues un temps délicat, la nouvelle co-directrice n'ayant pas été associée depuis le début au projet de recherche a manifesté ouvertement son hostilité à notre égard. L'essentiel des observations ayant eu lieu, notre présence s'est faite plus rare afin de ne pas peser sur le travail d'équipe.

La crèche associative n'a pas changé d'équipe de direction durant le temps de nos observations mais plusieurs professionnelles ont quitté la structure: une auxiliaire de puériculture dans la section des grands a souhaité partir, l'auxiliaire volante qui couvrait les différentes sections est partie dans une crèche de la même association afin de passer par la VAE son diplôme d'éducatrice de jeunes enfants, trois contrats d'avenir sont arrivés à échéances. Cinq nouvelles professionnelles ont donc été recrutées, soit près d'un tiers des effectifs. Si la ligne directrice est restée la même, au sein des sections ce renouveau s'est traduit par une période de flottement liée à l'appropriation des postes de chacune et à l'ajustement dans le collectif de professionnelles.

Interrogée sur ces changements, l'équipe de direction souligne la difficulté de pérenniser les équipes alors qu'une partie de celle-ci est composée de contrats précaires de courte durée. Ces « petits » contrats nécessitent chaque année de reformer du personnel, avec des conditions de recrutement de plus en plus restrictives et des profils souvent peu appropriés au travail dans le secteur de la petite enfance.

□ En Ile de France

La directrice de la crèche municipale est partie en retraite en cours d'année, alors qu'elle aurait souhaité la terminer, mais cela ne lui a pas été possible. Cette annonce, soudaine, entraîne de multiples réactions. La directrice adjointe, aux côtés de la directrice depuis plus de vingt, et assumant l'intérim pendant ses congés, ne souhaite pas se positionner pour la reprise de la direction. Elle accepte l'intérim et exprime à ce sujet de nombreuses craintes, concernant l'encadrement de l'équipe et la "tenue" de l'établissement. Ces échanges, nous donnent l'occasion de saisir la complexité des fonctions de direction d'un établissement, notamment, la capacité à tenir ensemble un fonctionnement collectif mobilisant beaucoup de temps, et les exigences administratives avec les services de la mairie. Cette situation a mis au jour l'importance des fonctionnements induits par la direction. Elle a également montré

l'importance du binôme direction/direction adjointe pour mettre en œuvre, avec les équipes, des modalités de fonctionnement cohérentes avec des conceptions éducatives implicites mais partagées au sein de ce binôme.

L'annonce de ce départ entraîne de nombreuses demandes de mutation, chez des personnes travaillant dans cette crèche depuis plus de 10 ans. Deux auxiliaires disent profiter de ce départ pour trouver un poste plus près de leur domicile; une autre, qui vient de réussir par la VAE le diplôme d'EJE, préfère quitter l'établissement pour effacer son passé d'auxiliaire, et faire plus facilement reconnaître sa nouvelle qualification dans une équipe qui ne connaît pas son parcours antérieur. Une dernière auxiliaire, demande sa mutation, parce qu'elle ne s'entend pas avec la directrice adjointe et trouve le fonctionnement de la crèche trop fatigant. Les autres professionnelles restent mais se disent inquiètes, et n'excluent pas une mutation si la nouvelle direction ne leur convient pas. La professionnelle sourde manifeste beaucoup de désarroi, que la directrice adjointe essaie d'apaiser. Ces changements se produisant dans cette crèche à un moment où la chercheuse est complètement acceptée, permettent l'expression de points de vue moins bridés et découvrent d'autres faces du travail avec les enfants : celle des liens à la direction dans la mise en œuvre opérationnelle du projet de la crèche, celle de la construction d'une équipe stable, évitant les contrats trop précaires, celle de la construction délicate d'un collectif qui a à façonner des conceptions et des valeurs communes dans la prise en charge des enfants, celle enfin d'un travail perçu comme particulièrement exigeant, même s'il est reconnu comme intéressant, au sein de cet établissement.

Dans la crèche associative, le départ de la directrice et l'arrivée de la nouvelle nous plonge d'emblée dans une atmosphère conflictuelle. Si l'on repère des fonctionnements communs avec la crèche précédente, nous ne sommes pas suffisamment intégrée pour comprendre la nature des conflits qui opposent la direction et les personnels. Nous constatons de nombreux départs et beaucoup d'absentéisme. Nous comprenons également à la manière dont la directrice se manifeste auprès des équipes, que les façons de travailler des professionnelles ne lui conviennent pas. Elle y déplore un manque de professionnalisme et souligne fréquemment « *qu'il y a tout à reprendre* ».

Dans la crèche parentale, la sortie de certains parents du conseil d'administration liée au départ des enfants en âge scolaire, entraîne des changements qui inquiètent l'équipe. Celle-ci s'y prépare et œuvre discrètement pour solliciter certains parents

plutôt que d'autres perçus comme trop "intervenants". Même si ces changements sont liés au statut des crèches parentales, donc surprennent moins parce qu'ils sont récurrents, ils créent de l'inquiétude et révèlent l'importance des fonctions de direction dans la prise en charge quotidienne des enfants. Ils font notamment ressortir l'importance des ajustements entre les conceptions éducatives des professionnelles et celles de chaque parent.

Plus généralement, le constat de ces nombreux changements vient rappeler que ces univers professionnels ne sont pas des espaces stables. Le changement y est constant, notamment du côté des enfants qui grandissent et se transforment tout au long de l'année, mais également du côté des professionnel.les, qui dans certaines configurations organisationnelles, peuvent utiliser l'arrêt de travail court, ce qui oblige à de très nombreux remaniements de planning. Cette dimension instable structurellement de ces organisations nécessite que les professionnel.les créent des « routines » qui stabilisent un peu l'incertitude de la journée et les aident à se projeter dans son déroulement sans trop de fatigue. De ce point de vue, nous verrons que le processus de catégorisation peut aider à installer une certaine stabilité dans la construction des relations avec les enfants.

Approches théoriques et méthodologiques

Une multitude de phénomènes sont imbriqués dans les processus de catégorisation. Le terme « catégorie » renvoie à un ensemble « d'objets » rassemblés sous un même sous-groupe. Catégoriser est donc une action courante de tout humain pour faire face aux situations du quotidien. Selon Houdé (1992), la catégorisation a une fonction « *normative* » qui permet d'ordonner le monde et parfois, comme le suggèrent Boltanski et Thévenot (1969), de le hiérarchiser. Nous catégorisons en classant les phénomènes, les objets, les personnes, les situations dans lesquelles nous sommes engagés, dans notre vie privée comme dans la vie professionnelle. De ce point de vue catégoriser relève d'un processus ordinaire qui évite une fragmentation de la pensée et permet de développer des capacités pour se repérer de manière à anticiper sur les activités à venir. Ce processus ordinaire constitue donc une aide pour conduire une activité. Perçu comme une ressource nécessaire à la réalisation d'une action, il s'impose parfois comme un mode d'ordonnement naturel, évident, non discutable. Cette imposition non questionnée, sans considération des cultures ou des implicites qui les fondent, peut devenir un voile, qui obère la compréhension d'un phénomène et se transformer en obstacle pour mener à bien une action. Dans cette recherche, nous

nous intéresserons à ces deux modalités de la catégorisation : un moteur pour l'action mais aussi un empêchement à sa compréhension.

Des approches diverses pour appréhender les processus de catégorisation

Si le fait de catégoriser est une action ordinaire, en appréhender le processus, dans le champ de la petite enfance, est délicat parce que les professionnel.les s'expriment rarement à ce sujet, non pour se protéger mais parce qu'ils/elles n'ont pas toujours conscience de catégoriser pour agir. Le chercheur est donc souvent obligé de combiner une « lecture extrinsèque » des situations observées, (la sienne), avec « une lecture intrinsèque de ce que perçoit le sujet de son activité » (Goigoux, 2007). Cette double lecture nécessite dès lors de porter attention au langage comme à la gestuelle (autre forme de langage) pour saisir l'intentionnalité d'une action. Cette première donne la possibilité « d'accéder à la part conscientisable de l'activité d'un/une professionnel.le et de repérer des catégories de pensée tenues pour pertinentes par cette personne pour une classe de situations. Telles « des filtres », ces catégories permettent au sujet de prélever et de sélectionner dans son environnement des informations pertinentes et utiles à son action » (Vergnaud, 1996). Il fait ressource pour agir, et en même temps façonne le regard.

La manière dont un/une professionnel.le regarde les objets du monde sur lesquels il/elle va devoir agir, signe souvent sa compétence. C'est, rappelle Jobert (2019), comme cela que l'on distingue « le vrai professionnel » de l'amateur, « celui qui a l'œil, qui voit tout de suite que cela ne va pas » d'un débutant qui hésite et tâtonne. Comprendre comment se construit ce regard professionnel implique de considérer ensemble, les manières de voir, de dire et de penser une activité de travail, que celle-ci soit individuelle ou relève d'un travail collectif. Appréhender ce que Goodwin (1994) nomme « la vision professionnelle » pour décrire la compétence implique pour le/la chercheur.e d'être attentif/ive non seulement à l'activité de symbolisation dans le travail, mise à jour par des sociolinguistes du collectif langage et travail (J. Boutet alii (1976), Lacoste (1999), Borzeix & Fraenkel (2001), mais également aux dimensions socio-cognitives éclairant la manière dont les sujets appréhendent les objets du monde et interagissent avec eux (Gaillard et Urdapilleta, 2013). Cette compréhension de comment le réel physique et social se trouve découpé ou réduit ainsi que celle qui permet de saisir les intentions d'action visées par les professionnel.les pour amoindrir la complexité et agir, requièrent des méthodologies qui croisent différentes approches. Pour parvenir à cette appréhension de l'activité, le langage constitue l'indicateur d'une

fonctionnalité qui est située socialement et historiquement. Il peut donc, dans une première approche, constituer une ressource importante pour le chercheur.

Catégoriser : un ordonnancement traversé de valeurs pour agir ensemble

Puisque catégoriser implique de classer et d'ordonner ce processus produit des hiérarchisations, souvent implicites qui se révèlent dans l'activité et viennent réinterroger les fondements qui président à ces hiérarchisations. On constate que ces classements sont traversés de « valeurs sans dimensions » (Schwartz, 1988/2012) qui rendent très délicats et souvent conflictuels, leurs débats et leurs remises en question. Dans le travail avec les enfants ces hiérarchisations sont fréquemment liées à des valeurs qui peuvent agir, indépendamment de la conscience que peuvent en avoir les personnes, parce qu'elles s'imposent comme des évidences. Dans les centres de formation, par exemple, des hiérarchies implicites de valeurs dans les métiers entre un/une auxiliaire de puériculture et un/une titulaire du CAP AEPE, qui sont pourtant des diplômes de même niveau, demeurent en dépit d'un exercice professionnel très proche, voire similaire. Les savoirs scientifiques dans notre culture occidentale étant mieux valorisés que les savoirs d'action et pédagogiques, un diplôme relevant du ministère de la santé est considéré comme plus prestigieux qu'un diplôme de l'éducation nationale. Ce processus de catégorisation, établi *a priori* et non dans un rapport direct à l'action, s'effectue en cohérence avec des valeurs sociétales. Dans le cadre du travail, ces hiérarchisations créent des tensions dans l'exercice de l'activité, qui doit regrouper et faire coopérer des personnes diversement qualifiées. Des ajustements et des compromis sont alors nécessaires pour permettre les coopérations entre ces professionnel.les. Comment s'effectuent-ils au sein des EAJE ou des RAM? Peuvent-ils conduire à remettre en question ces catégorisations ? Créent-ils de nouvelles catégorisations liées aux demandes des enfants?

Par ailleurs, même quand les modes de catégorisation sont proches entre les personnes, ils peuvent ne pas avoir les mêmes significations. On peut repérer, par exemple, que certains parents mis par toutes les professionnelles d'une crèche où nous faisons des observations dans la catégorie des « pénibles », ne sont pas complètement perçus de la même manière en fonction des qualifications des professionnel.les et des rapports sociaux de travail. Pour les unes, dans la crèche où nous avons approfondi ce terme de pénible, ils sont « *anxieux de quitter leur progéniture* » (EJE), ce qui implique un certain mode d'agir à leur égard ; pour les autres, « *ils veulent tout savoir, tout contrôler* » (Auxiliaire de puériculture), ce qui entraîne d'autres manières d'interagir avec eux. Ces variations interindividuelles sur les

registres de sens montrent que la catégorie attribuée n'est pas signifiante en soi. Elle implique de prendre en compte une certaine historicité des situations et des rapports de travail entre les personnes parce qu'ils peuvent en modifier considérablement les contours. L'approche de la compréhension des catégorisations par le langage s'avère alors insuffisante pour appréhender ces nuances. Elle nécessite de reconsidérer l'ensemble de la situation et notamment ici, les différents facteurs qui conduisent ces professionnelles à catégoriser ce parent de « pénible ».

Cette différence d'appréhension, relevant pourtant d'une même attribution « pénible », vient interroger la manière dont les dimensions axiologiques du langage influent sur les relations avec les enfants et leurs parents mais également au sein du collectif de travail. La compréhension de l'usage de ces processus de catégorisation implique de prendre en compte tout une écologie du travail qui agit, parfois à l'insu des personnes. Elle nécessite également de ne pas réduire le langage aux paroles mais de l'envisager comme une activité de symbolisation qui intègre aussi l'engagement du corps dans les manières d'agir. Les mots, *versus* maux, du travail ceux qui sont dits et ceux qui s'entendent sans toujours être dits mais que le corps signale indirectement, constituent des indicateurs précieux pour comprendre les manières dont les professionnelles catégorisent les enfants, les parents mais également leurs collègues, à des fins d'ajustements pragmatiques.

Comment se structure et s'organise ce processus de catégorisation dans les ajustements quotidiens effectués par les professionnelles ? Agit-il sur le comportement des enfants ?

On remarque souvent que les manières de catégoriser les enfants sont euphémisées. Cette modalité particulière de parler d'un enfant ou d'une situation en en atténuant un trait de caractère ou en en gommant le problème qui mobilise, évite les affirmations et les jugements sans doute pour atténuer la force d'un propos, peut-être pour éviter de le figer et laisser d'autres alternatives advenir. Cette manière d'agir est assez partagée pour l'ensemble des professionnelles quelles que soient les qualifications, mais s'effectue avec des références différentes. Les EJE produisent ces caractérisations en mobilisant des connaissances sur la psychologie de l'enfant et des normes apprises en formation. Ainsi un enfant qui ne marche pas alors qu'il aurait l'âge d'être dans l'espace des « moyens », sera évoqué par une EJE en référence à une norme de développement, « *il n'a pas encore trouvé son équilibre* », tandis que l'auxiliaire dira à son propos, « *c'est un pépère qui prend son temps* ». Aucune des deux ne dira « en retard ». Des formes langagières légitimes en opposition à des manières plus directes

mais illégitimes semblent dessiner trois catégories de professionnel.les : celles/ ceux qui ont été formé.es, en référence à la psychologie, celles/ ceux qui ont pour référence les savoirs du *care* des milieux infirmiers, et celles/ceux, somme toute assez nombreux.ses, qui n'ont pas de formation, mais sont néanmoins présent.es dans les organisations.

Les catégories exprimées, renvoyant à des champs de savoirs différents sont rarement avancées comme des affirmations, mais restent plutôt des propositions, dont les buts semblent doubles : tournés vers l'enfant pour éviter de donner à comprendre le regard stigmatisant porté sur lui; tournés vers les parents et l'équipe de professionnel.les pour faciliter les modalités de coopération. Ces manières de dire euphémisées impliquant, au-delà de l'effet de nomination, des manières d'agir, entraînent de nombreux ajustements entre les personnels qui sont d'autant plus délicats à saisir qu'ils restent souvent implicites.

Il semble enfin que ces processus de catégorisation servent à faciliter l'action collective par le moyen d'une stabilisation provisoire que différents facteurs liés à l'enfant ou indépendants de lui vont faire évoluer. Ainsi, ces prismes perceptifs et représentationnels que les professionnel.les mobilisent pour conduire leurs actions, constituent des ressources pour orienter l'action vers des buts semblables (Weill-Fassina & Caroly, 2004). Dans le contexte d'un travail avec des tout petits, ces prismes ne semblent pas stables et s'avèrent de ce fait délicats à être partagés entre les professionnels pour agir avec les enfants comme avec les parents. Ces difficultés peuvent-elles constituer un invariant du travail avec des tout petits ? Sont-elles dès lors une des causes de leur fatigue et de leurs difficultés à tenir longtemps dans ces fonctions ?

L'indicible des catégories, les complexités méthodologiques

Appréhender les catégorisations à l'œuvre dans la prise en charge des tout petits nécessite de tenir compte de la notion de « la bonne distance » que doivent respecter les professionnelles avec les enfants. Dans le cours du travail la spontanéité langagière laissant transparaître des affects (énervement, jugement...) n'étant pas autorisée, comprendre les processus de catégorisation implique plusieurs niveaux de vigilance. Il convient de rester attentif d'une part à l'interaction verbale, au sens de Goffman « l'ensemble de l'interaction qui se produit en une occasion quelconque quand les membres d'un ensemble donné se trouvent en présence continue les uns des autres » (1973, p. 23) et, d'autre part, aux perceptions visuelles, soit les regards portés sur ou par l'enfant. Ces attentions aux interactions verbales, non verbales et

perceptions visuelles, permettent d'accéder aux manières de faire, de penser, de modifier, de préparer l'action, mais aussi de coopérer, d'ajuster, d'évaluer ou de critiquer ce qui est fait. Il devient alors possible de découvrir comment s'intriquent ou s'hybrident des prescriptions, des convictions, des valeurs, des savoirs et des rapports sociaux dans la conduite d'une action. Ces interactions et perceptions visuelles relèvent de ce que Jobert (2019) nomme des « regards « herméneutiques » et « praxiques » qui sont le signe d'une certaine expertise professionnelle qui fait ressource pour l'action à venir tout en étant déterminés par elle».

S'intéresser aux processus de catégorisation permet alors d'appréhender l'activité sous quatre prismes :

- Tout d'abord cette approche découvre les processus de classement qui permettent aux professionnel.les de se construire des repères, souvent simples mais toujours opérants. De ce point de vue la catégorisation est un moteur de l'action (un ingrédient du faire), qui préfigure le déroulement d'une action et constitue un socle pour des anticipations ;
- elle montre des processus d'inférence et d'attributions de rôles et de capacités que les professionnel.les portent sur les enfants mais s'attribuent également entre eux/elles. Elle sert ainsi de moyen pour interpréter le comportement d'un enfant ou d'un groupe d'enfants, dans une situation donnée (repas, sieste, mises en activité, jeux libres, etc.). Ces catégories servent l'action, mais sont pour partie insues au sens où les professionnelles les construisent sans les rendre explicites ou sans en avoir toujours conscience ;
- elle permet de comprendre comment ils/elles structurent des manières plus ou moins partagées de voir les enfants pour leur permettre d'interagir avec eux sans trop d'incohérences. Elle est une ressource pour la conduite de l'activité : actualiser ses catégories permet de s'ajuster en cours d'action, dans les tâches de prise en charge des enfants ;
- elle découvre enfin comment au sein d'un EAJE ou dans le collectif d'un RAM, se construit une « vision professionnelle » produite en situation mais partagée avec les autres professionnel.les à partir de ce que font et disent les enfants. Vecteur du travail collectif, le processus de catégorisation sert d'abord les usages : collaborer, se coordonner, s'ajuster... Les catégories nécessitent d'être partagées *a minima*, ne serait-ce pour distribuer et synchroniser le travail entre collègues. Certaines d'entre elles sont explicites, communicables pour

s'articuler notamment avec Autrui (parents), mais aussi avec des pairs ou des stagiaires lors des transmissions. D'autres restent retenues ou euphémisées.

- Son analyse révèle, enfin, que l'observation des professionnel.les comme des chercheur.es est « une construction sélective qui retient parmi les informations du monde extérieur un nombre limité d'éléments » (Jodelet, 1989), Cette sélection est la ressource de l'action.

Le processus de catégorisation

Cette recherche a été conduite avec une méthodologie d'inspiration ethnographique. Parmi les différentes manières d'engager un travail ethnographique, notre approche se réfère plus spécifiquement à « l'ethnographie combinatoire », développée par N. Dodier et Bazanger. Pour ces auteurs, ce type de méthodologie ne vise pas comme dans la tradition anthropologique, à mettre en évidence des « totalités culturelles », mais s'attache plutôt à révéler « la dynamique des formes d'actions hétérogènes ». Pour cela, le chercheur circule sur divers terrains afin de constituer un ensemble de cas qui s'apparente à ce que les 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 » pour expliciter « des compétences à agir ». Le chercheur est donc amené à « circuler » sur différents lieux pour saisir cette dynamique. Notre recherche, effectuée sur trois territoires, et sur plusieurs lieux d'accueil au sein de chaque territoire, appréhende cette dynamique en comparant des situations pour des activités proches ou similaires.

Sur les trois territoires l'approche mobilisée a révélé l'importance d'un travail combinant observations, entretiens et conversations pour ne pas en rester à des propos généraux sur les pratiques observées. Cette réflexion a été établie en proximité avec les professionnels, notamment lors de réunions de restitutions, de confrontations à des traces filmiques, ou de conversations plus ordinaires destinées à comprendre les raisons qui motivent certaines pratiques observées. Cette proximité chercheur.es/professionnel.les a permis de dépasser les méfiances sur l'objet de la recherche, les processus de catégorisation, et a facilité l'accès à des difficultés de travail rarement évoquées spontanément dans le cadre d'entretiens. En tant que tel, le processus de catégorisation n'est ni facilement observable et ni spontanément explicité. La crainte d'un jugement ou d'un reproche sur une stigmatisation des enfants ne rend pas aisé les échanges sur ce sujet. Il est donc nécessaire d'installer un cadre de travail confiant où les professionnels ne sont pas seulement « témoins » ou « destinataires » des résultats, mais contribuent à leur élaboration.

Rappel de quelques principes structurant une approche d'inspiration ethnographique

Un principe d'immersion

L'objet de la recherche nécessite de comprendre comment l'action, déterminée en amont par les normes apprises ou transmises, s'ajuste en situation de travail, en interaction avec les enfants et leur entourage familial. La focale d'analyse que nous

proposons porte sur les critères à partir desquels les professionnel.les caractérisent les enfants lorsqu'ils conduisent leurs actions avec eux. Comment se construisent des « catégories d'enfant » et comment celles-ci sont mobilisées en action pour travailler avec eux.

Cette approche implique que les chercheur.es, travaillent de manière proche avec les professionnel.les, non pas seulement pour se faire accepter par eux/elles, ce qui est nécessaire mais non suffisant, mais pour comprendre ce qu'ils/elles font de leur point de vue et non d'un point de vue plus extérieur. Cette proximité requiert un temps « d'immersion » au sein des structures pour accéder au monde professionnel de ces agents. Il s'agit donc dans un premier temps de comprendre ce que les sociologues nomment « le milieu », qui intègre ce que les professionnel.les font dans leurs journées mais plus largement ce qui les questionne, les mobilise, les met en débat, en conflit, leur crée de la satisfaction, de la déception... Cet ensemble composite d'informations les acculture plus simplement à un arrière fond de savoirs sur le milieu du travail qui peut donner un accès indirect à des préoccupations insoupçonnées ou faciliter son intégration.

Etablir la confiance

Cette compréhension du milieu est le premier pas du/de la chercheur.e pour comprendre le travail du point de vue de celui/celle qui le fait. Cela implique « un détour » par rapport à l'objet de la recherche, mais, loin d'une perte de temps, un tel détour donne accès à une compréhension plus précise et en même temps plus large des phénomènes observés. Il permet aussi de construire la confiance avec les professionnel.les, qui ne relève pas seulement d'une attitude bienveillante à leur égard, mais implique de porter de l'intérêt à ce qu'ils/elles font et vivent au travail.

Cette question de la construction de la confiance est essentielle et implique de la part du chercheur qu'il interroge sa posture dans sa manière de suivre les professionnel.les et de noter ce qu'ils/elles font. Les manières de s'y prendre diffèrent en fonction des terrains mais également des chercheur.es.

En Bourgogne, pour établir une relation de confiance avec les différents membres de l'équipe du RAM nous avons fait le choix de ne pas prendre de notes dans les moments d'observation mais de réserver un temps juste après l'activité pour nous les remémorer et les consigner par écrit. Nous avons conduit une observation participante en cherchant à nous intégrer dans l'activité et à nous faire oublier pour influencer le moins possible l'activité, même si nous la dérangeons en tous les cas.

Notre participation s'est inscrite dans la durée. Bien que les professionnelles se soient habituées à notre présence, il n'a pas été facile de trouver des assistantes maternelles volontaires pour l'observation de leur activité sur les temps de repas à leur domicile. Laisser entrer «une étrangère » dans son espace privé même s'il est en partie espace professionnel suscite de l'appréhension, une crainte du jugement et il a été nécessaire de prendre du temps pour consolider une relation de confiance qui mette à distance leur peur du jugement et les amène à accepter notre présence, y compris dans un espace plus personnel.

S'intéresser à l'ergonomie des espaces

Les premiers moments sur les terrains sont toujours délicats, parce que les professionnel.les observent le/la chercheur.e pour tenter de comprendre ses intentions. L'observation effectuée avec ce que nous nommons une « focale large » permet d'appréhender les espaces professionnels, leurs agencements, leurs décorations, les informations affichées... qui constituent souvent des appuis très utiles pour échanger avec les professionnel.les sur les modes de coopération interne, les communications entre les espaces, les prises de décisions sur les agencements... Partir d'une ergonomie des espaces comporte un double avantage. D'une part, lorsque le/la chercheur.e s'attache à comprendre les agencements de ces espaces, il/elle peut déjà faire de nombreuses hypothèses sur le fonctionnement interne, les zones stratégiques d'observation, les circulations des enfants... ; d'autre part, les premiers échanges sur l'environnement de travail permettent de rassurer les professionnel.les qui se sentent moins la cible de nos regards et s'engagent plus sereinement dans la relation avec nous.

Nos premières observations sur les trois territoires ont démarré avec cette focale sur l'ergonomie des espaces qui a permis de comprendre comment étaient agencés les locaux et en quoi ces agencements pouvaient porter à conséquences pour les pratiques des professionnel.les.

Les espaces spacieux, de plain-pied, avec un jardin ne conduisent pas aux mêmes modes de fonctionnement que des espaces plus contigus, avec des escaliers et sans possibilité de sortir. Pourtant dans un cas comme dans l'autre des enfants sont accueillis et les professionnel.les, en apparence, semblent faire la même chose.

L'attention à cette ergonomie de l'espace permet d'échanger avec les professionnel.les sur de nombreux points essentiels comme, le bruit, les possibilités de coopération entre professionnel.les, les conceptions de la surveillance des enfants, les salles de repos pour les personnels... Au moment de l'observation des repas, l'agencement de la salle à manger nous a permis de saisir les conceptions de travail

portées au sein d'EAJE sur le rapport à l'autonomie de l'enfant mais également les savoirs d'action qu'elles mobilisaient pour contenir les enfants.

Le déplacement de notre regard sur quelques enfants s'effectue d'abord par la manière dont ces derniers arrivent à investir l'espace, le connaissent, sont aidés pour le découvrir... Progressivement le regard s'ajuste et se déplace de l'enfant aux professionnels et inversement. Il devient alors possible de s'attacher plus spécifiquement à certaines activités qui semblent heuristiquement intéressantes parce que leur déroulement suscite toujours des questionnements. Cette compréhension qui s'attache dans un premier temps à déchiffrer l'espace déplace et en quelque sorte reconfigure l'objet de la recherche pour travailler avec et non pas sur les professionnel.les.

Une combinaison d'observations, d'entretiens et de conversations

Outre l'immersion, une approche d'inspiration ethnographique cherche à appréhender le travail effectif en observant les pratiques mises en œuvre. De ce point de vue les entretiens sur les pratiques ne sont pas suffisants. D'une part, les professionnel.les peuvent très authentiquement ne pas toujours bien se souvenir de qu'ils/elles font, d'autre part ils/elles n'ont pas toujours conscience des décalages qui se produisent entre ce qu'ils/elles visent et ce qu'ils/elles font effectivement ; enfin, les mots pour dire la pratique ne sont pas aisés à trouver, surtout pour des professionnel.les peu accoutumés.es à s'exprimer spontanément.

Les observations s'imposent mais elles doivent être débattues avec les professionnel.les, pour être comprises à partir de leurs points de vue. Réalisées par les chercheur.es, elles sont mises en débat avec les professionnel.les et donnent toujours accès à des échanges beaucoup plus fournis sur la subtilité des actions réalisées. Cette méthode de travail permet ce que l'on peut nommer des « regards croisés » entre les chercheur.es et les professionnel.les mais offre aussi la possibilité de questionnements réciproques avec eux/elles entre ce qu'ils/elles font ou croient faire et ce qui est effectivement réalisé.

Ces entretiens établis à partir des observations peuvent se faire à différents moments : soit dans le cours de la journée d'observation quand des temps d'échanges, qui ne dérangent pas l'activité en cours avec les enfants, peuvent être trouvés ; soit lors de restitutions préprogrammées, qui peuvent aussi intégrer un nombre de personnes plus important.

Ces entretiens se différencient des « conversations » que l'on a fréquemment dans le cours de la journée avec les professionnel.les observés.es. Ces conversations, qui sont plus spontanées et moins structurées que des questions identifiées à l'avance,

sont l'occasion d'échanges très importants sur les représentations du travail ou les conceptions défendues par chacun/ne. Elles viennent compléter ou enrichir des points de vue sur le travail.

Les ressources filmiques

L'usage du film, que nous pratiquons volontiers quand les professionnel.les sont d'accord et intéressé.es par cette modalité de travail, est un soutien à l'explicitation des fondements d'une activité et notamment à l'explicitation des processus de catégorisation. Cependant, comme pour les observations, nous ne considérons pas que la production d'images soit signifiante en soi. Elle nécessite un enrichissement par la parole des professionnel.les filmé.es, contrairement à ce que prône l'ethnométhodologie avec la notion « d'*accountabilité* » qui conduit à considérer qu'il est suffisant pour comprendre une situation de voir et d'écouter ce qu'il s'y dit.

L'intérêt de filmer le travail tient à la manière dont les images du travail permettent la concentration d'un triple registre, celui de la voix, du regard et du ressenti. Placés en spectateurs de leur propre travail, les professionnel.les en regardant le film peuvent appréhender des dimensions insues du travail : celles qui ne se voient pas mais qui agissent comme déterminants de leurs actions, celles que l'évidence de l'expérience ont permis d'oublier, d'incorporer mais que l'image permet de réactiver, celles qu'ils/elles font pour s'ajuster à différentes contraintes non visibles (éviter d'avoir trop de désordre dans la cuisine au moment de la préparation du repas), répondre à des normes qu'ils/elles veulent respecter, satisfaire leurs propres conceptions du travail bien fait, limiter la fatigue...

Ces regards sur le travail à partir des images du film engendrent une réflexion nouvelle sur l'action réalisée dès l'instant que les professionnels peuvent prendre appui sur ces images pour expliciter ce qu'ils /elles veulent faire. Pour autant, cette force de l'image tient surtout à la manière dont le/la chercheur.e sait faire passer de l'observation au regard, c'est à dire sait prendre appui sur ce qu'il/elle voit pour permettre aux professionnel.les de déplier leurs savoirs et les ressources mobilisés pour répondre aux exigences de leurs tâches... L'image révèle des détails qui signalent « qu'on n'y voit rien » (Arasse, 215) et que pour interpréter ce qui se joue dans ces scènes de travail, l'instauration d'un dialogue est essentielle. Enfin l'image permet de resserrer la focale d'observation et d'analyse sur des moments très courts, presque des « instants » à partir desquels l'analyse croisée des chercheur.es et des professionnel.les peut se déployer plus largement.

Une recherche sur les attributions de capacités portées sur les enfants, nécessite l'identification de moments courts presque fugaces (un regard, un soupir, un mot...) qui peuvent constituer un indicateur de l'expression d'un sentiment important à comprendre. L'approche ethnographique plus qu'une approche uniquement centrée sur la parole peut capter ces moments et travailler à partir de ces repérages d'indices avec les professionnel.les.

Le déroulement de la recherche

L'accès aux terrains

Comme nous l'avons déjà noté dans le cadre d'une recherche précédente, (Betton *et alii* 2011, Odena 2018) l'accès aux terrains, quand il s'agit d'observer le travail peut s'avérer long et délicat.

Pour les EAJE d'Ile de France et de PACA, notre connaissance du milieu et notre réseau personnel ont été facilitant, même si à chaque fois, des démarches d'autorisation sont nécessaires. Cependant débiter la recherche par une demande institutionnelle conduit souvent à des "refus de terrain". Ce constat a conduit sur chaque terrain à prendre un temps conséquent pour s'assurer que les professionnel.les mobilisé.es soient intéressé.es par cette recherche.

Un exemple de stratégie de chercheure pour éviter les refus de terrain

Pour le RAM, nous avons contacté directement plusieurs animateurs, plutôt que de solliciter leurs employeurs car nous nous voulions éviter que leur participation à la recherche leur soit imposée. Nous souhaitons qu'ils s'engagent avec motivation à nos côtés dans l'observation et l'analyse de leur activité pour que notre présence dans leur proximité de travail leur soit plus supportable. Les changements organisationnels et les mouvements de personnels dans les RAM que nous avons sollicités ont représenté une difficulté pour trouver notre terrain d'investigation.

L'animatrice du RAM de T., EJE, a finalement été le pivot de notre communication avec son institution, les assistantes maternelles et les parents. Nous lui avons proposé un écrit synthétique concernant l'objet de la recherche qu'elle a transmis aux différentes parties pour nous introduire sur le terrain d'observation.

Lors de notre première rencontre, nous avons précisé que notre analyse portait sur l'activité effective des professionnelles. Nous avons insisté sur le fait qu'il n'y avait pas une "bonne" ou une "mauvaise" manière de faire mais une manière singulière qui pouvait donner des indications sur ce que les professionnelles mobilisent dans leurs rapports aux enfants. Nous avons dû poser les conditions

pour assurer la sécurité de chacune des professionnelles : la nécessaire confidentialité de nos échanges et observations, le non jugement, la restitution de nos observations.

Un ajustement progressif des regards

Le déroulement de cette approche d'inspiration ethnographique pour appréhender les processus de catégorisation s'est construit progressivement. La manière d'orienter nos regards *in situ* s'est ajustée en fonction de nos compréhensions des situations lors des analyses intermédiaires au sein de l'équipe de chercheur.es.

Nous avons dans un premier temps effectué des observations avec une focale large, permettant de saisir comment l'activité se structurait globalement et en fonction de quels critères les professionnel.les organisaient leurs actions avec les enfants et entre eux/elles. Cette première approche, non focalisée sur un objet précis, a fait saillir différents processus de catégorisation que nous avons approfondis dans un deuxième temps en centrant nos observations sur quelques enfants.

Pour rendre compte de cette approche, il nous a semblé que le principe des portraits était bien adapté pour spécifier ces manières de voir les enfants et d'interagir avec eux. Ces portraits permettent de rendre compte du regard du/de la chercheur/e et des éléments significatifs qu'il /elle retient. Ils ne sont donc jamais *objectifs* mais montrent comment certains aspects du comportement d'un enfant ou de son apparence physique peuvent être des éléments déterminant pour effectuer une catégorisation. Les processus de catégorisation à l'œuvre chez les professionnel.les sont alors venus interroger ceux des chercheur.es, qui eux/elles aussi mobilisent des catégories pour saisir celles des professionnel.les.

Nous avons enfin resserré les observations sur des temps spécifiques, dont on pouvait repérer dans les observations effectuées avec une focale plus large qu'ils mobilisaient beaucoup d'affects. L'activité des repas a été choisie, à la fois parce que tous les professionnel.les en EAJE comme à domicile la réalisent mais aussi parce qu'elle peut être cernée du début à la fin, donc en préservant une certaine « historicité » et une temporalité limitée, enfin parce que ce moment, particulièrement dense, suscite de nombreux commentaires et apartés des professionnel.les entre eux/elles comme avec les enfants.

Des analyses complémentaires sur l'apprentissage des attendus professionnels

La place de la formation et de l'apprentissage a également été étudiée, notamment pour différencier les savoirs et les pratiques enseignés de ce qui est agi de manière plus spontanée ou transmis par d'autres voies que la formation. Nous avons ainsi comparé les différents référentiels d'activité qui servent de repères pour la formation et

repris sous cet angle, des situations de formation enseignées, identifiées dans la précédente recherche sur la qualité de l'accueil (Guyon, Rodriguez, Ulmann, 2016).

Par ailleurs, de manière adjacente à cette recherche mais y contribuant indirectement pour appréhender plus complètement le processus de catégorisation, nous avons accompagné en région parisienne un groupe de formateurs/trices dans la mobilisation du nouveau référentiel du CAP AEPE et sur Aix-Marseille participé à l'animation de groupes de travail de directrices d'EAJE.

Ces deux actions se sont intégrées au travail de recherche engagé parce qu'elles ont permis de repérer comment les processus de catégorisation repérés dans l'activité avec les enfants étaient enseignés et d'une certaine manière attendus par les directions. Elles ont également révélé des différences de perception qui permettent de mieux comprendre les manières d'appréhender les enfants et leurs parents et les tensions qui peuvent en résulter au sein des équipes.

Par ailleurs, dans la mesure où les exigences du travail ne concernent plus seulement la prise en charge des enfants mais intègrent de plus en plus fréquemment les parents, les manières de les intégrer, de les nommer et de considérer les évolutions du système familial ont également attiré notre attention dans ces processus de catégorisation. Le rôle des professionnel.les dans ce qui est qualifié le « soutien à la parentalité » constitue un point important, dont on verra qu'il prend souvent appui sur les représentations qu'ils/elles ont des parents et qui restent peu travaillées lors des formations.

Du côté des enfants, l'exigence de prévention dans les politiques publiques sur les (potentielles) difficultés scolaires ou « l'acquisition de compétences » préparant à l'école ont également été analysées pour identifier dans quelle mesure, ces attentes des politiques publiques, abordées succinctement en formation, avaient des influences sur les manières de prendre en charge les enfants au sein des EAJE.

Les échanges au sein de ces deux groupes sont donc venus confirmer ou infirmer la construction des processus de catégorisation chez les professionnel.les directement en charge des enfants.

L'ensemble des méthodologies mobilisées vise à produire une analyse documentée des critères qui fondent les manières de voir les enfants et d'interagir avec eux. Sur l'ensemble des matériaux recueillis, nos analyses ont porté plus particulièrement sur l'usage des mots employés pour qualifier les enfants, les parents et certaines situations (coucher, habillage/déshabillage...); sur l'analyse des fonctionnements d'équipe et des activités collectives avec les enfants (réunions, jeux, repas...); enfin sur l'explicitation par les professionnel.les, les formateurs/trices et les directions

(directrices et adjointes) des raisonnements tenus à propos des enfants ou des parents dans l'activité quotidienne.

Cette analyse des processus de catégorisation permet de mieux cerner le périmètre de la professionnalité spécifique à ces métiers, présentant des contiguités et des différences avec d'autres professions du soin (infirmier, aide-soignant) ou du travail domestique ; elle met au jour, pour mieux la faire reconnaître, la part insue et invisible du travail au fondement des compétences de ces professionnel.les. Comme Frund le note à propos de ses recherches sur les travailleurs sociaux, « cette approche par une entrée à partir du réel du travail intégrant la prescription ou l'intention raisonnée des opérateurs ouvre la possibilité d'une visibilité plus élevée de ce que font réellement ces professionnel.les de la prime enfance (Frund, 2008, p. 93) ». Cette mise en visibilité, parfois délicate à conduire sans heurter les professionnel.les qui craignent de ne pas répondre aux multiples injonctions avec lesquelles ils/elles composent, peut permettre de mieux faire reconnaître et définir les contours de cette professionnalité.

Transformation du secteur de la petite enfance et conséquences sur les pratiques professionnelles

Pour saisir cette complexité il est nécessaire de connaître le contexte institutionnel et juridique dans lequel évoluent les professionnel.les. Ce contexte n'est pas sans lien avec ce qui se passe avec les enfants dans les EAJE, les RAM, comme au domicile des AM. Il permet en effet de comprendre que certaines des catégories portées sur les enfants sont liées à des obligations qu'ils/elles doivent intégrer, parfois malgré eux/elles. L'environnement de travail et la nature des contraintes qui pèsent sur eux/elles ainsi que les ressources auxquelles ils/elles ont accès influent sur la manière dont les enfants sont pris en charge et partant, sur les processus de catégorisation. Une première étape du travail engagé a donc consisté à clarifier les contextes institutionnels et juridiques liés à ces modes de garde et leurs récentes évolutions.

Une réglementation et des organisations exigeantes

L'ouverture d'un EAJE et son fonctionnement sont conditionnés au respect d'un cadre législatif et réglementaire beaucoup plus contraignant que le cadre d'exercice de l'accueil individuel par une assistante maternelle agréée.

Le garant de l'application des normes relatives aux établissements d'accueil du jeune enfant est ainsi le président du conseil départemental (PCD), *via* ses services de

protection maternelle et infantile (PMI) qui est chargé de l'instruction du dossier de demande d'ouverture, de la surveillance et du contrôle des établissements.

Le taux d'encadrement

La PMI est notamment garante du respect du taux d'encadrement dans une crèche, qui est le rapport entre le nombre de personnes adultes (salariés) et le nombre des enfants présents et qui est réglementé par la loi suivant le décret du 7 juin 2010, n° 2010-613. Ainsi, au moins un adulte doit être présent pour cinq enfants qui ne marchent pas et un adulte pour huit qui marchent (*ratio* qui s'apprécie en fonction du nombre d'enfants effectivement physiquement présents). Ainsi, dans les structures le fait qu'un enfant marche ou pas conditionne la répartition dans les sections, tant des enfants que des professionnelles et le souci du respect du taux d'encadrement est présent, dans certains EAJE, tout au long de la journée. De fait, nous avons pu observer que le « comptage » des enfants, est une tâche à laquelle s'astreignent des dizaines de fois par jour les professionnelles, tâche qui génère souvent du stress.

En pratique si l'application de ces *ratios* est respectée, ces derniers sont parfois impossibles à tenir dans tous les moments de la journée compte tenu de l'organisation de l'espace de certaines crèches (étages/ éloignements des sections les unes des autres...), du taux d'absentéisme souvent important parmi les professionnelles et du nombre croissant d'enfants accueillis afin d'optimiser le taux de remplissage des structures.

Nous avons pu l'observer dans toutes les structures, la répartition des professionnelles auprès des enfants est envisagée dans le respect de la réglementation. Cependant, sans doute plus encore qu'avec d'autres publics, au quotidien le travail avec de jeunes enfants comporte une part d'imprévisible qui nécessite une adaptation dans le cours de l'action, adaptation qui n'est pas toujours compatible avec la réglementation lorsque l'activité se fait à flux tendu comme nous avons pu l'observer :

Situation 1.

Il est 17h20, l'auxiliaire de puériculture est seule avec moi (chercheure), dans le grand jardin avec 5 enfants. L'un d'entre eux trébuche, s'écorche le genou. Il saigne et à la vue du sang, panique, se met à pleurer et crier. Elle sollicite sa collègue qui se trouve à l'intérieur de la crèche pour prendre en charge l'enfant et nettoyer sa plaie dans la salle de bain, mais celle-ci est occupée à donner le biberon à un bébé, et ne peut l'aider. L'auxiliaire, que je côtoie maintenant depuis près d'un an regarde les autres enfants éparpillés dans le jardin et s'adresse à moi après un bref instant d'hésitation : « *Je sais que vous ne*

comptez pas dans le personnel d'encadrement et que normalement je n'ai pas le droit. Mais est-ce que vous pouvez les garder pendant que je vais le soigner à l'intérieur ? Sinon je suis obligée de tous les faire entrer ... »

Situation 2.

Dans l'une des crèches, la section des grands est à l'étage mais pour favoriser une ambiance plus calme lors des repas le groupe d'enfants est scindé en deux. Un groupe prend son repas à l'étage dans la section, un deuxième descend déjeuner dans le hall qui jouxte la cuisine au rez-de-chaussée. Ce jour, l'auxiliaire de puériculture gère seule le repas de 8 enfants. A la fin du repas, une petite fille manifeste son envie d'aller aux toilettes. L'auxiliaire tente de la faire patienter jusqu'au moment où ils remonteront tous ensemble à l'étage et où ses collègues pourront l'aider, mais les enfants sont loin d'avoir tous terminés et la petite fille pleure. Gênée et consciente qu'elle va devoir faire une entorse à la réglementation, l'auxiliaire finira par la conduire aux toilettes toutes proches en soulignant cependant à mon intention de chercheuse qu'à ce moment précis, elle ne respecte pas la réglementation et me prie de bien vouloir surveiller les enfants. En effet, elle ne peut en même temps accompagner la petite fille aux toilettes deux mètres plus loin et être auprès des enfants à table.

Une grande hétérogénéité des professions et des formations

Les professions présentes en crèche se caractérisent par une grande hétérogénéité où cohabitent professions de santé, professions sociales et personnels dits « non qualifiés ».

Le recrutement des professions en EAJE est réglementé par l'Article R. 2324-34 du Code de la santé publique.

La direction, sous réserve de l'application des dispositions des articles R. 2324-35 et R. 2324-37, peut être confiée : à une personne titulaire du diplôme d'Etat de docteur en médecine, à une personne titulaire du diplôme d'Etat de puéricultrice justifiant de trois ans d'expérience professionnelle ou à une personne titulaire du diplôme d'Etat d'éducateur de jeunes enfants, sous certaines conditions².

² Qu'elle justifie d'une certification au moins de niveau II enregistrée au répertoire national des certifications professionnelles prévu à l'article L. 335-6 du code de l'éducation, attestant de compétences dans le domaine de l'encadrement ou de la direction ; qu'elle justifie de trois ans d'expérience professionnelle ; que l'établissement ou le service comprenne dans son effectif une puéricultrice diplômée d'Etat ou, à défaut, un infirmier ou une infirmière diplômé d'Etat justifiant au moins d'une année d'expérience professionnelle auprès de jeunes enfants.

Pour les autres professions, un ratio de 60-40% est appliqué³.

Le personnel chargé de l'encadrement des enfants est constitué : pour quarante pour cent au moins de l'effectif, des puéricultrices diplômées d'Etat, des éducateurs de jeunes enfants diplômés d'Etat, des auxiliaires de puériculture diplômés, des infirmiers diplômés d'Etat ou des psychomotriciens diplômés d'Etat ; pour soixante pour cent au plus de l'effectif, des titulaires ayant une qualification définie par arrêté du ministre chargé de la famille, qui doivent justifier d'une expérience ou bénéficier d'un accompagnement définis par le même arrêté.

Dans les établissements mentionnés au 4° de l'article R. 2324-17, les professionnels mentionnés au 1° peuvent être remplacés par des personnes qui justifient d'une certification au moins de niveau V, enregistrée au répertoire national de certifications professionnelles prévu à l'article L. 335-6 du code de l'éducation, attestant de compétences dans le champ de l'accueil des jeunes enfants et de deux années d'expérience professionnelle, ou d'une expérience professionnelle de trois ans comme assistant maternel. Les directrices mentionnent souvent des difficultés à recruter tenant compte de ces normes.

Des approches et des formations qui orientent l'action

Cette diversité des professions présentes en EAJE peut être interprétée comme le résultat des préoccupations sociales successives de l'Etat à l'égard de la petite enfance, depuis plusieurs décennies (Odena, 2012). Des préoccupations initialement démographiques, qui se sont transformées en préoccupations pédagogiques, psychologiques et plus récemment sociales et éducatives et que nous retrouvons dans les référentiels de compétences et de formation des métiers de la petite enfance.

Etude des référentiels

Nous avons étudié ces référentiels de compétences et de formation des principaux métiers de la petite enfance ⁴ à travers trois axes : la manière dont sont décrites leurs missions à destination des enfants, de leur entourage⁵ et les interactions avec leurs collègues. Ces documents visent à détailler les bases de l'activité prescrite des professionnelles et, de ce fait, induisent une organisation, des rôles, des statuts, des missions et des tâches réalisées en EAJE.

Avant tout, on note une distinction nette entre les métiers du sanitaire et ceux de l'éducatif et du social. Pour ces premiers, la description des compétences attendues

³ Article R. 2324-42 modifié par Décret du 7 juin 2010.

⁴ EJE, auxiliaire de puériculture, infirmière puéricultrice, assistant maternel et accompagnante éducative petite enfance (AEPE).

⁵ Nous utilisons le terme d'entourage ici, nous verrons plus loin que les documents tendent à orienter l'activité des professionnelles aux seuls parents.

relèvent principalement des activités hospitalières : la dimension des soins dispensés aux enfants prévaut sur toutes les autres. De plus, celle-ci est essentiellement abordée à travers l'identification de symptômes, l'évaluation des risques et la maîtrise des dangers. Le développement social, culturel ou l'accès aux loisirs ont ici une place assez relative⁶. Nous avons également noté que, d'une part, dans le référentiel des auxiliaires de puériculture, quatre modules sur six ne sont pas déclinés spécifiquement à la prise en charge de l'enfant mais de la personne en général⁷. D'autre part, celui relatif à l'entretien des locaux est intitulé « hygiène des locaux hospitaliers ». Si, le sous-titre fait référence aux établissements sociaux et médico sociaux, le détail des savoirs associés sont centrés sur les exigences spécifiques hospitalières, pour partie non applicables ou nécessaires en EAJE. Si, une bonne part des infirmières et des auxiliaires sont amenées à travailler en établissements hospitaliers, il nous semble que l'exercice de leur activité hors secteur sanitaire devrait également faire partie de leur référentiel de compétences et de formation. Cette « non spécification » du travail en EAJE est également présente dans les autres référentiels des métiers éducatifs et sociaux. Seul celui des AEPE présente de manière équilibrée le travail en accueil collectif et individuel.

Plus globalement on note que les compétences attendues sont principalement axées sur la prise en charge et l'accompagnement individuel de l'enfant. Son inscription dans le groupe d'enfant et plus largement dans son environnement est assez peu présente. De même ses interactions avec son entourage sont essentiellement centrées sur ses parents et rarement sur l'ensemble de son entourage : famille élargie, autres professionnels... sauf pour les EJE (chez ces dernières l'enfant est compris dans toutes les dimensions de sa vie). Dans les autres référentiels, la plupart des titres chapeaux des domaines de compétences utilisent le terme général de famille, mais se décline essentiellement, voire exclusivement, sur le soutien à la parentalité. Ici aussi, seule la formation des EJE semble appréhender les parents, la famille comme co-acteur du projet de l'enfant : *« L'éducateur de jeunes enfants établit au quotidien une relation personnalisée respectueuse de l'enfant, de ses rythmes, de ses besoins, de ses émotions, de ses particularités, de sa parole et de son environnement familial et social. Il instaure un cadre sécurisant physique et affectif, en se dégageant des stéréotypes de genre et en favorisant la rencontre et la relation. En créant des*

⁶ Pour exemple, le mot « jeu » n'est utilisé qu'une seule fois dans le référentiel de compétences des infirmières puéricultrices et à titre illustratif : « Prévenir et informer les personnes ayant en charge un enfant ou un groupe d'enfants des situations à risque dans des contextes spécifiques (sorties collectives, alerte environnementale, jeux dangereux...) »

⁷ « Module 2 - L'état clinique d'une personne à tout âge de la vie ; Module 4. - Ergonomie : utiliser les techniques préventives de manutention et les règles de sécurité pour l'installation et la mobilisation des personnes ; Module 5. - Relation - Communication : établir une communication adaptée à la personne et à son entourage ; Module 6. - Hygiène des locaux hospitaliers. »

situations éducatives, ludiques, créatives, artistiques, culturelles, motrices, intellectuelles et sensorielles, il veille au développement global, au bien-être et à l'épanouissement de l'enfant accueilli. Il inscrit sa pratique dans une démarche de prévention précoce. La relation se construit en coopération et dans la réciprocité avec les parents ou les adultes responsables de son développement et de son éducation. L'éducateur de jeunes enfants participe ainsi à l'accompagnement à la parentalité. » (Module 2). Cette approche incite également à la mise en œuvre de la participation des familles à des temps de vie quotidiens des enfants au sein de la structure et à l'instauration d'une dynamique de groupe en direction du collectif de parents.

Enfin, si la question de la prise en compte des enfants en situation de handicap est présente dans la majorité des référentiels, celles de l'exclusion, de la précarité et/ou de la pauvreté restent absentes.

Du côté des relations en équipe les référentiels s'inscrivent plutôt sous l'angle de la subordination *versus* délégation et peu de la coopération ou de l'articulation. Cette approche est particulièrement présente chez les auxiliaires de puériculture dont une bonne partie des activités, notamment de soins, doit être réalisée sous la responsabilité de l'infirmière. La notion de pluri professionnalité est principalement évoquée dans les référentiels des EJE et des infirmières de puériculture. Cela semble logique puisque ces deux catégories de professionnelles sont amenées à diriger les EAJE et ainsi, les équipes. Toutefois, si l'ensemble des dimensions de la fonction de direction sont présentes, celle-ci n'est jamais directement nommée : « *Compétence 7 - Gérer les ressources d'un service ou d'un établissement d'accueil d'enfants - Fonction 1 - Gestion des ressources humaines en fonction de responsable d'équipe (Conduire des entretiens d'évaluation des personnels ; Elaborer des contrats de progression avec le personnel ; Définir les éléments permettant d'établir les plannings du personnel ; Concevoir des outils de management)* » (référentiel infirmière de puériculture). Chez les EJE, il est question d'organisation, d'animation ou de supervision, jamais de direction. Cette particularité est probablement à mettre en lien avec le statut de ces professionnelles notamment dans la fonction publique car, jusqu'à récemment, elles appartenaient aux personnels de catégorie B (les fonctions de direction relèvent, toujours pour ce secteur d'emploi, des personnels de catégorie A et A+).

Enfin, dans l'ensemble des référentiels, on remarque une tendance à l'utilisation d'un registre sémantique très orienté vers la technicité et l'agir⁸. Les relations avec les enfants, les familles, les collègues et le partage de la vie quotidienne avec eux sont majoritairement décrites sous l'angle des aspects de la démarche projet (diagnostic ; réalisation ; évaluation). La prise en compte des aléas, des controverses, des affinités, des antagonismes, inhérents à toute vie dans un groupe, ne semblent pas être abordés, au profit « *d'une distance juste et efficace* » et l'impératif (tabou ?) à « *nepas porter de jugement* » (référentiel auxiliaire de puériculture). Cette absence des affects dans la relation à l'autre et cette « sur technicisation » interrogent quant à leur mise en pratique quotidienne. Si le respect de chacun est bien sûr nécessaire, *a fortiori* pour un public aussi vulnérable que sont les jeunes enfants, leur opérationnalité ne semble pas toujours de mise dans les prescrits.

Pour conclure, de notre point de vue, les référentiels de compétences et de formations tendent à induire des rôles et statuts fortement normés qui induisent des hiérarchies strictes et des registres d'activité peu perméables les uns avec les autres, possiblement sources de tensions et/ou de conflits. Si la richesse de la diversité de diplômes est indéniable dans ce type de structure et favorise une prise en charge multimodale de l'enfant, celle-ci structure également des modes de répartition des tâches qui varient selon les établissements. Cette diversité nécessite de la part de la responsable (la directrice) un positionnement clair et des réajustements et des arbitrages permanents.

Evolution de la mission des EAJE et changement de paradigme

Le cadre qui régit les structures petite enfance est enfin lié à leur mode de financement, en particulier au financement de la Caisse Nationale des Allocations familiales via la prestation de service unique (PSU) créée en 2002 (revue en 2011 et 2014). Afin de percevoir cette prestation les EAJE doivent se soumettre, entre autre, à la facturation et au décompte à l'heure de la présence des enfants dans le but affirmé de permettre à un plus grand nombre d'enfants de bénéficier d'une place en crèche, d'ouvrir les EAJE à un public mixte, d'optimiser les places d'accueil existantes en augmentant leur taux d'occupation. De fait, si en 2007, 475 000 enfants de moins de trois ans étaient accueillis sur 330 000 places, soit 1,4 enfant par place, ils étaient en 2014, 2,4 enfants inscrits par place d'accueil (Moisset 2019).

Nous l'avons montré dans nos précédentes recherches (Odena 2009) ce passage à un mode de rationalisation de la gestion des places a eu un effet sur l'organisation des

⁸ On retrouve cet aspect dans le discours des professionnelles, qui sont souvent vigilantes à ce que la description de leur métier ne soit pas comparable ou assimilable avec les activités relevant de la sphère domestique.

structures, mais nous le verrons dans une deuxième partie, ces nouvelles contraintes ont également eu un impact sur les pratiques professionnelles et, de fait, sur les modes de catégorisation des enfants.

Outre l'augmentation quantitative du nombre de places, la mise en place de la PSU répondait à de nouvelles préoccupations sociales. Dans les années 1990-2000 l'objectif des politiques familiales était de répondre à la nécessité pour les familles de concilier vie familiale et vie professionnelle en proposant un nombre croissant de places pour les enfants de parents actifs, le décret d'août 2000 affirmait la possibilité d'ouvrir les places aux enfants dont les parents ne travaillaient pas, la PSU a concrètement rendu accessible les EAJE à de nouveaux publics. De plus en plus souvent, les EAJE accueillent, même si ce n'est pas la population majoritairement bénéficiaire, des enfants en situation de handicap, des enfants dont les parents sont en situation de précarité ou en voie d'insertion professionnelle. Les lieux d'accueil sont aujourd'hui investis d'une mission éducative et sociale, mission qui a été réaffirmée récemment dans le cadre du plan de lutte contre la pauvreté en 2018.

Conséquence sur le terrain de l'accueil d'un plus grand nombre d'enfant par place et de nouveaux publics, il est nécessaire que les professionnel.les. s'adaptent tout au long de l'année à des situations de plus en plus variées et complexes à moyens humains constants. Comme le souligne une EJE « *Avant quand on avait une épidémie de varicelle ou autre, que c'était une période de vacances, on avait moins d'enfants. On en profitait pour échanger entre nous ou pour avoir une attention plus particulière pour chacun, c'était détendu. Aujourd'hui c'est fini, avec la directrice le matin on pointe les absences et on appelle les occasionnels...quel que soit le moment dans l'année on a toujours autant d'enfants !* »

Une autre professionnelle, souligne la difficulté de la relation avec certaines familles pour qui l'accueil en crèche est une incitation des services sociaux et non un choix éducatif. « *Pour certains parents cela ne fait pas sens de mettre un enfant en crèche. Ils l'emmènent tard le matin, viennent le chercher un peu n'importe quand... Parfois on ne voit pas l'enfant pendant trois semaines, puis il revient sans explication... c'est difficile car il faut toujours qu'il se réadapte au collectif et nous, à lui* ».

L'augmentation du nombre d'enfants par place s'accompagne donc conjointement d'une diversité croissante des situations à gérer, qu'ils s'agissent de situations économiques, sociales, de configurations familiales multiples (augmentation des familles monoparentales, recomposées, homoparentales) ou encore d'accueil en situation d'interculturalité. Dans ce contexte, les projets d'établissement sont parfois

en tension avec la relation de service et les attentes des familles et leurs demandes spécifiques mettent à mal des professionnel.les qui ne disposent pas de l'outillage et de la formation en adéquation avec les nouvelles orientations prises par les politiques publiques.

Le contexte de l'accueil à domicile et dans le RAM

L'activité de l'assistante maternelle est autorisée par l'obtention d'un agrément délivré par le service PMI du Conseil départemental. Cet agrément précise le nombre d'enfants pouvant être accueillis et valide les conditions de cet accueil. Il est fonction de l'espace d'accueil qu'offre le domicile, des personnes vivant au foyer ainsi que des compétences de l'assistante maternelle à s'occuper de plusieurs enfants en même temps. Le nombre d'enfants que peut accueillir un.e assistant.e maternel.le simultanément (c'est-à-dire sur une même plage horaire) est détaillé sur l'agrément de même que le type d'accueil autorisé (journée ou périscolaire) et l'âge des enfants.

Dans l'objectif de créer des places supplémentaires pour faire face aux besoins des familles, en 2009 la loi de financement de la Sécurité sociale, adoptée en décembre 2008, a porté de trois à quatre le nombre d'enfants qu'une assistante maternelle peut simultanément accueillir chez elle (art. L.421-4 du code de l'action sociale et des familles). Afin d'être davantage en adéquation avec les besoins de cette profession et des familles, le Décret n° 2018-903 du 23 octobre 2018, paru au Journal officiel du 24 octobre 2018 relatif aux nouvelles modalités de formation initiale des assistant.es maternel.les prévoit également un nouveau cadre pour le renouvellement de l'agrément de ces dernier.ères.

Cependant, en dépit de ces évolutions, le cadre règlementaire des assistant.es maternel.les reste moins contraignant que celui de l'accueil collectif. En effet, les parents sont les employeurs de l'assistant.e maternel.le et c'est avec lui/elle qu'ils établissent un contrat de travail. Les enfants qui lui sont confiés par les parents sont sous sa responsabilité que ce soit à son domicile ou lors des activités proposées au RAM. Dans la construction de la relation avec les parents, plusieurs AM disposent d'un projet d'accueil qu'elles ont pour la plupart élaboré en formation et qui leur permet de négocier les conditions d'accueil avec eux. Les AM avec lesquelles nous avons collaborées ont toutes fait le choix de ne pas accueillir des enfants scolarisés les après-midi. Elles « imposent » ainsi leurs conditions d'accueil et de travail aux parents. Nous comprenons dans les échanges avec elles, que ce point est déterminant dans leur rapport au travail. Il leur évite des contraintes horaires ou de déplacement pour emmener ou chercher les enfants à l'école. De leur point de vue cette exigence

permet une présence plus sereine auprès des enfants, qui leur apparaît correspondre aux normes du métier (respect du rythme de l'enfant) qu'elles utilisent pour gratifier leur attitude éducative.

On peut distinguer deux catégories de parents : ceux qui s'adressent aux assistantes maternelles par un réel choix de cette modalité d'accueil en terme de soins, d'éveil et d'éducation du jeune enfant et ceux qui le font par défaut, faute de l'attribution d'une place en crèche. Les horaires d'accueil sont plus souples que dans les structures d'accueil collectif et peuvent être adaptés plus facilement aux contraintes professionnelles des parents. Ces horaires négociés avec les parents sont fixés dans le contrat de travail qui lie l'AM et les parents. Dans certaines situations, les parents peuvent « profiter » de cette souplesse pour confier leur enfant sur de longues durées journalières voir certains week-end. L'AM peut se trouver alors en difficulté pour maintenir une position professionnelle de suppléance parentale. Le maintien d'un équilibre entre une relation de service et une relation de proximité affective est un dilemme et les interroge souvent sur la « bonne distance professionnelle » à tenir.

Une AM signale que pour une maman aux horaires atypiques avec des déplacements il lui a été difficile de maintenir une distance professionnelle. Elle pouvait accueillir l'enfant les week-ends et pendant les vacances comprises. Pour préserver la place de la maman auprès de son enfant et protéger son espace familial d'un certain envahissement, elle a décidé de mettre un terme à l'accueil. *“A un moment j'ai dit stop je n'étais plus dans ma fonction d'assistante maternelle. Je n'étais plus dans un fonction de suppléance.”*

L'utilisation du terme suppléance indique l'intégration d'un vocabulaire professionnel qui aide à fixer la limite entre l'engagement personnel et professionnel et fait signe d'appartenance à une profession. Dans le cadre de l'accueil individuel et en cas de tensions entre l'AM et les parents, l'EJE animatrice du RAM est perçue par les deux parties comme un réel soutien.

Ces conditions réglementaires de l'accueil des enfants constituent donc des contraintes que les professionnel.les doivent prendre en compte, mais ce faisant, elles induisent également des modes de catégorisation des parents qui peuvent influencer sur les manières de prendre en charge les enfants. Ces éléments contextuels, imposés, donnés par la législation, ne doivent pas être confondus avec des catégorisations créées par les professionnel.le.s, nécessaires à la conduite de leurs actions avec les enfants et aux modalités d'ajustement au sein des équipes.

2^{ème} partie

Cette deuxième partie expose les résultats de cette recherche sur les attributions de capacités portées sur les enfants et leurs parents.

Nous présentons les manières dont les professionnelles font usage de catégories liées d'une part aux dimensions juridiques de l'activité et d'autre part, aux modes d'organisation des structures. Nous qualifions ces catégories de « données » par les contextes de travail.

Nous montrons aussi un autre processus de catégorisation que les professionnelles mobilisent fréquemment pour agir avec les enfants ou coopérer entre elles. Ces catégories « créées » et « partagées » ne sont pas fixes et conditionnent rarement la relation à l'enfant, mais semblent cependant nécessaires pour travailler avec des tout petits.

Nous déduisons de ces observations et de ces analyses des usages spécifiques de ce processus liés aux particularités du travail avec des tout petits. Cette approche permet dès lors de mieux cerner les complexités de cette professionnalité.

Processus de construction des catégories

L'analyse du contexte juridique a montré que ces professionnel.les devaient tenir compte dans leur organisation de catégories définissant a priori les capacités des enfants. Nous allons constater dans cette présentation que ces catégories ont nécessité de nombreux ajustements pour faire tenir ensemble l'organisation de la structure et les possibilités d'évolution des enfants.

Des catégories “données” ou « officielles »

Les catégories, notamment celles liées aux manières d'appréhender les enfants et leurs parents, sont mobilisées sans que les professionnel.les aient toujours conscience qu'il s'agisse de catégories qui dessinent un certain regard sur l'enfant, sa famille et le monde où ils évoluent. Cet aspect d'occultation n'est pas propre au seul le champ de la petite enfance, mais se repère souvent, même lorsqu'il s'agit de mobiliser des connaissances scientifiques, pensées comme objectives voire irréfutables. *«Ce qui apparaît donc comme une propriété naturelle de l'objet ne l'est pas en réalité puisque sa connaissance est toujours une connaissance historiquement déterminée, dépendant du mode, chaque fois spécifique, de production de la connaissance »* (Friedrich, 2012, p.20). Pourtant les catégories sont rarement envisagées par les scientifiques comme les résultantes de points de vue sur le monde, donc créées par les chercheurs ; elles restent fréquemment appréhendées comme des allants de soi, des sortes de vérités situées qui préexisteraient à ces processus de catégorisation. Cette approche de la catégorisation qui tend à faire de la catégorie un invariant qui ne se questionne pas, ne se limite pas à un aspect de nomination et d'organisation du monde, elle entraîne de nombreuses actions dont les professionnel.le.s ne mesurent pas toujours les conséquences éducatives et sociales et ne mettent pas en lien avec la catégorisation. Nous repérons plusieurs types de catégories « données » ou « officielles ».

Un contexte spécifique qui influe sur la catégorisation

Ces catégories préexistantes à l'activité sont présentes dans tous les EAJE, collectifs ou individuels. En lien avec la place de la petite enfance dans la société et sa gestion du point de vue des politiques publiques, elles-mêmes directement en lien avec l'état des savoirs relatifs à la petite enfance, elles permettent une régulation de l'organisation des services d'accueil de manière globale. La catégorie “âge des

enfants” est ainsi donnée par la répartition et la gestion politique des âges de la vie dans une société donnée.

Contrairement à d’autres pays où l’enfance relève quel que soit l’âge d’une seule tutelle, la politique française à l’égard de l’enfance est gérée par l’intermédiaire de différents ministères qui définissent les lois, décrets et circulaires permettant de réguler le secteur. Dans le champ des services d’accueil pour les enfants, c’est essentiellement le critère de l’âge qui détermine quels acteurs, ministères, structures ou encore allocations, relève la prise en charge de cette population. Cette fragmentation de la prise en charge de l’enfance crée, de fait, des catégories qui sont “données” et avec lesquelles les professionnels doivent composer. Ainsi “L’activité de catégorisation est au centre de la construction sociale de la réalité (Hacking, 2008). En délimitant une question, un objet, en faisant exister cette réalité sous une forme particulière, la catégorisation sociale est performative. En ce sens, catégoriser, c’est toujours simultanément dire et agir sur le monde (Demazière, 2003)”. (Cité dans Deauvieu *et al.* 2014)

De manière différente de l’école qui accueille tous les enfants à partir de 3 ans (à partir de 2 ans sous certaines conditions), qui est placée sous l’égide du ministère de l’Education nationale et de la jeunesse, ministère qui définit les programmes et certifie les enseignants, le cas des structures d’accueil petite enfance est lui, plus complexe. En effet, le cadre législatif et réglementaire fait du président du conseil départemental (PCD), *via* ses services de protection maternelle et infantile (PMI), le garant de l’application des normes relatives aux établissements d’accueil du jeune enfant. C’est donc le médecin du service de Protection maternelle et infantile (PMI) qui est chargé de l’instruction du dossier de demande d’ouverture, de la surveillance et du contrôle des établissements et c’est également lui qui délivre les agréments des assistantes maternelles agréées. En revanche il n’y a pas de certificateur unique concernant les professionnels de la petite enfance mais une grande hétérogénéité des professions (professions de santé, de l’éducation, travailleurs sociaux et non diplômés dans le secteur).

La catégorisation par âge dans les EAJE est également conditionnée par les politiques familiales. Qu’il s’agisse du versement des prestations aux familles *via* la PAJE (prestation accueil jeune enfant) versée aux parents d’enfants de moins de 3 ans, des modes de financement des lieux d’accueil, *via* la PSU (prestation de service unique qui est l’aide que versent les Caisses d’Allocations Familiales (CAF) aux EAJE

(Etablissements d'accueil du jeune enfant), ce cadre est producteur de catégories, les enfants ne pouvant être accueillis qu'à partir d'un certain âge et sous certaines conditions créant elles-mêmes de nouvelles catégories telles "les périscolaires" ou encore "les occasionnels".

Outre l'âge des enfants, c'est aussi en fonction de leur stade de développement que sont pensées la gestion et l'organisation des structures en termes de ressources humaines. Ainsi, le taux d'encadrement dans une crèche, rapport entre le nombre de personnes adultes (salariés) et le nombre des enfants présents, est réglementé par la loi suivant le décret du 7 juin 2010, n° 2010-613. Au moins un adulte doit être présent pour cinq enfants qui ne marchent pas et un adulte pour huit qui marchent (ratio qui s'apprécie en fonction du nombre d'enfants effectivement physiquement présents). Dans les structures le fait qu'un enfant marche ou pas conditionne ainsi la répartition des effectifs, tant des enfants que des professionnelles. Nous verrons dans nos observations que les périodes transitoires de fin d'année et début de rentrée (selon le calendrier scolaire) constituent des moments souvent emblématiques de cette gestion en fonction des stades de développement.

Enfin plus récemment, consécutivement aux travaux ayant mis en lumière la nécessité de lutte contre les stéréotypes de sexes, le texte cadre national pour l'accueil du jeune enfant souligne dans le point 7 la nécessité, pour les professionnel.les de "valoriser les enfants pour leurs qualités personnelles, en dehors de tout stéréotypes [...] et non en fonction des rôles habituellement attribués à chaque genre". Nous nous sommes donc interrogés sur la prise en compte de cette catégorie nouvellement donnée. Est-elle opératoire, fait-elle sens pour les professionnelles ? Comment est-elle mobilisée ?

L'âge des enfants

Les manières d'organiser les activités et plus globalement le fonctionnement d'une structure d'accueil collectif semblent d'abord déterminées en fonction des âges des enfants. Que les crèches revendiquent une organisation en « âges mélangés », ou qu'elles revendiquent au contraire une organisation selon les âges, on repère dans la manière de considérer les enfants que ceux-ci sont d'abord appréhendés en fonction de leurs âges, repérés de deux manières : leur stade de développement identifiés par leurs capacités motrices ou leur autonomie plus ou moins développée dans des activités quotidiennes (autonomie pour leurs déplacements, les repas, la propreté) ou l'année de naissance renvoyant moins spécifiquement à des stades de

développement mais impliquant néanmoins la prise en compte de besoins spécifiques. On entend souvent les professionnel.les qualifier les enfants de grands / moyens / petits en référence à leur mode d'organisation interne qui sépare fréquemment en trois lieux distincts les groupes d'enfants. Pour autant cette manière de nommer les groupes semble faire débat dans d'autres instances (sans doute dans les formations des directrices) et ces débats se manifestent dans les manières de dire mais aussi de penser l'activité avec les enfants. Certaines directrices dont les crèches sont organisées en trois classes d'âge expliqueront : « *ici on ne parle pas de grands parce que l'an prochain à la maternelle ils seront les petits. Donc ces repères sont toujours relatifs et pour les grands redevenir les petits de la maternelle ce n'est pas très promotionnant pour eux...* » (Directrice.). Pour autant, dans cette même crèche, quand les professionnelles veulent faire état d'un événement qui s'est passé dans les sections, on entendra fréquemment les qualificatifs de grands/ moyens ou de bébés (et non de petits).

Dans la volonté manifestée par certaines crèches de travailler « en âges mélangés », la catégorisation des enfants à partir de leurs capacités d'autonomie est sans doute un peu moins présente mais la date de naissance reste néanmoins souvent évoquée : « *Ce petit, il est de 2016, mais on voit qu'il va être bientôt prêt pour l'école* ». L'âge des enfants et la manière de les appréhender semblent structurants dans ces cas de figure pour les soins et les repas mais la répartition des enfants dans les activités semblent s'établir en combinant à l'âge d'autres critères relevant de savoirs normatifs sur leurs comportements, de leur propension à respecter les règles, de leurs habitudes familiales, de leurs manières de solliciter les professionnelles... « *Tu prends les grands pour la peinture ?... Non mais pas Antoine, laisse le moi, lui et Enzo en même temps c'est pas possible ils font n'importe quoi !* ». Le processus de catégorisation est donc complexe et de ne s'établit pas sur la base d'un seul critère mais d'un faisceau d'indicateurs qui dessine une certaine configuration d'enfant.

Ces configurations d'enfant ne sont pourtant pas fixes mais varient en fonction des activités et de la mobilisation induite pour le/la professionnel.le

Au RAM et pour les AM ce n'est pas l'âge *stricto sensu* qui organise la prise en charge de l'enfant mais plutôt ses capacités motrices (acquisition ou non de la marche pris en compte dans l'organisation de l'espace et des activités). Toutefois on constate que l'entrée en maternelle est aussi une catégorie qui oriente l'action notamment dans la valorisation de l'autonomie de l'enfant et de sa capacité à jouer, à communiquer avec

d'autres. L'AM prépare les enfants à se séparer de leurs « copains » et à en accueillir de nouveaux à son domicile. Cette temporalité conditionne la composition du groupe d'enfants accueillis pour chaque AM et peut créer de l'insécurité quant au maintien de son activité professionnelle à chaque rentrée scolaire.

Une catégorie donnée est celle du nombre d'enfant qui peut être présent au domicile de l'AM, déterminé par l'agrément PMI. Cette catégorie amène l'AM à prendre en compte plusieurs paramètres (besoin de l'enfant, attachement, maintien d'un niveau de rémunération) pour maintenir ou refuser un accueil dans ce cadre imposé. La décision est difficile à prendre et en tous les cas nécessite d'être anticipée pour accompagner la séparation avec l'enfant.

Au RAM une maman s'adresse à L'AM « je vais bientôt entrer en stage, il va falloir que je modifie les dates d'accueil l'AM "ne vous inquiétez pas, ce n'est pas pour tout de suite, je devrais pouvoir le garder ».

Les catégories des politiques publiques

Marcheur/non marcheur

Conformément au décret qui définit le taux d'encadrement des enfants en fonction de leur stade de développement, le personnel dans les EAJE et les enfants sont répartis dans les sections en fonction du nombre d'enfants marcheurs et de non marcheurs. La section des bébés compte donc en général une équipe proportionnellement plus nombreuse par rapport au nombre d'enfants présents que dans la section des moyens, des grands ou des moyens-grands.

Cependant, ces catégories « données » en fonction de l'âge ou du stade d'acquisition de la marche apparaissent restrictives et ne sont pas suffisamment efficaces sur le terrain dans le cours de l'activité. Un enfant peut maîtriser la marche et passer dans le groupe des « moyens » mais avoir par ailleurs besoin d'un rythme particulier ou encore d'aide et d'accompagnement dans de nombreux domaines et solliciter plus que les autres enfants de la section, les professionnelles. On entend ainsi dans certaines crèches parler des « moyens petits » des « moyens » des « moyens grands », des « grands » et des « grands prêts pour l'école ».

Portrait de Matéo :

Matéo était encore avant les grandes vacances et la fermeture de la crèche il y a trois semaines, chez les bébés. Il vient à peine de souffler sa première bougie mais marche depuis déjà près de deux mois. La demande de places

dans la section des bébés pour la rentrée de septembre étant importante et compte tenu de son développement, Mattéo est à présent dans la section des moyens-grands.

Il nécessite toutefois une surveillance accrue, notamment lorsque les enfants sont dans le jardin : il tombe facilement, se fait bousculer par les plus grands et demande fréquemment les bras.

Ce vendredi après-midi de septembre, il est 15h30 et tous les enfants sont réunis autour des petites tables en bois dans le jardin pour prendre leur goûter. Après le rituel du comptage, Marie-Claire (CAP petite enfance) se rend compte qu'il manque un enfant et identifie qu'il s'agit de Matéo, il dort encore dans le dortoir. L'auxiliaire de puériculture et la directrice décident de le laisser dormir, estimant qu'il est encore petit et qu'il a sans doute en cette fin de semaine davantage besoin de sommeil que les autres enfants.

Marie-Claire reviendra à plusieurs reprises sur la nécessité de le réveiller « *Il faudrait aller le chercher quand même, tous les enfants auront fini de goûter et lui il dormira toujours..* », « *les parents vont commencer à arriver ça va être compliqué...* ». Elle est visiblement agacée par la décision de la directrice (qui est entre temps retournée dans son bureau), ne comprend pas pourquoi une exception est faite pour cet enfant et tente de convaincre ses collègues de la nécessité de le réveiller.

Je comprends finalement les raisons de son agacement. Laisser dormir ce petit garçon provoque en chaîne une réorganisation des tâches. L'agent affectée à la cuisine et au nettoyage des espaces de repas finit son service à 16h, d'ici là tout ne pourra être rangée et une des professionnelles devra s'occuper de ces tâches. Elle-même termine sa journée à 16h30, mais d'ici là il faudra s'occuper du groupe d'enfants, faire leur toilette avant que les parents n'arrivent et ranger l'espace du dortoir.

Cet exemple est emblématique de la gestion des tâches en crèche et de l'impact de certaines catégories « données » sur l'organisation du travail. Par effet papillon, le passage d'une catégorie à l'autre d'un enfant, peut entraîner la nécessaire réorganisation d'une section et l'affectation des tâches des professionnel.les.

De ce point de vue, les fins d'année (selon le calendrier scolaire) et les rentrées au mois de septembre nécessitent de toujours repenser l'organisation et de l'ajuster en situation. L'équilibre du travail en crèche s'apparente à un mythe de Sisyphe, tout est toujours à reconstruire et génère une usure professionnelle.

D'autres structures ne vont pas tenir compte des catégories données pour la répartition des effectifs au sein de la structure. Dans une des crèches d'Ile de France, la directrice expliquera qu'elle prend globalement la dotation en effectifs et réorganise cette répartition en fonction des besoins non pas des enfants mais des activités conduites par les professionnelles. Elle signalera par exemple que pour les jeux d'eau les professionnelles doivent être plus nombreuses que pour d'autres activités comme les jeux de motricité sur une structure fixe de la crèche. C'est ainsi que la directrice explique que les dotations plus élevées de personnels qui lui sont accordées pour l'accueil d'enfants porteurs de handicap, sont également « mutualisées » dans son organisation et lui permettent une souplesse accrue pour travailler en âges mélangés en offrant plusieurs pôles d'activités en même temps. Ce choix organisationnel suppose de ne pas considérer comme « naturelle » la catégorie donnée de l'âge, mais de la retravailler en fonction du projet éducatif de la structure.

Les « occasionnels » et les « périsco. » : conséquences de la PSU sur l'activité de travail

Conséquence de l'application de la PSU et de la rationalisation accrue des modes de gestion des places en crèches, deux catégories prennent une place de plus en plus importante dans les effectifs : les « occasionnels » et les « périscolaires » dits « les périsco ». En effet, l'objectif d'optimiser les places existantes en crèche a entraîné une « intensification et une parcellisation » de l'usage de ces places (Moisset 2019). Sur une même place peuvent être ainsi accueillis plusieurs enfants à des moments différents : des **occasionnels** lorsque l'enfant est malade, en vacances ou sur des temps partiels et des **périscolaires** les mercredis et le temps des vacances scolaires.

Parmi les effectifs d'enfants inscrits, les directrices de crèche disposent d'une liste « d'occasionnels », ces enfants dont elles savent qu'elles peuvent appeler les parents le matin même pour leur proposer quelques heures d'accueil, une demi-journée ou une journée d'accueil. Si certains viennent régulièrement et s'adaptent assez facilement pour d'autres le caractère occasionnel de l'accueil est plus problématique. Pour justifier du comportement difficile d'une petite fille qui ne parvient pas à s'intégrer au groupe, une auxiliaire de puériculture explique à notre intention: « *Elle est grognon, elle n'a pas ses repères, c'est normal, ça fait trois semaines qu'elle n'était pas venue... c'est ce que l'on appelle une occasionnelle* ».

« La crèche n'est pas adaptée, la journée est très longue pour ces enfants. Ils n'ont pas envie de venir. Et ça, ça dénature aussi le travail des professionnel.les. Le lien avec les parents et avec les enfants n'est pas tissé de la même façon. C'est une catégorie de gestion qui devient une catégorie d'enfant. Ils ne suivent pas le groupe de la même façon ». (EJE)

Interrogée plus tard sur cette catégorie d'enfants, une EJE en codirection fait part de son point de vue : *« On est entré dans un système économique qui fait qu'on est obligé de faire du chiffre, on a pas de marge de manœuvre. Ça impacte notre travail éducatif. Il n'y a jamais de moment où les effectifs sont plus bas où on est tranquille. Dès qu'il y a une absence la directrice appelle pour remplir avec les occasionnels, mais l'équipe n'apprécie pas car elles perdent en qualité de travail. C'est un problème car certains enfants ont du mal à s'intégrer dans le groupe. De plus ces enfants-là ils ne savent pas forcément ce qui va se passer après dans la journée, ce n'est pas rassurant pour eux. »*

Maëva a commencé à fréquenter la crèche à 3 mois, à la fin du congé maternité de sa mère. Elle est entrée en septembre à l'école maternelle mais vient à la crèche tous les mercredis et une partie des vacances scolaires. Elle y retrouve un petit groupe de 5 enfants qui étaient comme elle à la crèche et qui fait partie des « périsco. ». La directrice et l'EJE échangent à son propos de la pertinence de continuer à l'accueillir car Maëva ne respecte plus les règles de la crèche et perturbe l'équilibre du groupe des grands avec son caractère de « leader ». *La crèche ce n'est pas ce qui lui faut, elle s'ennuie, elle a besoin d'autre chose.*

Nombreux.ses sont les professionnel.les qui questionnent la pertinence de l'accueil périscolaires : *« C'est paradoxal, on les a bassinés depuis la fin de leur dernière année en crèche en leur disant : tu es grand, tu vas aller à l'école en septembre et là ils reviennent à la crèche...Quel sens ça a pour l'enfant ? »* (Auxiliaire de puériculture)

Cependant, dans la gestion des groupes, cette catégorie d'enfant peut aussi permettre d'alléger la tâche des professionnel.le.s qui leur renvoient le rôle de « grands » qu'ils doivent investir *« Tu es grand toi tu vas à l'école, ne fais pas le bébé et mange proprement ! »*. Souvent mobilisée sans que les professionnel.les en aient réellement conscience, cette catégorie permet alors de gérer plus facilement le groupe comme le montre l'exemple du déroulement de ce repas :

11h35, 8 enfants attendent dans le couloir que la salle de repas soit débarrassée et nettoyée. Ils regardent par la vitre les deux agents de service qui s'activent pour libérer la place le plus rapidement possible. Une AP les accompagne, elle les laisse s'installer librement sur deux petites tables ovales.

Un groupes de 8 enfants, composé d'enfants inscrits en périscolaire. Ils étaient jusqu'en septembre dans la crèche et sont à présent en Petite Section de maternelle. De fait ils sont un peu plus âgés que les autres enfants. Pourtant, selon l'auxiliaire de puériculture qui gère le groupe, c'est le hasard d'une activité musicale qui a réparti les enfants ainsi, et non une volonté délibérée de la part des professionnelles (qui irait à l'encontre du projet de la crèche) de les regrouper selon une « catégorie » donnée, celle des « périsco. ».

L'Auxiliaire de puériculture explique aux enfants qu'ils sont tous « grands » et que de ce fait, elle ne leur mettra pas de bavoir, comme à l'école. Les enfants apprécient tout autant l'entrée que le plat de résistance, qu'ils mangent dans le calme, rapidement et très proprement. Presque aucun aliment ne jonche le sol, aucun verre n'a été renversé. Questionnée sur le déroulement du repas l'AP remarque que le repas s'est déroulé dans le calme. Les enfants échangent entre eux, discutent et mangent assez rapidement. « C'est vrai que c'est plus simple que quand on a un petit qui renverse son verre d'eau, qu'il faut tout nettoyer, sécher.... C'est compliqué parfois ». Pourtant elle répète que cette organisation du groupe est le fruit du hasard mais souligne avec plaisir combien un repas dans cette ambiance est agréable : « *C'est super !* ». Tout au long du repas l'AP reprend les enfants pour qu'ils emploient les formules de politesse appropriée. Tant qu'ils ne disent pas s'il te plaît elle ne les sert pas ou ne répond pas à leur sollicitation « Je ne comprends pas, il manque quelque chose. » dit-elle avec un sourire. Hormis pour servir les aliments, elle n'intervient pas, ne les aide pas mais échange avec eux. Elle est dans ce temps, davantage dans le dire et l'observation que dans le faire. Dans la continuité de l'ambiance du repas, les enfants prennent le dessert toujours dans le calme et sans débordement. A la fin du repas, l'AP les félicite de leur comportement et leur autonomie. Pas d'aliments écrasés par terre, pas de verre renversé, aucune tâche sur les vêtements des enfants. Ceux-ci, catégorisés et valorisés en tant que « grands » ont visiblement adopté le comportement approprié au-delà même des projections de la professionnelle.

Ici, ce groupe de « périsco » ne pose pas de difficultés, mais ce n'est pas systématiquement le cas. Ce qui apparaît à partir de cette catégorisation, c'est que ces enfants ne sont pas faciles à intégrer dans les groupes d'enfants habituels, et que les professionnel.les qui les prennent en charge ne sont pas très à l'aise avec eux, sur ce qu'elles peuvent leur apporter. Même quand la gestion de ces groupes se passe bien, ce qui est le cas ici, ces enfants sont perçus comme « en plus » ce qui questionne plus largement la mission des professionnel.les des crèches.

Des modes de catégorisation invisibles mais néanmoins agissant

Les catégories mobilisées peuvent donc être induites par les systèmes d'organisation, par exemple celle en trois classes d'âge, « les grands », « les moyens », les « petits », ou consécutives à l'instauration de nouvelles politiques publiques, avec la catégorie des « périsco » ou des « occasionnels » nommant les enfants accueillis en dehors du temps scolaire. Il nous semble néanmoins que ces processus de catégorisation non explicités ne se limitent pas à des procédés de nomination, mais agissent parfois plus discrètement sur la conduite de l'activité.

Revenir sur cette catégorisation en trois classes d'âge, ne consiste pas seulement à changer les noms des catégories, (nommer les classes d'âge par des animaux comme le font certains établissements), cela entraîne une autre manière de voir les enfants et d'interagir avec eux. Nos recherches précédentes nous amènent à constater une tendance plus fréquente des établissements à organiser des activités en classes d'âges mélangés quand les sections ne sont pas catégorisées en grand/moyen/petit. Quand la direction ne fait pas le choix de changer cette catégorisation, les professionnel.les semblent s'en accommoder très bien : « *les bébés sont un peu à part, ici c'est plus protégé du bruit et des cris des grands ; c'est mieux pour eux* » (AP, EAJE). Dans une autre crèche, où cette catégorisation grand/moyen/petit n'est pas à l'œuvre, la directrice expliquera : « *Pour les tout petits c'est important qu'ils puissent voir les plus grands jouer. On le voit certains vont toujours ramper vers eux et les grands apprennent à faire attention, quand ils courent. Ils savent qu'il y a des plus petits qui ne marchent pas encore...* »

Le choix de maintenir ou de ne pas prendre en compte cette catégorie revient donc à la direction de l'établissement. Il semble néanmoins que ce choix ait des conséquences sur les manières de rendre conforme l'enfant avec sa classe d'âge ou au contraire de faire éclater les frontières symboliques des âges pour les faire jouer

ensemble et penser leur socialisation à partir de la prise en compte, dans leurs évolutions, d'enfants plus petits

Catégoriser en reproduisant la division sociale : primauté de la figure de la mère

Les modes de catégorisations non-dits mais agissants questionnent la position d'extériorité des chercheur.es. Même s'ils/elles cherchent à s'intégrer à l'activité, ils/elles ne peuvent complètement épouser le point de vue professionnel. Cette distance, qui parfois s'effectue dans un temps d'après coup, à l'écart du travail observé, ramène le/la chercheur.e à ses préoccupations scientifiques. Attentifs/ves aux processus de nomination mais également à la division sociale du travail, ces catégories implicites nous ont interrogé/es. Les catégories que nous relevons dans ce chapitre, sont celles auxquels nos parcours antécédents nous ont rendu.es vigilant.es, mais ne sont pas celles des professionnel.les, qui, nous allons le voir, s'intéressent à nos remarques mais n'y adhèrent pas nécessairement.

Les observations des journées avec les enfants donnent lieu à de nombreuses interactions entre les enfants et les professionnel.les, et entre les professionnel.les où des catégories sont mobilisées sans que chacun ne se questionne à ce sujet :

Anna est avec Boris à proximité du « coin » dit « jeu d'imitation ». Boris est avec un petit cheval qu'il fait galoper en prenant appui sur toutes les surfaces à sa portée. Il se rapproche en faisant galoper son cheval près du meuble de cuisine où Anna est affairée à sortir des boîtes du placard. Puis il se met à le faire galoper sur l'évier, sur les murs et arrive près des boîtes sorties par Anna ; il le fait galoper dessus en les faisant tomber et continue son jeu en prenant appui sur le dos d'Anna qui ramasse ses boîtes. Anna se met à pleurer et sollicite l'AP qui n'a pas vu la situation. Mais qu'est-ce que tu veux ? Jouez ensemble ! Ici c'est les jeux calmes, Boris, arrête avec le cheval et joue au papa et à la maman avec Anna. Regarde, elle veut te préparer le repas. Pose ton cheval ! Tu prépares quoi Anna à manger ? Anna, repose ses boîtes, ne répond pas et s'en va. Boris reprend son cheval.

Anna, avait-elle le projet de faire à manger à Boris ? Pourquoi le rôle de cuisinière est-il dévolu à Anna et n'a pas été proposé à Boris ? Nous n'aurons pas la réponse à cette question n'étant pas revenue sur cette situation avec cette professionnelle.

Ces rôles domestiques dévolus aux filles comme par évidence, ne se révèlent pas seulement dans les jeux mais se perçoivent dans les représentations que les professionnel.les se font de la division des rôles parentaux. Ainsi il est toujours très

fréquent, comme nous l'avions déjà constaté (Odena 2002), quand un enfant est fiévreux d'entendre les professionnel.les entre eux/elles dire à l'enfant qu'elles vont « *appeler maman* » ou qu'elles diront « *ce soir à maman qu'il faut t'emmener chez le médecin* ». Ces petites phrases attestent du peu de changement, de ce point de vue, intervenu au cours de ces 15 dernières années.

Il est en effet beaucoup plus fréquent d'entendre prononcer le mot « *maman* » que celui de « *papa* », avec les enfants comme entre les professionnel.les lorsqu'ils/elles se transmettent des informations à destination des parents.

La figure de la mère reste omniprésente dans les soins dévolus à l'enfant, alors même que sur les documents administratifs qui stipulent les personnes à contacter en cas d'incident, le père est également mentionné. De même, les professionnel.les noteront les dimensions attentionnées d'un père qui s'informe de la journée de son enfant, et ne commenteront jamais celles d'une mère qui fait de même. Même si les deux parents semblent très présents le matin comme le soir, c'est la mère qui est spontanément évoquée pour les informations à transmettre et pour les soins de l'enfant. Le père reste vu comme une figure secondaire ou de suppléant, dont on remarque, souvent de manière étonnée et parfois un peu suspicieuse, la présence dans les tâches de soin.

De fait, les professionnel.les, comme nous l'avions déjà montré dans une précédente enquête (Odena 2005) contribuent à véhiculer une représentation des rôles parentaux « traditionnels » et ce, à différents niveaux : entre professionnel.les, à l'adresse des parents mais également à l'adresse des enfants. Ainsi lorsqu'il s'agit de complimenter un enfant ou au contraire de reprendre son comportement, le parent présent dans le discours n'est pas le même : « Tu as bien mangé, c'est bien, maman va être contente ! », « ça y est tu vas au pot, Bravo ! maman va être fière ! » ; « Attention si tu continues je le dis à papa... ! ». Les propos en lien avec les soins, la santé sont destinés à la mère alors que la figure d'autorité revient au père...

Ces représentations, mobilisées sans que les professionnel.les en aient conscience se perçoivent dans nombre de leurs propos qui confirment que la fonction éducative que ces professionnel.les revendiquent n'est pas pensée pour elles à partir d'une réflexion sur la division sociale du travail. Celle-ci appartient nettement aux préoccupations des chercheur/es ce qui en rend, sur ce point, le questionnement avec les professionnel.les très délicat.

Le genre envisagé du point de vue des professionnel.les

Les crèches comme d'autres structures éducatives, (établissements scolaires, centres de loisirs) sont cependant sensibilisées aux discours ambiants sur le genre qui tendent souvent à imposer de nouvelles normes de travail. Les professionnel.les ont appris à dire (surtout à une intervenante femme) qu'elles « *ne font pas de différences entre les filles et les garçons* », ou qu'elles ne réservent pas le bleu aux garçons ou le rose aux filles. Elles pourront même souligner au moment de Noël que les enfants ont eu des « *jouets genrés* », mais ces propos ne semblent pas faire sens dans les pratiques de travail.

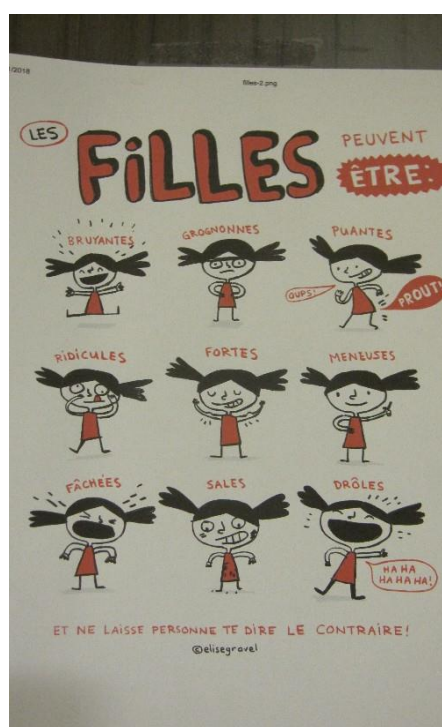
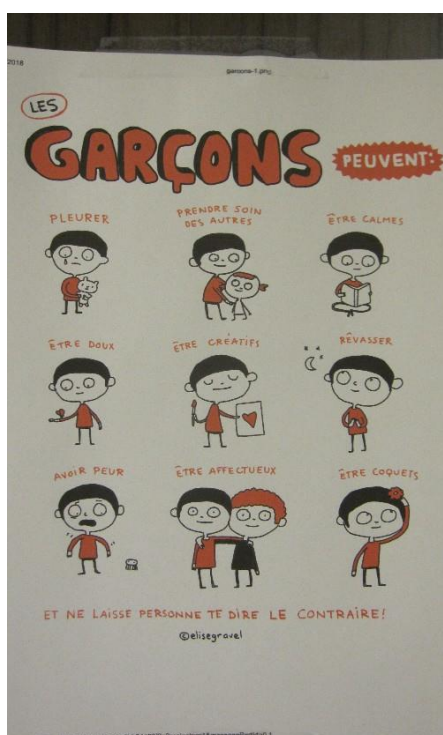
De manière étonnante, la question du sexe des enfants est très rarement évoquée pour les plus jeunes. Les bébés sont asexués, dans la mesure où les professionnel.les affirment très souvent qu'il n'y a pas de différence entre un bébé garçon ou fille. Une recherche précédente (Rodriguez *et alii*, 2014) avait montré que dans la pratique, cette différence était néanmoins très présente, notamment quand il s'agissait d'observer un jeune homme stagiaire changer la couche d'une petite fille.

La question du genre telle que Beauvoir l'abordait en affirmant qu'on « *ne naît pas femme mais qu'on le devient* » ne constitue manifestement pas un message d'affranchissement pour les professionnel.les mais renvoie plutôt à des difficultés supplémentaires qui s'imposent à elles/eux et qu'il faut gérer en plus du reste avec les parents. Les professionnel.les se plaignent sur ce point des parents qui auraient des exigences qui vont à l'inverse de ces discours. A propos d'un père qui se dit choqué de voir son fils jouer avec une poupée, la professionnelle nous rapporte : « *on leur dit, ici c'est eux (les enfants) qui choisissent leurs activités, mais certains on voit bien qu'ils ne sont pas contents...* ». Pour cette professionnelle, la tension entre les attentes/demandes/exigences des parents et la posture professionnelle tenue, où il est rappelé en formation, qu'ils/elles ne doivent pas se substituer aux rôles parentaux, la met en difficulté.

On peut repérer que la portée politique de ces discours sur le genre ne fait pas sens pour beaucoup d'entre eux/elles et s'apparente à une procédure supplémentaire qui s'impose désormais au nom du genre: « *ici, la directrice a supprimé les jeux d'imitation (la dinette), elle préfère qu'on leur donne des jeux créatifs, les duplo,(...) moi franchement je trouve que ça n'a aucun sens parce qu'en général jouer à la dinette, ils adorent...* » (CAP AEPE). Le genre, tel qu'il est pensé au sein de cet EAJE irait à l'inverse des souhaits des enfants ce qui, pour cette professionnelle, n'a pas de sens.

En dépit d'une faible prise en compte des questions liées au genre dans les pratiques de travail, et ce malgré la présence de ce point dans le texte cadre national pour l'accueil du jeune enfant depuis 2017⁹, on remarque néanmoins que dans le champ social les discours sur le genre se développent de plus en plus et qu'ils donnent lieu dans les EAJE à des pratiques volontaristes, destinées à sensibiliser sur ces différences sexuées.

Ces intentions s'adressent souvent aux parents. Ainsi avons-nous pu relever ces deux vignettes dans une des crèches où nous effectuons des observations



Affichées dans l'entrée où les parents déshabillent les enfants avant de les emmener dans leurs espaces, ces affiches laissent les professionnelles de cet établissement dans une grande indifférence. En essayant d'engager un échange avec l'une d'elle sur ces affichettes, elle me dit : « les affiches qui sont dans l'entrée ? Ah oui, mais je vous avouerai que je passe rarement par-là, je n'y ai même pas fait attention (...) Mais vous savez ça c'est comme le reste on a beau afficher les informations, ils ne regardent

⁹Point 7 texte-cadre national : ministère des Familles, de l'Enfance et des Droits des femmes: « Fille ou garçon, j'ai besoin que l'on me valorise pour mes qualités personnelles, en dehors de tout stéréotype. Il en va de même pour les professionnel.le.s qui m'accompagnent. C'est aussi grâce à ces femmes et à ces hommes que je construis mon identité ».

pas. Même quand on affiche partout qu'on est fermé pour nos réunions pédagogiques, il y en a toujours qui disent qu'ils ne sont pas au courant... » Le genre relève d'une information d'ordre général, qui concerne les parents et n'a pas de conséquences pratiques pour elle.

Pour autant, cette manière d'aborder le genre laisse également interrogatif. Les questions de genre se réduisent-elles à qualifier les comportements des filles à l'identique de ceux des garçons et inversement ? Cette façon d'envisager le genre ne pourrait-elle pas au contraire confirmer ces stéréotypes ? L'inversion supprime-t-elle la catégorisation de genre ? Il nous semble que ces manières de procéder pour aborder des questions de travail délicates qui, au-delà du genre viennent questionner la reconnaissance de cette professionnalité, constituent des manières un peu naïves de considérer qu'être femme ou homme ne relève que d'une question de comportement. Il apparaît assez clairement que ce type d'information, dont la pertinence peut être questionnée, reste destinée aux parents et ne vient pas interroger les professionnel·les sur leurs rôles éducatifs dans ce domaine. On peut plus largement comprendre pourquoi cette question, quand elle est abordée ainsi, demeure sans écho dans les pratiques de travail.

Des catégories partagées et créées dans le cours de l'activité

Nécessaires, ces catégories s'intègrent à l'action et la facilitent. Elles sont souvent la marque d'un regard porté sur l'enfant et en même temps installent ou consolident un lien à leur égard. Elles disent indirectement ou implicitement les marques d'attachement, d'intérêt ou de distance des professionnel·les. Certaines de ces catégories ne sont pas dites par les professionnel·les mais sont agissantes et c'est grâce au travail d'observation du chercheur qu'il est possible d'en rendre compte. Elles sont comme nous le verrons, souvent construites en référence soit aux univers des professionnel·les (et de ce point de vue différent selon leurs qualifications), soit aux représentations qu'elles ont des parents, soit encore aux comportements des enfants. Elles permettent « d'interpréter » et contribuent à produire un regard herméneutique (Jobert) pour interagir avec les enfants.

Ces catégories s'observent selon le degré de mobilisation des professionnel·les autour d'un enfant ; elles se repèrent à partir des occurrences de nomination ou encore des commentaires liés aux décalages entre l'enfant "attendu" et l'enfant "réel".

Les catégories partagées : la place de l'impersonnel

La récurrence de comportement des enfants va finir par créer une catégorisation et générer une action du professionnel. *« On sait que l'enfant est comme ça donc on intervient en conséquence. »*

Dans les manières de parler aux enfants, des catégories semblent récurrentes même si elles ne sont pas très signifiantes en tant que telles. On peut notamment remarquer, chez tous/tes les professionnel.les que les manières de nommer le collectif et notamment les autres enfants s'effectuent avec le terme « copains ». Terme familier et très stéréotypé dans les EAJE, « copain » (toujours employé au masculin, même quand il s'agit de filles) nomme un collectif général, a-personnel qu'il faut néanmoins apprendre à prendre en compte. Il faut donc « en laisser pour les copains », « faire attention aux copains », « partager avec les copains », « ne pas déranger les copains qui dorment »...

Ce terme générique caractérise le collectif tout en évitant de s'intéresser aux affinités électives des enfants. Celles-ci sont rarement prises en compte et si elles le sont, se trouvent qualifiées fréquemment de « petite bande ». Si la « petite bande » est souvent évoquée de manière amusée par des professionnelles qui s'étonnent de ces affinités entre enfants, elle est aussi source de vigilance : *« on a une petite bande, qui veut toujours être ensemble, mais si on les laisse faire, elles ne sortiraient jamais... »* (AP à propos d'un groupe de petites filles au sein de la section des plus grands), *« La bande des 4 on les a à l'œil, ils sont toujours prêts à faire une bêtise ! »* (CAPPE, à propos d'un groupe de 4 garçons de la section des moyens-grands).

Ces catégories se repèrent dans le travail quotidien, quand les professionnel.les évoquent leur travail avec les chercheur.es, à l'occasion de propos « en l'air » qui montrent des attendus implicites à l'égard des enfants. Ceux-ci doivent être conformes au fonctionnement collectif de la crèche.

Le lundi ils sont plus difficiles, ils ont perdu l'habitude du rythme de la crèche etc... »
« Cet enfant il a besoin de se défendre, il ne le fait pas... ». Ici l'enfant attendu n'est pas au rendez-vous...

La part du légitime et de l'illégitime dans les propos sur les enfants

Au RAM, c'est pendant les temps de jeux libres où les AM observent les enfants, que les catégorisations sont le plus présentes dans leurs discours. Elles regardent les enfants jouer et parlent d'eux entre elles.

Il y a les enfants « *toniques* », « *agités* ». Il y a les enfants « *timides* », « *observateurs* » qui ne font pas de bruit. Il y a les « *joyeux* » qui sourient ou rient souvent. Il y a les « *bavards* » qui causent tout le temps. Les enfants à ce moment-là peuvent être comparés à leurs parents : « *il est timide, posé. Il faut dire que ses parents aussi sont calmes.* »

Il y a aussi l'enfant qui a « *un langage élaboré pour son âge* » et dont on valorise la précocité.

L'écoute de ces propos révèle qu'il y a, comme en crèche, des catégories légitimes et d'autres qui sont illégitimes. Il est légitime de parler du développement de l'enfant mais en revanche dire « il est en retard » n'est pas possible. Ces manières de parler renvoient à des normes inscrites qui circonscrivent ce qui peut se dire et ce qu'on n'a pas le droit de dire. « En retard » est une catégorie dépréciative, mais elle est réhabilitée par « il n'a pas encore la maturité ... ». Parler à propos des enfants suppose l'usage de formules euphémisées sans doute apprises en formation où il est fréquemment rappelé que le « jugement » est interdit.

De même il n'est pas légitime de dire d'un enfant qu'il est renfermé ou peu sociable. On préférera dire qu'il est *calme, posé*, termes plus valorisants pour le qualifier ou bien qu'il est *autonome* et *observateur* plutôt que replié sur lui.

Portrait de Raphaël

Raphaël est un petit garçon qui joue peu avec les autres. Quand des enfants s'approchent de lui, il se déplace doucement pour poursuivre son jeu seul en faisant abstraction des autres enfants. Son AM dit de lui : « il est autonome mais très observateur », une autre AM reprend en écho « il est très observateur ». Lorsque de jeunes parents qui viennent visiter le RAM une première fois disent de cet enfant : « *le petit, il ne bouge pas, on pourrait presque l'oublier* ». L'AM de Raphaël, qui a entendu leurs propos se présente aux nouveaux parents et dit « *Il est timide. Jean et Raphaël sont des enfants calmes et posés. Les parents de Raphaël sont comme ça aussi. Finalement il est un peu comme eux, il leur ressemble ; les chiens ne font pas des loups !* »

Le discours de l'AM est imprégné des références professionnelles à l'autonomie. Dans ses propos, on ne comprend pas bien s'il s'agit de décrire les capacités de l'enfant ou s'il s'agit d'une inaptitude pondérée aussitôt par le qualificatif « observateur ». Raphaël est-il timide mais observateur ou timide et observateur ? Il n'est en tous cas pas possible de dire que cet enfant est *replié sur lui* et *s'intéresse peu aux autres*

enfants. Cette manière de dire est une manière de lisser son discours et de le conformer à ce qui est attendu d'un professionnel de la petite enfance (favoriser l'autonomie, valoriser l'enfant). Discours qui vient de la formation et qui est empreint du discours social actuel où la référence éducative est primordiale.

Des enfants phares aux enfants invisibles

Une première manière de rester sensible à ces processus complexes de catégorisation consiste à relever les occurrences de nomination des enfants et de l'attention qu'ils peuvent ou non susciter. Ainsi, relever ces occurrences permet d'objectiver la place occupée par les enfants au sein du groupe en termes de gestion du collectif par les professionnelles. Certains enfants apparaissent ainsi comme des "enfants phares" là où d'autres sont presque "invisibles".

Le prénom de certains enfants est prononcé de nombreuses fois dans la journée, par différentes professionnelles, qu'il s'agisse d'adresse directe aux enfants ou de discussion entre membres de l'équipe. Ils sont l'objet de multiples attentions, qu'elles soient positives ou négatives.

Cette attention positive est directement adressée à l'enfant : « *Bravo Louna !* » et se trouve souvent renforcée par les commentaires que les professionnelles vont faire de l'action, activité, jeux... que vient d'accomplir l'enfant. « *Tu as vu comme Louna se débrouille bien ?* » « *C'est incroyable, au marché ce matin, Martin a nommé tous les légumes alors que les autres ne les connaissaient même pas !* », devant l'enfant ou indépendamment de sa présence. De telle sorte que même en dehors du champ de vision des professionnelles l'enfant continue d'exister en paroles.

De la même façon d'autres enfants vont être l'objet de multiples attentions et/ou commentaires, mais moins valorisants, voire, parfois, stigmatisants.

Portrait d'Axel

Axel a 2 ans ½, il est fin, pas très grand comparativement aux autres enfants du même âge, de longues boucles brunes encadrent son visage. L'auxiliaire de puériculture de la section des grands me le présente en riant comme le « diable de Tasmani ». « Celui-là il faut le surveiller comme l'huile sur le feu ! ». Énergique, il sautille à travers la pièce. Au moment du repas, lorsque les enfants se répartissent à table, l'auxiliaire le sépare systématiquement des enfants avec lesquels elle pense qu'il est susceptible de s'amuser. Il se trouve

souvent à table au côté de petites filles qualifiées de « calmes ». Les observations montrent qu'il lui arrive lui aussi d'avoir des moments calmes, cependant personne ne semble le remarquer. Catégorisé comme « remuant » et « perturbant » la prise en charge de cet enfant par les professionnelles qui sont dans l'attente de ses actions perturbatrices pour le groupe, vise souvent à prévenir et retenir ses actions « remuantes ». A peine ouvre-t-il la bouche pour se manifester, qu'une autre professionnelle, animatrice le reprend et l'enjoint à se calmer. (PACA)

Cependant, de la même façon que sa catégorisation en enfant « remuant » amène les professionnelles à anticiper ses actions avant qu'elles n'aient lieu, un comportement « trop calme » de sa part qui se prolonge alerte, et interroge. Un jour, alors qu'Axel passe beaucoup de temps assis, le dos contre le mur à regarder les autres enfants jouer, une animatrice interroge l'auxiliaire : « il n'a pas de fièvre Axel, je le trouve bizarre, il n'est pas dans son assiette ! ». Après vérification, Axel n'a pas de fièvre mais ce jour-là, il ne se conforme pas au rôle qui lui a été attribué et ne répond pas aux attentes relatives à sa catégorie. Personne ne le félicite d'être resté calmement assis à écouter les histoires et son silence restera suspect.

Dans une autre crèche, l'enfant phare peut aussi être l'enfant exigeant qui demande les bras et qui retient l'attention plus fortement que les autres enfants. Certains peuvent être qualifiés de « capricieux » ou de « coquins ». L'enfant est alors souvent l'enfant évoqué par les professionnelles qui se questionnent sur « comment faire avec lui/elle ». Parfois pourtant certains enfants ne semblent pas interroger sur les manières d'agir pour répondre ou non à leurs demandes.

Portrait de Lucile

Lucile est un bébé de 8 mois, qui finit juste son temps d'adaptation. Cette petite fille, venue tardivement, après les périodes d'adaptation de tous les nouveaux entrants, est la petite sœur d'un enfant de la crèche qui est dans la section des plus grands. Très joliment habillée et très souriante Lucile refuse de dormir dans son lit, si bien que les professionnelles la bercent très souvent dans son fauteuil ou la portent fréquemment dans leurs bras. A chaque passage d'une/e professionnelle dans la section Lucile fait l'objet de commentaires souvent très élogieux: « elle, mais c'est le double de son frère, exactement le même bébé ! »/ « elle est mignonne » ; « toujours en train de sourire... »... Durant la matinée d'observation, Lucile est passée de bras en bras, avant de s'endormir

dans son fauteuil à côté de la professionnelle et a été nommée plus de dix fois par les différents adultes qui sont passés. Dans l'échange avec les professionnelles, Lucile, l'enfant le plus jeune de la crèche, semble appréciée à l'aune dont ses parents sont aussi appréciés : « la maman comme le père sont adorables ». Pour Lucile l'endormissement dans les bras ne semble pas engendrer de difficultés.

Les enfants « invisibles »

Contrairement aux enfants « phares », le personnel nomme peu certains enfants que ce soit pour s'adresser directement à eux ou lors d'échanges entre professionnel.les. Nous les qualifions d'invisibles. Rarement dans le champ de vision des adultes, ils parlent peu, ne font pas de bruit, ne perturbent jamais le groupe. Leur prénom n'est prononcé que lorsqu'arrive le moment d'effectuer avec eux une des tâches qui rythment le quotidien : laver les mains avant de manger, changer la couche, faire une activité avec production à rendre aux parents (peinture de Noël, décorations de Pâques... « *Tu as changé la couche de Manon ?... Manon s'est lavé les mains ? Elle a fait son panier de pâques Manon... ?* »).

Ces enfants qui ne mobilisent pas l'attention des professionnel.les apparaissent souvent à la faveur des nombreux « comptages » qui rythment les journées et permettent aux professionnel.les de respecter les taux d'encadrement.

C'est ainsi qu'une matinée, alors que la transition entre le groupe réuni en activité dessin et ceux en activité musique s'opère, et que l'auxiliaire de puériculture compte les enfants, elle se rend compte que depuis 20mn un petit garçon censément en musique, a en fait été « oublié » par sa collègue. « *Oh mais qu'est-ce qu'il fait ici lui ? Il devrait être en musique ! Marie-Claude l'a oublié !* ». De fait, celui-ci dessine en toute discrétion en bout de table, sans demander de feutres, sans demander de nouvelles feuilles et l'auxiliaire elle-même, accaparée par 8 autres enfants ne s'était pas rendue compte de sa présence.

Portrait d'Adèle

Adèle a 26 mois, petite blonde au teint diaphane, aux yeux clairs, elle est discrète et fait peu parler d'elle. L'équipe prononce rarement son prénom et en tant qu'observateur il a fallu plusieurs semaines pour que je remarque sa présence et l'identifie avec précision. Elle participe aux activités avec application lorsque vient son tour, ne se chamaille pas avec les autres enfants et écoute avec attention la lecture des livres sans s'agiter. Que ce soit aux moments des repas ou de la sieste elle ne sollicite pas les adultes, elle mange

de tout, dans le calme et s'endort seule. Elle parle peu aux adultes, y compris lorsque ceux-ci l'interpellent. De fait, Adèle est qualifiée d'enfant "facile" voire un peu effacée, "*elle est comme ses frères et sœurs (qui ont également fréquenté la crèche) et comme ses parents d'ailleurs*" (*auxiliaire de puériculture*). A l'occasion de la sortie de certains enfants de la crèche au RAM pour partager la galette des rois, elle fait partie du groupe constitué par l'EJE. Elle suit les consignes des adultes à la lettre, mange sa galette précautionneusement en prenant soin de ne pas laisser tomber trop de miettes sur sa robe et le tapis où les enfants sont réunis. Au moment des chants et de la ronde elle suit le mouvement du groupe sans jamais s'en écarter et au moment du départ elle est l'une des premières à mettre son manteau et rejoindre le rang près des professionnelles.

Quelle que soient la structure, la section, ce type d'enfant est présent et semble avoir une fonction dans l'organisation des activités. Mobilisé pour équilibrer un groupe, pour alterner avec des enfants qui en sortie ou à table sont plus vifs, le prénom de ces enfants « invisibles » n'est quasiment jamais prononcé par l'équipe.

Cependant, l'observation sur la durée montre qu'un enfant « invisible », en accédant au langage, peut tout à fait changer de catégorie et attirer l'attention sur lui. La problématique de ce changement de catégorie est alors, pour les professionnelles son acceptation.

Portrait de Léo

Léo était en septembre le plus petit de la section des « moyens-grands ». Ce petit blond suit comme il peut le groupe d'enfants avec sa marche incertaine. Il pleure rarement, y compris lorsque les plus grands le bousculent, s'endort très rapidement dans le dortoir et ne fait aucune difficulté pour manger. « *Il est très sage, il ne chouille jamais* » dit de lui une animatrice d'éveil. Six mois plus tard, il commence à s'opposer et manifester son mécontentement. L'auxiliaire de puériculture, interpellée par le changement de comportement de l'enfant s'adresse un soir à la mère en soulignant « son agressivité » et lui conseille à mot couvert, d'aller voir quelqu'un (sous-entendu un psychologue). La stagiaire EJE, témoin de cet échange, souligne au contraire le fait que Léo grandit et s'affirme.

L'Enfant en retrait

La catégorisation apparaît comme outil de travail et d'anticipation : elles permettent de transmettre la connaissance sur les enfants et de faciliter l'action.

Lors des observations il apparaît très nettement que le fait de connaître les enfants en les catégorisant est un élément qui permet de répondre plus rapidement à leurs besoins, d'anticiper la réponse à ces besoins et ainsi de gérer plus aisément le groupe. C'est par ailleurs un moyen pour les professionnel.les de se transmettre rapidement des informations relatives à la connaissance des enfants. (Zogmal 2015)

Portrait de Gibril

Gibril a 2 ans, c'est un petit garçon désigné comme en « retrait », par rapport au groupe et par rapport aux interactions avec les professionnelles. Il maîtrise peu la parole, ne joue pas avec les autres enfants, n'est pas dans le partage et répond rarement lorsqu'on s'adresse à lui. S'il est contrarié, il se renfrogne, se replie sur lui-même et peut avoir des réactions vives (lancer des jouets).

Lors d'une séquence d'observation un matin, avant le repas, un petit groupe de 5 enfants de la section des grands manipulent un jeu d'empilement dans une petite pièce. Ils sont avec une auxiliaire de puériculture. Un enfant prend la pièce d'un autre, s'en suivent des cris, une course poursuite. L'auxiliaire observe, ne dit rien, laisse faire. Elle intervient calmement pour les mettre en garde contre les risques de chute. Deux minutes plus tard, la même scène se reproduit, un enfant s'empare de la pièce de Gibril. Ce dernier crie, se lève, court après l'enfant qui a pris sa pièce et s'empare d'une voiture. L'auxiliaire n'attend pas et intervient tout de suite pour arrêter Gibril. Devant mon étonnement, elle m'explique que Gibril, lorsqu'il est contrarié lance les objets sur ses congénères avec violence, elle intervient avant qu'il ne blesse un autre enfant (j'ai l'occasion un peu plus tard d'éviter de justesse une figurine venant s'écraser sur mon visage).

La réactivité de la professionnelle, la connaissance qu'elle a de l'enfant et sa catégorisation, permettent dans cette situation, d'éviter la mise en danger des autres enfants et la mise en danger de l'enfant lui-même en anticipant ses réactions. La mobilisation des catégories lui permet également de transmettre des informations relatives à cet enfant à la stagiaire auxiliaire présente. Cela lui permet également d'ajuster son action en fonction des enfants présents et des caractéristiques propres à chacun.

Portrait de Sébastien et Adrien

Adrien est un petit garçon de deux ans discret, plutôt frêle qui joue seul, se mettant souvent hors de la vue des adultes. Il participe peu aux activités collectives sauf quand il s'agit de chanter. Adrien est peu évoqué entre les professionnelles, il semble vouloir se faire oublier, tant il se met dans des recoins difficiles à surveiller. Cet après-midi-là Adrien joue seul dans un coin avec une voiture de pompier. Sébastien, du même âge mais beaucoup dans les interactions passe par derrière Adrien pour lui prendre sa voiture. Adrien la retient en criant et en regardant du côté de la professionnelle pour tenter d'avoir un appui. Assise la professionnelle observe la situation, ne se lève pas et dit « Adrien ne te laisse pas faire, il faut te défendre ! » Sébastien arrive à emporter la voiture, la professionnelle, une EJE, se lève aussitôt, lui reprend la voiture et dit : « je ne suis pas d'accord Sébastien ! C'est Adrien qui l'avait, tu ne lui arraches pas comme ça ! Elle lui reprend la voiture et la redonne à Sébastien qui continue de pleurer et lui dit : oui mais toi aussi tu dois te défendre ! Tu peux dire non et reprendre ta voiture ! » Revenant s'asseoir, elle nous dira : « Sa difficulté à lui c'est d'affronter les autres. C'est un tempérament calme mais il faut le stimuler. »

A l'opposé des enfants discrets, une autre catégorie d'enfants mobilise différemment les professionnelles : les enfants trop murs/ trop adultes. Fascinées, captivées ou désemparées, face à ces catégories d'enfants les professionnelles manifestent un malaise certain.

Des enfants dérangeants car trop “prometteurs”

Cette catégorie d'enfants, “trop mûrs, ou encore trop adultes” rencontrée dans les différentes crèches observées, se caractérise souvent par une excellente maîtrise du langage. L'enfant dispose d'un vocabulaire riche et d'une syntaxe plus élaborée que les autres enfants du même âge présents dans la structure et vraisemblablement, que la moyenne des enfants à cet âge. Cette catégorie d'enfant est la plupart du temps couplée avec la description d'un enfant qui n'a de cesse de vouloir être l'objet de toutes les attentions et de se comporter de façon un peu « *tyrannique* », comme le « *nombril du monde* ». L'enfant, interpellant aisément et plus souvent les adultes que les

autres grâce à sa bonne maîtrise du langage peut être perçu comme imbu de sa personne ou au contraire comme un enfant qui manque d'assurance.

Portrait d'Alicia

Alicia a 2 ans et demi, elle est dans la section des « grands » et rentrera en septembre à l'école. Elle parle beaucoup, très bien et s'adresse souvent aux adultes. Au cours des activités, dessin, pâte à modeler, peinture, elle commente tout ce qu'elle fait et sollicite les professionnelles pour qu'elles soient attentives à sa production. A table elle commente les aliments et les associe à une anecdote personnelle en s'adressant aux adultes ou à ses petits camarades (*Maman elle fait pas comme ça les épinards ! J'ai mangé des oranges moi hier !....*).

Lors d'une séance de dessin, l'auxiliaire de puériculture présente à sa table lui demande ce qu'elle dessine « c'est un poisson ? », ce à quoi répond très prestement Alicia : « *Mais non, n'importe quoi, les poissons ça ne vit pas dans le ciel c'est dans la mer !* ». La professionnelle s'adresse alors à sa collègue à la table voisine : « *Tu as entendu comme Alicia vient de me répondre ?...Décidemment elle ne peut pas être dans l'imaginaire cette petite, il faut toujours qu'elle soit dans la réalité ! ... L'autre jour je racontai une histoire de loup, elle m'a interrompu pour commenter : « de toute façon les loups ça ne mange pas les humains, ce n'est que dans les histoires». Il faut toujours qu'elle rationalise tout, c'est triste à son âge tout de même !* »

Portrait de Marianne

Marianne est une petite fille qui sur la comptine « loup y est tu ?.. » nomme plusieurs couvre-chefs (casquette, chapeau, bonnet) : « *Elle a un vocabulaire élaboré pour son âge. Elle parle bien* ». Elle connaît très bien les paroles des comptines et les gestes associés.

Pendant une activité manuelle qui consiste à mouler du sable en utilisant ses mains ou des ustensiles de couleurs alors qu'elle est installée seule à une table avec son assistante maternelle tout près d'elle. Elle regarde L'EJE et dit « *le sable c'est comme pendant les vacances. Il y avait aussi des escaliers rouges* ». Son assistante maternelle donne quelques informations sur ses dernières vacances à la mer avec ses parents. Ces vacances datent déjà d'un certain temps et elle note « *elle se rappelle bien des choses, avec des détails, elle a une bonne mémoire* ». Et soudain Marianne, en regardant l'EJE dit à la

cantonade « *mes parents ils sont séparés* ». Les professionnelles d'un coup font silence et sont comme sidérées. L'AM de Marianne s'adresse alors à elle :

« *C'est bien que tu puisses en parler* » et regardant l'EJE « *jusqu'à présent elle gardait ça pour elle et je trouve que c'est bien qu'elle l'extériorise.* ». Lorsque les enfants seront de nouveau en activité libre, l'AM va discuter seule, en aparté, avec L'EJE pour dire combien il lui semble important que Marianne parle de la séparation de ses parents et ne le garde pas pour elle.

Marianne suscite une certaine fascination de l'ensemble des AM sur ses capacités langagières et de mémorisation. Le regard des AM se focalise sur ces deux capacités et ses autres capacités sont comme oubliées (l'autonomie dans les jeux libres par exemple, ou ses capacités à entrer en relation avec d'autres enfants).

Dans les échanges entre adultes à propos de ces enfants que nous qualifions de «dérangeants », on repère souvent qu'ils sont évoqués par les professionnel(le)s comme ayant du mal à « lâcher prise», à se « lâcher », parfois à participer à des jeux salissants ou encore des exercices qui demandent de bouger librement.

Ainsi, lors d'un atelier de danse Africaine, une auxiliaire fait remarquer à sa collègue combien Alicia (la petite fille qui maîtrise très bien le langage) est selon elle, en retrait et mal à l'aise par rapport au groupe : «*Tu vois Alicia autant quand il s'agit de raconter quelque chose elle est toujours la première, autant là, pour danser, ben il n'y a plus personne !*».

Un enfant qui reprend un adulte sur ce qui est de l'ordre de la réalité et non sur ce qui est de l'ordre de l'imaginaire sera qualifié de trop « *terre à terre* » et par conséquent suspect. Une vigilance particulière des professionnel.les est mise en œuvre afin d'essayer de lui faire accéder au lâcher prise et au monde de l'imaginaire sans le brusquer.

Des exemples analogues aux portraits d'Alicia et de Marianne ont été repérés sur l'ensemble des terrains. Ils viennent aussi questionner la catégorisation par âge des lieux d'accueil de la petite enfance telle que l'analysent Pascale Garnier *et alii* (2015). En fonction du stade de développement considéré comme étant la norme chez les enfants de tel ou tel âge, les compétences vont être valorisées ou stigmatisées. Un tel comportement de la part d'un enfant en petite section de maternelle serait sans doute non pas repéré comme suspect mais au contraire, mis en valeur par l'enseignant. Le regard des professionnelles en EAJE est donc à mettre en relation avec la conception

de la classe d'âge 0-3 ans en crèche et la manière dont elles ont appris à valoriser leurs fonctions en formation.

Le bébé à projet

Une des crèches où nous faisons des observations depuis plusieurs années a engagé un travail de réflexion important avec son équipe sur la socialisation des tout petits, notamment des enfants avant la marche. Porté par la directrice ce projet consiste à observer la manière dont les bébés entrent en relation entre eux et non pas seulement avec les professionnel(le)s. Une attention particulière est alors portée à la manière de les installer sur les tapis d'éveil, sur la possibilité de les laisser observer les jeux des plus grands, sur la manière de les impliquer dans des activités où habituellement ils ne sont pas prévus, pour observer leurs manières de participer à cet entourage. La directrice filme souvent les moments d'interactions des bébés avec les autres enfants et travaille avec son équipe à analyser l'importance de stimuler cette socialisation par des manières d'agir plus attentives à ces mises en relation avec l'environnement.

Portrait de Martin et d'Axel

Nous observons ensemble le film de Martin et Axel. Martin a 6 mois et est allongé sur un tapis d'éveil où sont disposés différents jouets dont une balle en mousse rouge. Axel, plus grand, 12 mois et non autonome pour la marche, est venu jouer vers le tapis d'éveil pour prendre une girafe qui se trouve posée à proximité de la balle rouge. Sur le film on voit depuis quelques minutes Martin faire des efforts importants pour ramper vers la balle rouge. Il est presque arrivé à l'attraper quand Axel en passant déplace la balle, puis s'en empare. Martin s'accroche à Axel et essaie d'obtenir cette balle. Axel le regarde semble lui donner la balle mais l'envoie plus loin. Martin lâche Axel et se redirige vers cette balle rouge. Au cours du visionnage de cette séquence la directrice commente : « Vous voyez là comme ils jouent ensemble ! Axel joue avec le plus petit et il fait attention à lui, il n'est pas brutal...Il sait que c'est un plus petit et qu'il faut faire attention. Mais c'est incroyable Martin, il a un projet, et il le tient. Vous voyez toutes les compétences qu'il met en œuvre pour réaliser son projet ? On voit bien comme il est décidé, il ira loin dans la vie ».

Les mots employés pour décrire Martin appartiennent à un autre champ lexical que celui de l'enfance et renvoient plutôt au monde professionnel dans lesquels réussiraient prioritairement ceux qui ont un projet. Le monde de la crèche est

appréhendé ici comme celui qui constituerait la première étape d'un chemin difficile qui amène progressivement l'enfant dans le monde scolaire pour s'insérer dans le monde professionnel. Les modes de catégorisation des comportements des enfants semblent parfois traversés par ces conceptions de la socialisation où le projet est déterminant pour trouver sa voie professionnelle. Le terme de compétence a déjà fait son entrée dans le monde scolaire et il se diffuse dans celui des crèches où les enfants peuvent se trouver catégorisés à l'aune de cette notion. L'hypothèse que la terminologie de compétence vient euphémiser celle de capacité qui pourrait renvoyer à une stigmatisation ou une assignation trop forte est vraisemblable et corrobore avec les attentions soutenues des personnels les plus diplômés à ne pas employer pour qualifier les enfants ou leurs actions de termes qui ne soient pas connotés positivement. Cette conception du travail qui vise à éviter les étiquetages se révèle aussi une source de reconnaissance entre les professionnels.

Ces manières de catégoriser semblent dessiner en creux une norme d'enfant, qui ne doit être ni trop ni trop peu en avance par rapport à une conception implicite du développement et qui doit aussi donner à voir son monde intérieur. L'enfant qui ne dit rien ou l'enfant qui parle trop semblent tous deux faire l'objet d'une catégorisation implicite de « dérangeants » ou de « suspects » et attirent l'attention des professionnels. Cette manière de catégoriser semble également renvoyer aux enjeux de reconnaissance de la professionnalité de ces personnels : ils savent détecter ce qui ne correspond pas à la norme implicite.

L'usage des catégories dans l'action

Si dans les premiers temps de la recherche nos observations ont nécessairement porté sur un spectre assez large, nous avons dans un second temps décidé de centrer ces observations sur des moments d'activité de plus en plus ciblés et circonscrits. Cette approche « en entonnoir » permet en effet d'appréhender plus précisément des « façons de dire et de faire » (Verdier, 1979) qui éclairent le travail effectif et les modes d'engagement à l'égard des enfants. Pour procéder ainsi nous avons ciblé nos observations sur l'ensemble des terrains sur les moments de repas avec les enfants (déjeuner et/ou goûter).

Le choix de cette focale tient à plusieurs constats effectués dans l'ensemble des EAJE. Le repas constitue, en premier lieu, une activité ordinaire, toujours dense et conduite dans un temps contraint, donnant lieu à beaucoup d'agitation des enfants

comme des professionnels. Il se révèle pour tous les terrains observés comme un moment particulièrement délicat à conduire où la question du fonctionnement collectif est primordiale pour parvenir à contenir les enfants. Ce moment concentre donc un ensemble de difficultés qui peuvent se produire tout au long des journées mais qui, dans ce temps particulier, ont une acuité particulière et ont un effet de loupe sur la complexité générale du travail. L'observation et les échanges de ces moments constituent donc pour les chercheurs des « trappes d'accès » pour saisir les relations de travail au sein de l'équipe comme les modes d'engagement avec les enfants. S'y révèlent des catégorisations en acte qui donnent à comprendre le fonctionnement de l'établissement. Par ailleurs, la comparaison de nos observations montre que les modalités d'organisation des repas diffèrent beaucoup d'un établissement à l'autre et que ces variations de configurations organisationnelles semblent articulées à des conceptions éducatives et professionnelles implicites. Leurs explicitations permettent de saisir des raisonnements qui fondent et organisent les pratiques de travail qui en découlent. Il nous paraît important de revenir sur ces différentes configurations de travail parce qu'elles articulent un ensemble hétérogène de données qui caractérise les projets et les conceptions de l'accueil et de l'éducatif au sein de chaque structure.

En contrepoint à ces constats sur la densité de cette activité, le retour sur les pratiques de formation analysées dans la recherche précédente (Guyon, Rodriguez, Ulmann 2015) vient questionner le peu de temps consacré à l'apprentissage de ce moment intense. Les formations observées limitent l'apprentissage de cette activité à l'acquisition de savoirs considérés comme scientifiques sur la valeur nutritionnelle des principaux aliments et le calcul des quantités recommandées en fonction des âges et des poids des enfants. En formation d'auxiliaires de puériculture le repas est comme médicalisé, diététiquement pensé et quasiment jamais évoqué dans son déroulement, son organisation spatiale ou ses dimensions éducatives et subjectives prenant en compte le plaisir.

Dans le contexte de cette recherche, la manière dont les professionnel.les conduisent ce temps de travail avec les enfants et en parlent entre elles ou avec nous, paraît peu traversé par des prescriptions apprises en formation. Il semble donc que ce qui se dit dans le cours d'un repas renvoie à des positions plus spontanées susceptibles de mieux donner à voir les conceptions implicites qui motivent les pratiques de travail. Cette dimension peu formatée par des prescriptions sur les manières de faire donne accès plus facilement aux manières de penser qui structurent les relations aux enfants et aux parents.

Enfin, il nous semble intéressant de porter attention aux repas parce que ce moment, pour un adulte ou un enfant, renvoie inmanquablement à une dimension anthropologique du rapport à la nourriture. Ce que l'on mange ne peut se résumer seulement à l'absorption de produits considérés comme adaptés à l'organisme, soit une question de diététique : le repas « est aussi et en même temps un système de communication, un corps d'images, un protocole d'usages, de situations et de conduites. » (Barthes, 1961 : 1106), qui renvoie chacun à sa propre histoire. Pour les professionnels comme pour des enfants dans leurs liens à leurs parents, le rapport à la nourriture n'est jamais neutre mais toujours lié notre histoire. Cette dimension incarnée et subjective des repas met en tension les aspects psychiques et organisationnels de cette activité, même si les premiers restent le plus souvent implicites, insus, peu parlés, sauf dans quelques cas très particuliers. Renvoyant aux prescriptions les plus ancrées cette dimension traverse les pratiques de travail et peut venir éclairer différemment les conceptions éducatives que les établissements souhaitent promouvoir, en accord mais parfois en opposition à celles des parents. Les repas convoquent donc la présence des parents, et malgré leur absence, leurs exigences, leurs insuffisances éducatives ou leurs typicités, restent en toile de fond, ce qui peut rendre le déroulement de cette activité particulièrement délicat.

Soubassements théoriques et méthodologiques

Une réflexion sur les catégorisations et les usages qui en sont faits dans l'activité des professionnels suppose de porter attention aux liens entre l'action (ce que font les professionnels) et le contexte dans lequel ils/elles agissent. Ce lien révèle toujours une part « d'accomplissement pratique et d'adaptation locale qui marque chaque réalisation » (Boutet, 1995, p. 38). Concernant le travail avec les tout-petits, il s'agit de comprendre comment les professionnels effectuent cette articulation : quelles initiatives individuelles ou collectives prennent-ils/elles pour mener à bien l'activité, quel sens mettent-ils/elles dans ce qu'ils/elles font et comment construisent-ils/elles ce sens, si ce dernier ne préexiste pas à l'action mais, au contraire, se déploie dans le cours même de cette dernière. Ce point de vue cherche à reconnaître le professionnel comme sujet et ne le réduit pas à une fonction d'exécutant de procédures pensées pour lui. Il tente donc de faire valoir son savoir et sa subjectivité. Dans le champ étudié ici, cette approche vise à le dégager de l'emprise du domestique et du subalterne pour le réhabiliter au rang de professionnel ne possédant pas seulement des qualités mais aussi des savoirs et des compétences. Il s'agit alors pour les chercheurs de trouver des méthodologies de travail qui puissent « amplifier,

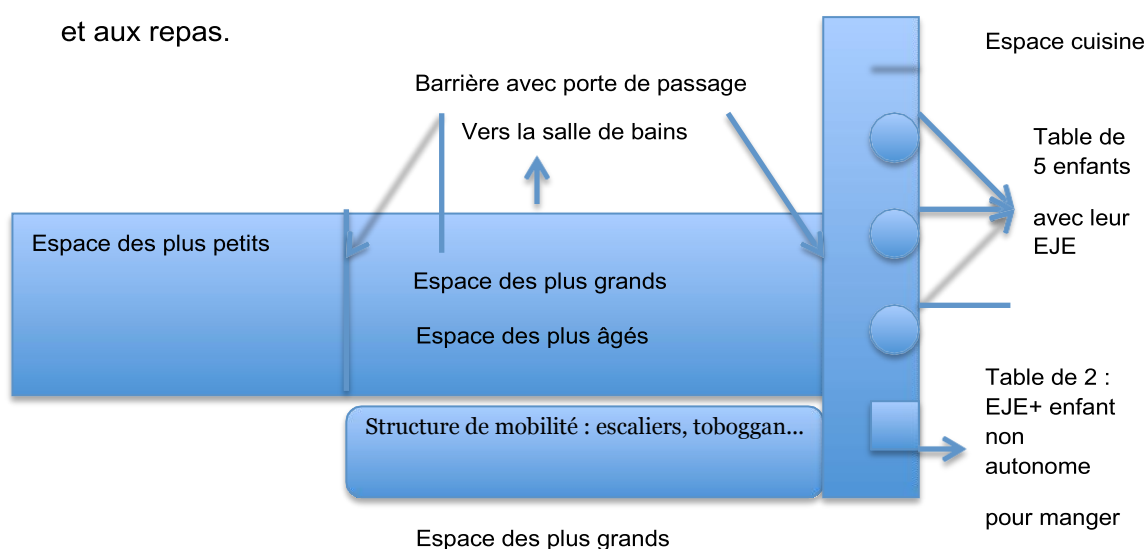
approfondir, révéler ce savoir que les acteurs possèdent comme ressource pratique » (Grant Johnson and Kaplan, 1979, cité par Boutet, *ibid*, p.28).

Au-delà des repas, mais à partir d'eux et à travers eux, il s'agit d'appréhender du point de vue des professionnels engagés dans l'activité, les enjeux du travail avec les tout petits. Une telle approche permet d'accéder à une certaine « ethos professionnelle », trop souvent invisible quand il s'agit d'activité ressemblant au travail domestique.

Alors qu'il s'agit d'une activité récurrente et ordinaire qui pourrait laisser supposer que l'organisation des repas se fait de manière relativement homogène, les observations dans les différentes structures montrent au contraire une grande diversité de manières de concevoir ces temps. Ces différences sont d'une part, liées à des configurations spatio-temporelles qui contraignent les fonctionnements, d'autre part, à des conceptions éducatives portées par les directions de chaque établissement.

Des configurations de fonctionnement liées aux contraintes spatiales

1. La crèche parentale accueille les enfants dans un grand espace séparé en trois par des petites barrières qui s'ouvrent en fonction des moments de la journée ou des activités avec les enfants. Un espace est réservé aux plus jeunes de un à deux ans en général, un autres aux enfants plus âgés, de deux à trois ans, et un troisième, plus petit que les précédents est un espace polyvalent réservé à des activités nécessitant d'être assis (peinture, perles...), et aux repas.



Dans cet établissement on peut noter tout d'abord que l'espace dédié aux repas est très délimité dans l'espace (au fond de la salle) et qu'il est utilisé à certains moments de la journée pour d'autres activités. Néanmoins les enfants changent d'espace au moment du repas. Les parents ont la tâche, en fin de matinée vers 11h15/30, de mettre les tables et de préparer les carafes d'eau mais ils n'aident pas la cuisinière

pour la confection des repas et ne sont pas présents dans l'espace pendant le déjeuner des enfants. Ils font les courses en fonction des repas décidés lors de réunions collectives.

Chaque EJE, au moment de passer à table, prend en charge les enfants dont il/elle est référent(e) et s'installe avec eux sur la table qui est affectée à son groupe. Elle est donc assise à leur hauteur (donc de manière assez inconfortable pour elle) et les enfants s'installent autour d'elle en gardant la même place. Les plats sont apportés par la cuisinière, qui se tient souvent debout appuyée au passe-plat dans l'espace de la cuisine. Les quantités sont calculées en fonction du nombre d'enfants présents à chaque table.

En même temps que l'EJE prend en charge la table (sert les enfants, surveillent qu'ils mangent, répond à leurs demandes...) elle déjeune également. Il s'agit donc d'un moment partagé non seulement avec les enfants mais également avec la cuisinière ou les collègues des autres tables adjacentes qui donne lieu à divers commentaires sur la qualité de la nourriture. Le repas se déroule souvent selon une organisation classique : entrée, plat principal et légumes, laitage et/ou dessert, que les EJE servent progressivement.

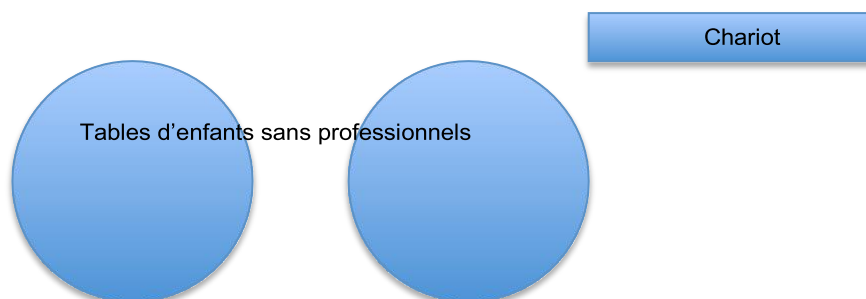
Les parents présents au moment du repas, mangent généralement en « duo » avec leur enfant, soit avant les autres, soit juste après. Le choix pédagogique qui conduit à cette organisation est expliqué ainsi par l'EJE, également directrice :

« Les enfants n'ont pas le même comportement avec leurs parents et avec nous. Si on les met à table avec nous tous, on ne tient plus personne. Les autres enfants ne comprennent pas. Tout est plus agité. C'est mieux de séparer pour nous mais aussi pour l'enfant qui peut avoir son parent pour lui.

- Je vois bien pourquoi pour l'enfant c'est plus simple, mais pour vous ?

- C'est pareil. Parce qu'on ne peut pas intervenir de la même manière. Si le parent intervient d'une façon avec son enfant, et nous d'une autre ; c'est plus difficile de faire autrement avec les autres. Ils voient la différence et ils comprennent. Donc pour les repas, on sépare. C'est mieux....

2. L'organisation de la crèche municipale est très différente à la fois parce que la présence des parents ne se pose pas mais aussi parce que l'organisation de l'espace n'est pas la même.



Déambulations des professionnels des tables au chariot

Dans les deux crèches municipales où nous effectuons des observations, on peut noter certaines récurrences.

- L'espace où déjeunent les enfants est le même que celui où ils jouent et parfois dorment. Mais pour éviter le bruit, il y a trois espaces distincts ce qui limitent le nombre d'enfants dans la même pièce ;
- Les tables rondes sur lesquelles ils font leurs activités manuelles servent aussi pour leurs repas ;
- Le signal du repas, est donné en partie par l'heure, le comportement des enfants mais aussi *l'arrivée du chariot* dans la salle où se trouvent posés ensemble, les couverts, les plats, les serviettes ;
- Tout ce qui est nécessaire au repas est posé sur le chariot, laissé proche des tables, indiquant ainsi aux professionnels qu'il leur revient maintenant de s'agencer pour organiser le repas ;
- La fin du repas, se conclut toujours par le rituel des gants de toilettes humides que les enfants vont chercher seuls pour se laver les mains et le visage. Ce rituel est pour les professionnelles un indicateur de leur autonomie et leur part active à ce moment très contraint par l'horloge.

Ces cinq récurrences qui concernent l'espace et l'organisation induisent des déroulements très différents. Une première différence notable porte sur les professionnels mobilisés. Dans ces deux crèches, les EJE ne participent pas directement aux tâches, mais soit, supervisent en extériorité, soit donnent un « *coup de main* » si des auxiliaires sont absents, soit ne sont pas présents.

Les auxiliaires prennent l'ensemble de l'organisation à leur charge. Elles doivent effectuer deux catégories de tâches, successivement ou concomitamment selon les cas : nettoyer les tables pour dresser le couvert, et installer les enfants. D'un côté il s'agit de tâches techniques, matérielles et de l'autre de tâches où il faut garder la relation aux enfants pour les contenir dans ce temps d'entre deux avec le repas. Cet intervalle entre le moment où les enfants vont se laver les mains avec une professionnelle et celui où ils s'installent à table est manifestement délicat : il nécessite d'une part, de s'assurer que tous enfants se soient lavés les mains, ce qui n'est pas toujours aisé à contrôler, d'autre part, de vérifier que les enfants ne s'attablent pas trop vite pour éviter qu'ils jouent avec les couverts en attendant la nourriture.

L'expérience des professionnel.les se révèle dans la maîtrise de tels moments : avec les plus débutant.tes, l'agitation est très forte parce que l'ajustement entre l'installation de la table complète (6 à 8 enfants) et le service des plats, généralement effectué par la même personne, est souvent trop long pour les premiers enfants installés. Il s'ensuit souvent des hausses de tons, notamment quand des incidents se produisent (assiettes qui tombent...) Les professionnel.les les plus expérimentés développent différentes stratégies pour faire attendre calmement les enfants. Parmi celles-ci la proposition d'un morceau de pain pour patienter est très fréquente. Le pain et parfois l'eau permettent de les faire attendre et, pour cette raison, leur sont fréquemment proposés avant le début du repas.

La gestion de ce temps d'installation dépend aussi du nombre de personnels présents. Certaines crèches font participer les EJE pour aider mais leurs interventions se portent très rarement sur les tâches matérielles (nettoyer ou mettre la table) mais sur celles avec les enfants. Nous notons néanmoins que leur présence allège la charge subjective de ce moment dense.

Le chariot retient l'attention pour plusieurs raisons. Il est le support qui relie les espaces de la cuisine (peu accessibles) avec les espaces des enfants. Le terme de « chariot », fait également référence à l'univers de l'hôpital, où le chariot sert à transporter l'ensemble des soins à faire pour différents malades. Ici le chariot permet le transport de tous les repas, mais il paraît organisé avec la même rationalité qu'un chariot de soins.

Posé dans un espace un peu à l'écart, le chariot présente d'une part la vaisselle nécessaire pour le dressage des tables, des carafes d'eau et des corbeilles de pain coupé en nombre suffisant pour chaque table (deux ou trois), et les différents plats, chauds et froids. Ceux-ci sont présentés différemment en fonction de l'origine de la cuisine. Réalisés dans une cuisine centrale, les plats arrivent sur le chariot sous formes de barquettes, calibrées en général pour quatre enfants et recouvertes de papiers d'aluminium pour maintenir la chaleur. Quand la cuisine est faite sur place, ils sont servis dans des grands saladiers, la chaleur étant conservée soit par des assiettes retournées ou des couvercles.

Le service des repas s'effectue ici, contrairement à la crèche parentale, sans ordre prédéfini. Les enfants ont des assiettes à casiers que les professionnels remplissent avec les différents plats sans imposer d'ordre aux enfants pour manger leurs plats et sans intervenir s'ils les mélangent entre eux. L'important, semble-t-il, est qu'ils mangent, même si certaines crèches, se refusent au nom d'une non-ingérence dans le champ éducatif revenant aux parents, à inciter certains enfants à manger quand ils s'y refusent.

3. Avec les plus grands de cette même crèche, l'organisation du repas est similaire sur bien des points, mais le chariot est de manière atypique par rapport à la plupart des crèches rencontrées, transformée en « self ». Les enfants, aidés par les professionnelles vont se servir seuls. Pour la directrice, cette organisation doit développer leur autonomie, notamment en les laissant s'organiser pour choisir leurs plats. Dans les faits, les AP sont très attentives à ce qui se passe et les enfants fortement guidés.

Une organisation des repas en deux services

Dans cette crèche municipale, la section commune des moyens/grands, compte entre 20 et 24 enfants selon les jours. Les repas se prennent en deux services. Un groupe commence à manger à 11h15 et termine vers midi. Le deuxième groupe entre dans la salle de repas lorsque les autres ont terminé et que la salle a été nettoyée. Les groupes sont constitués selon l'heure d'arrivée des enfants (horaire de prise du petit-déjeuner mais également l'évaluation de leur capacité à patienter jusqu'au moment de la sieste). Pendant le temps de repas du premier groupe, le deuxième groupe d'enfants attend dehors lorsqu'il fait beau et/ou dans la salle d'activité. Ce moment est souvent l'occasion pour les enfants de s'exciter, se disputer même si le chant, la lecture de livres ou l'écoute de musique leur sont proposés pour les faire patienter et les calmer. Les professionnelles qui les encadrent guettent l'horloge et

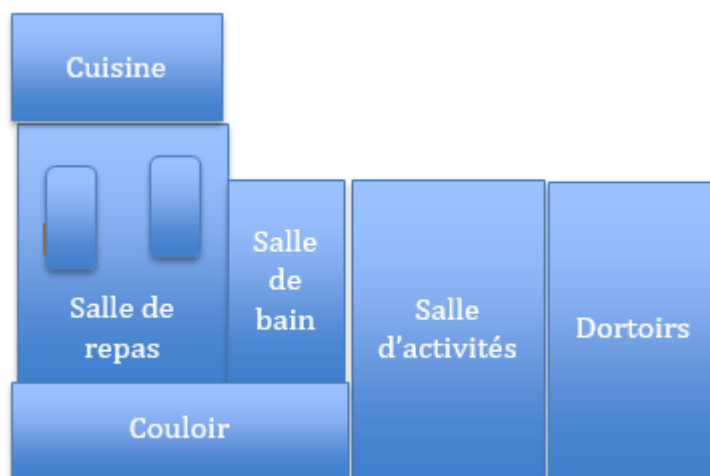
l'avancement du repas du premier groupe. Elles commencent à les préparer pour le repas, changent les couches afin de ne pas avoir à le faire ensuite avant de les coucher à l'heure de la sieste, et veillent à ce qu'ils se lavent les mains. Lorsqu'ils sont tous prêts, ils réintègrent la salle d'activité et attendent la fin du repas du premier service. Pendant ce même laps de temps, une professionnelle prépare le dortoir pour la sieste : les petits lits amovibles sont alignés, les doudous posés sur les lits.

Lorsque tous les enfants du premier service sont dans la salle de bain, ceux du deuxième service passent alors par le couloir pour rejoindre la salle de repas. L'organisation des déplacements permet aux enfants de ne pas se croiser dans un même espace et aux professionnelles de ne pas avoir à gérer en même temps et dans le même lieu les deux groupes d'enfants.

Nous avons pu observer que cette organisation a été mise à mal avec le départ de la co-directrice et l'absence de deux des plus anciennes de l'équipe. Cette organisation se perpétuait en présence des porteurs du projet de la crèche mais en leur absence, il apparaît clairement que les raisons et les fondements de cette organisation n'ont pas été transmis. Les conséquences sur le déroulement du repas ont été une collision entre les deux groupes, de l'excitation entre enfants et une perte de temps pour les professionnelles.

La salle de repas est au centre de la crèche, c'est une pièce rectangulaire tout en longueur, qui au fond communique avec la cuisine. Ouverte, elle est visible depuis le hall d'entrée et les parents la longent lorsqu'ils déposent ou viennent chercher leurs enfants. La cuisinière réchauffe les plats reçus de la cuisine centrale et fait passer sur un chariot les barquettes du repas aux professionnelles.

Elle n'entre pas en interaction avec les enfants, ne leur adresse quasiment pas la parole. |



Une crèche avec de fortes contraintes spatiales.

Cette crèche est aménagée sur trois niveaux : au rez-de-chaussée le bureau des directrices, un grand hall d'accueil qui fait également office de salle de repas, la cuisine (où les repas sont préparés sur place par une cuisinière), des toilettes et la salle de pause du personnel. Les moyens et les bébés sont au premier étage, les grands au dernier.

La section des grands compte 24 enfants. Pour deux tiers d'entre eux le repas se prend au deuxième étage, dans la grande salle qui sert également de salle d'activités. Il convient donc au préalable pour l'équipe d'anticiper la fin d'une activité afin d'avoir le temps de ranger si besoin le matériel (par exemple dans le cas de collage, peinture ou dessin) et préparer l'agencement de la salle pour le repas. Un agent d'entretien, monte dans l'ascenseur le chariot qui contient la vaisselle et le repas du groupe. Les enfants s'installent sur trois tables ovales. Les auxiliaires régulent le placement lorsque des enfants désignés comme trop « remuants » se mettent côte à côte ou à la même table.

L'auxiliaire de puériculture et les deux agents d'animation disposent les couverts devant les enfants et s'installe chacune sur un petit tabouret roulant à proximité d'une table. Elles ne partagent pas le repas avec eux. Elles servent dans l'ordre, l'entrée, le plat puis le dessert. Les professionnelles commentent le menu en découvrant les plats

« ah tiens elle nous a fait une salade composé aujourd'hui, humm vous aimez ça, il ya plein de maïs ! » « Le plat ce sont des coquillettes avec du thon en miettes... ». La découverte des aliments est pour les professionnelles l'occasion d'échanger sur leurs propres goûts et leur point de vue sur la préparation proposée, *« Elle met pas (la cuisinière) de sauce, je ne comprends pas, c'est sec, franchement c'est pas... ».* Les enfants ne sont pas associés à cet échange, hormis lorsqu'ils s'immiscent dans la discussion des adultes.

Au cours du repas, les professionnelles interviennent peu, hormis pour aider les enfants à finir leurs assiettes s'ils le souhaitent.

A la fin du repas, des gants humides sont posés devant chaque enfant. Ils le passent sur leur visage et leurs mains, se lèvent et le déposent dans une caisse près du chariot. Puis, ils se dirigent vers la salle de changes afin de se déshabiller et se préparer pour la sieste.

Dans le même temps, un groupe de 6 enfants a pris l'ascenseur pour se rendre au rez-de-chaussée. Le groupe des moyens, qui mangent au premier service également au rez-de-chaussée n'a pas encore libéré le hall où se prennent les repas. Pour patienter, le petit groupe de grands va donc jouer dans la cour qui jouxte la salle de repas. L'arrivée des grands acte le temps qui passe et bouscule les professionnelles qui s'occupent des moyens, il est temps de céder la place. Le dessert du jour, de gros grains de raisin, impose que chaque grain soit coupé en deux et épépiné afin que les enfants (dont certains ont à peine douze mois), ne s'étouffent pas. L'auxiliaire de puériculture des moyens se rend alors compte qu'elle est en retard sur l'heure de sa pause, mais ne peut pour autant, abandonner le groupe.

Ce n'est que dix minutes plus tard que le groupe des grands peut s'installer à table. Entre temps, un agent d'entretien a nettoyé les tables et le sol. Le repas des grands se déroule dans le calme, l'auxiliaire présente ne les presse pas. Elle insiste pour qu'ils goutent les aliments mais ne les oblige pas à manger. Certains demandent à être resservis, ce qu'elle fait avec plaisir.

Il est 12h45 quand le petit groupe remonte dans sa section. Le calme règne, les autres sont déjà tous couchés, l'auxiliaire demande aux enfants de ne pas faire de bruit afin de ne pas réveiller les « *copains* ».

Les différentes séquences d'observation font apparaître le repas comme « le moment » de la journée où les contraintes temporelles liées à la gestion du collectif d'enfants et de professionnelles semblent les plus présentes. Qu'il s'agisse du repas de midi ou du goûter, la gestion du temps est conditionnée par l'ergonomie de l'espace, les comportements individuels et les interactions de groupes d'enfants, à ce qui se passe avant et à l'anticipation de ce qui se passe après le repas (la sieste à midi ou l'arrivée des parents à partir de 16h), mais également aux horaires de rotation du personnel.

Des catégories non dites mais agies : le repas comme analyseur transverse

L'analyse des observations montre que les professionnelles, selon leur formation, selon la position qu'elles occupent dans la structure mais également selon l'organisation du travail, ne voient pas les enfants de la même façon et ne mobilisent de fait, pas les mêmes catégories. Outre le fait de porter un regard qui est différent, la mobilisation de ces catégories est un mode de reconnaissance de la profession qui atteste de leur spécificité respective.

Un repas versus équilibre alimentaire et hygiène

Dans la plupart des structures, ce sont les auxiliaires de puéricultures, les CAP petite enfance et les « animatrices d'éveil » qui gèrent l'ensemble des tâches quotidiennes afférentes au repas et qui assurent le bon déroulement de celui-ci. Ce sont elles qui organisent les tables, répartissent les enfants, leur servent les aliments, les aident si nécessaire et veillent au respect du temps imparti au repas, notamment lorsqu'il y a plusieurs services. La lecture des observations fait apparaître que les auxiliaires de puériculture envisagent les enfants durant le temps du repas plus particulièrement sous l'angle nutritionnel. Elles connaissent les habitudes alimentaires de chacun et mobilisent ces connaissances afin de veiller à ce que chaque enfant sorte de table en ayant, selon elles, mangé ce qui est nécessaire à son équilibre. Ce faisant, attentives aux apports nutritionnels que le repas apporte aux enfants, elles se distinguent des autres professionnelles en valorisant les connaissances acquises en formation dont elles disposent et en mettant un point d'honneur à faire respecter les règles d'hygiène (du moins en présence du chercheur).

Latifa, 50 ans, est auxiliaire de puériculture dans cette crèche associative depuis plus de 10 ans. Elle travaille dans la section des moyens et lors du repas, apparaît comme le chef d'orchestre de ce moment. En présence du chercheur elle commente certaines décisions relatives à la gestion des repas :

« Normalement les enfants de cet âge ont besoin de « x... » grammes de protéines, « x » grammes de glucides et « x » grammes de lipides par jour, donc par repas cela fait à peu près (elle montre pour illustrer ses propos, une portion dans une assiette). Ici, la quantité de chaque aliment présent sur la table est prévue pour six enfants entre deux ans et trois ans. Normalement on ne doit pas leur donner deux fois de protéines, mais moi, s'il en reste et que certains en redemandent, je les ressers. Dans ce groupe, aucun des enfants n'est en surpoids alors, je peux les resservir une fois, s'ils le souhaitent. » Diplômée, cette professionnelle du secteur médical mobilise un vocabulaire spécifique à la nutrition sans doute issue de son parcours de formation. L'observation permet de confirmer la vigilance relative aux quantités d'aliments que les enfants prennent, dont elle fait preuve. A ses côtés se trouve un petit garçon, elle me fait part que depuis tout petit cet enfant a un rapport particulier à la nourriture. *« Tout bébé il ne mangeait presque pas, on se faisait vraiment du souci car il était très faible, tout maigre. Encore aujourd'hui il mange peu,*

aussi quand je sais qu'il apprécie particulièrement un aliment je lui propose d'en reprendre ! »

Notre présence sur plusieurs structures et sur différents temps de repas vient confirmer pour cette catégorie de professionnelles, Auxiliaires de puériculture et CAP petite enfance, une appréhension des repas sous l'angle des apports nutritionnels et de l'état de santé des enfants. Cette tendance est d'autant plus importante lorsque la directrice, puéricultrice, prend des mesures particulières en ce sens et favorise la vigilance dans ce domaine précis, de son équipe.

Les observations font apparaître que les contraintes liées à l'organisation spatio-temporelle et à la gestion de groupe laissent peu de place pour des actions éducatives et pédagogiques au cours des repas. Ce temps est « compressé » et les repas apparaissent dans la plupart des observations essentiellement envisagés sous l'angle de la satisfaction d'un besoin fondamental, vital : celui de se nourrir. Les menus, sont élaborés dans le respect de normes diététiques appropriées aux enfants en fonction de leurs âges et les professionnelles sont attentives aux comportements alimentaires de ceux-ci. Elles repèrent et catégorisent par exemple ceux qui sont « *de bons mangeurs* », ceux qui « *ne mangent pas* », ceux « *qui chipotent* », « *ceux qui sont lents* » et adaptent en conséquence leur réponse à ces comportements.

Interrogées sur la manière de conduire les repas, les professionnelles répondent en lien avec le projet de la structure « *Ici nous, on ne force pas un enfant à manger. On essaie de faire en sorte qu'il goûte mais après, s'il ne veut pas manger, on ne le force pas.* » (CAP petite enfance).

Des réponses qui sont également en lien avec la spécificité, le niveau de formation dont disposent les professionnelles (sanitaire, social ou sans formation dans le secteur) et les catégories de pensée mobilisées pour travailler auprès des enfants.

Une jeune femme, animatrice (non diplômée) donne à peu près la même réponse avec des arguments nutritionnels moins élaborés. « *En règle générale, on peut les resservir en légumes mais en pâtes ou en viande, ça dépend des enfants. S'ils ont tendance à être un peu en surpoids on ne les ressert pas en viande* ».

D'autres professionnelles justifient leurs réponses par des arguments qui ne relèvent pas de savoirs scientifiques mais davantage de l'expérience personnelle, de la connaissance qu'elles ont de l'enfant et de ce que l'on peut désigner comme « le bon sens populaire ». « *Gibril il ne mange presque rien, depuis le début, depuis qu'il est chez les bébés c'est un petit mangeur, alors dès qu'il aime quelque chose on est*

tellement contente qu'on lui donne et redonne s'il veut ». En effet, les unes et les autres sont attentives à ce que cet enfant mange sans se focaliser sur ce qu'il mange. Certaines professionnelles mettent un point d'honneur à faire manger la quantité minimale nécessaire aux enfants, là où d'autres estiment que ce n'est pas à elles d'intervenir mais aux parents. Cependant, le repas et la relation à l'alimentation sont rarement investis au-delà de cette fonction nourricière.

L'un des points récurrents que nous avons pu relever dans les différentes structures est celui de l'apprentissage de l'autonomie et de l'apprentissage des règles de vie en collectivité. Très rapidement les enfants mangent, boivent, se nettoient le visage et les mains seuls et sont interpellés sur la nécessité d'attendre leur tour : « *tu attends tu n'es pas seul* », « *je finis de servir, de faire manger X et je m'occupe de toi* ». Au-delà de l'intérêt individuel de telles acquisitions pour les enfants, l'autonomie et l'intégration des règles du collectif apparaissent comme des enjeux importants pour la régulation de groupe et la mise en œuvre du travail des professionnelles.

Un repas éducatif versus « EJE »

De manière générale, les repas sont rarement envisagés et présentés comme des moments de plaisir mais plutôt comme une tâche, complexe, nécessaire à accomplir au quotidien pour assouvir l'un des besoins fondamentaux des enfants. Cependant, nous avons pu observer que selon leur formation et leur diplôme, les professionnelles appréhendent différemment ce moment. Ainsi, se distinguant des autres les EJE privilégient une approche, non pas nutritionnelle, mais éducative.

Doris, EJE prend en charge une table de 5 enfants (3 filles/2 garçons). Ceux-ci prennent place dans un joyeux brouhaha où ils le souhaitent, contrairement aux autres tables où ils ont des places définies. Elle m'indique que : « *Non moi je ne leur attribue pas de place, ils se mettent où ils veulent. Mes collègues elles, préfèrent qu'ils aient la même place, pas moi. Ils le savent.* ». Elle sert les enfants tout en commentant ce qu'elle met dans les assiettes. Elle indique aux enfants comment pousser les radis et comment il est possible de les manger mais n'intervient pas pour les faire manger, elle les observe et privilégie selon elle, « *l'autonomie* » et « *peu importe qu'ils mangent avec les doigts* ».

Cette EJE se distingue des pratiques partagées par les autres professionnelles et met un point d'honneur à faire reconnaître cette « distinction », tant par ses collègues que par les enfants. Elle justifiera plus tard lors d'un échange cette différence en arguant

de l'intérêt pour le développement de l'enfant de ne pas le contraindre mais d'envisager le repas comme un moment d'échange, de plaisir et de découverte. « *Peu importe s'ils mangent peu ou pas, ici ils sont en bonne santé... ce qui m'intéresse moi c'est qu'ils prennent du plaisir à partager les repas, à découvrir de nouveaux goûts* ». Contrairement aux Auxiliaires ou CAP, les savoirs mobilisés par les EJE ne sont en effet pas des savoirs de l'ordre du « *cure* » tel que l'alimentation ou la nutrition mais davantage des savoirs en lien avec le « *care* » et l'épanouissement de l'enfant.

Solène EJE, exerce comme directrice adjointe en crèche municipale depuis 10 ans. Elle n'est pas quotidiennement présente sur les temps de repas dans la salle où déjeunent les enfants mais y vient régulièrement, notamment lorsque du personnel est absent.

Ce jour-là, une petite fille de 18 mois est présente. Elle a commencé son adaptation depuis plus d'une semaine et ce repas est le quatrième repas qu'elle prend en compagnie du groupe d'enfants. Tout au long du repas elle ne cesse de hurler, accepte avec difficulté de rester assise et repousse tous les aliments qui lui sont proposés. Celle-ci tente de l'apaiser, de la calmer. Elle lui propose de nouveau des aliments mais devant le refus systématique de l'enfant n'insiste pas et pose devant elle un morceau de pain.

L'auxiliaire de puériculture et l'animatrice d'éveil, également présentes dans la salle de repas, échangent des regards entre elles et avec l'EJE, mais n'interviennent pas. Cependant, l'attitude de l'une et de l'autre montre un certain agacement. L'EJE adresse des paroles apaisantes à la petite fille qui hurle de plus belle. Le niveau sonore des pleurs de la petite fille est important et s'ajoute au brouhaha habituel du repas (bruits des assiettes et des verres sur les tables, des couverts qui tombent, des enfants qui parlent entre eux...). Visiblement interpellés par l'attitude de la petite fille, les enfants commentent ses pleurs, certains se bouchent les oreilles. A une autre table, l'animatrice d'éveil lance en riant à un petit qui se bouche les oreilles, « Tu as raison, elle nous casse un peu les oreilles ! ». L'EJE jette un regard désapprobateur à celle-ci et explique aux enfants que c'est un peu difficile pour cette petite fille car elle n'a pas encore l'habitude de la crèche, du collectif. Le repas prend fin, les enfants se lèvent et se dirigent vers la salle de bain, la petite fille reste prostrée sur sa chaise. L'EJE se met à sa hauteur, lui propose de suivre les autres enfants et répète que sa grand-mère ne va pas tarder à arriver pour la ramener chez elle. La petite fille se calme un peu.

La grand-mère est accueillie par l'auxiliaire de puériculture. En réponse aux questions posées sur le déroulement de la journée celle-ci répond « C'est compliqué, vraiment, elle n'a pas arrêté de pleurer. Et le repas, elle refuse de manger. C'est difficile ! ». L'EJE s'interpose alors dans l'échange et reprend la description du repas « C'est mieux, vraiment, il y a du progrès de jour en jour. Elle a accepté de s'asseoir et de rester tout le temps du repas auprès des autres enfants ! »

Au cours de ce repas particulier les différents membres de l'équipe qui étaient présents n'ont manifestement pas appréhendé le moment de la même façon. Pour les deux professionnelles qui sont au quotidien en section auprès des enfants, la présence de cette petite fille est venue perturber un moment déjà dense et difficile à gérer. Leur agacement (contenu mais manifeste) ne peut être dissocié de la tâche répétitive et fatigante que constitue la gestion des temps de repas au quotidien. L'EJE au cours de ce repas, a moins concentré son attention sur le groupe que sur cette petite fille, s'attachant non à ce qu'elle se nourrisse, mais qu'elle se sente moins angoissée. Là où les professionnelles (auxiliaires de puériculture et animatrice d'éveil) voient une enfant en difficulté qui refuse de manger, de s'intégrer au groupe et qui le perturbe, l'EJE décrit une enfant qui progresse dans son processus d'adaptation, sans se soucier de ce qu'elle a pu manger.

Il convient de souligner que si ce jour-là l'EJE était présente à table avec les enfants, elle n'est pas présente de façon continue quotidiennement auprès des enfants. Contrairement au personnel moins qualifié la place qu'occupe cette profession dans les différentes structures observées (hormis dans la crèche parentale) leur permet de se soustraire et de s'abstraire du travail direct auprès des enfants (Moisset 2019) pour se consacrer à des tâches relatives à l'organisation de la crèche où elles sont en position plus « haute ».

Le repas dans la crèche parentale

Le choix de la crèche parentale de ne fonctionner qu'avec des EJE est lié à ce rapport à l'éducatif. Comme nous l'a dit à plusieurs reprises l'EJE faisant fonction de directrice, « *on est des professionnel.les de l'enfance* ». Le repas dans cette crèche est considéré comme un moment convivial de partage. Les EJE déjeunant en même temps que les enfants, et la cuisinière observant un peu en extériorité le déroulement du déjeuner, il se déroule souvent de manière moins tendue et peut faire l'objet de commentaires entre les professionnel.les et adressées à la cuisinière :

EJE à la cuisinière « on dirait que tu n'as pas mis les mêmes épices ?/ La cuisinière : « Non, là j'ai mis un peu de cannelle pour relever un peu sinon je trouve que c'est fade ». Une autre EJE : « c'est vrai là c'est meilleur que l'autre jour ...(et s'adressant à un enfant qui réclame d'être resservi : « tu es d'accord, toi aussi, tu as l'air de trouver ça bon.... ».

Ces échanges sur la qualité des repas ne peuvent avoir lieu que parce que les EJE déjeunent en même temps que les enfants et qu'elles se trouvent directement concernées par la qualité des plats.

Une de leurs tâches, outre la surveillance qui semble moins délicate que dans les crèches, est la répartition des mets entre les enfants. Les quantités semblent toujours calculées au plus juste. Elles doivent alors servir le plat en étant attentive d'une part, à ce que chaque enfant est en mesure de manger (« lui, il ne mange jamais beaucoup, donc je le sers peu... ») ; d'autre part, en fonction de ce qu'ils aiment ou n'aiment pas, et enfin et ceci est relativement différent au regard des autres crèches, en fonction de ce qu'elles-mêmes ont envie de manger. « *Non, Nathan ! Repose cette cuillère (celle du plat que l'enfant vient de prendre) attend il en faut pour les copains, et moi aussi j'en veux ! Tu vas en avoir encore, mais avant il faut que tout le monde soit servi...* » L'EJE doit donc s'intégrer au partage des plats, et parfois laisse sa part quand les proportions sont trop justes.

S'adressant à la cuisinière, cette EJE demande en tendant le plat pour qu'il soit à nouveau rempli : « *il reste encore de la viande, tu peux nous en remettre ?* » La cuisinière : « *Non là je vous ai tout mis... Je l'ai dit à Marianne (une mère d'enfant chargée au sein de la crèche de faire les courses), ça me paraît juste. Elle m'a dit que ça allait qu'il ne fallait pas que les enfants mangent trop de viande...* »

EJE : « *Ok mais c'est un peu juste là... je vais le noter pour la prochaine réunion.* »

Le fonctionnement particulier de la crèche parentale impliquant les parents sur l'organisation des repas autorise ce commentaire et donnera lieu par la suite dans l'ordre du jour de la réunion du CA de la structure à un point sur les achats et les quantités.

On remarque cependant que même dans les crèches municipales la question de la quantité est souvent posée quand un plat ou une collation plaît beaucoup aux enfants. A l'inverse on entend aussi que certains plats ou collations semblent peu appétissants :

« prends aussi un peu les légumes, c'est bon pour la santé... (puis à sa collègue) c'est vrai que ça a l'air bizarre... »

Le repas, *versus* hygiène est souvent plus présent que le repas *versus* plaisir, qui ne semble possible que s'il y a peu d'enfants à nourrir en même temps. Plus généralement les repas renvoient à des conceptions de la santé où l'enjeu primordial est l'équilibre alimentaire. Cette question de la santé semble de plus en plus présente dans les demandes des parents, non plus seulement pour des aspects religieux, que les crèches respectent (nourriture sans porc...), mais sur des points plus nouveaux, renvoyant à des choix personnels. Les demandes fréquentes, par exemple, de supprimer le lait de vache pour des laits végétaux, sans prescription médicale, pour des parents végétaliens, font débat au sein des structures. Certaines professionnelles le font aisément, d'autres estiment *« que les parents doivent accepter les règles de la collectivité (...) Sans prescription médicale, validée par le médecin de la crèche, je ne donne pas de laits spéciaux aux enfants »* expliquera une directrice. Une AP en aparté, mais sans oser s'opposer à la directrice commentera à sa collègue :

« franchement je ne vois pas en quoi ça gêne si le parent apporte les boîtes de lait... Ils ont le droit de nourrir leur enfant comme ils veulent... »

A travers les échanges sur la nourriture, se dessine une configuration de parents qui révèle les tensions de la prise en charge au sein d'un EAJE. Faut-il rester respectueux, même à distance, des principes éducatifs de ses parents ou imposer ceux de la crèche, au motif de l'ouverture ou de la découverte d'autres principes ? Témoin cette remarque d'une directrice reprenant une AP qui demandait à un parent si l'enfant buvait son biberon chaud, *« Ne demandez pas cela ! On leur donne leurs biberons non réchauffés. C'est seulement s'ils le refusent que l'on voit...Ce n'est pas parce que les parents font d'une certaine manière que l'on va faire de même...Après tout, ce petit peut aussi beaucoup aimer son biberon froid ? Pourquoi ne pourrait-il pas découvrir autre chose ici ? »*

La place particulière du repas chez les AM :

Des repas ont été observés chez les assistantes maternelles, et au RAM, à la faveur d'activités autour de l'éducation alimentaire de l'enfant souvent en lien avec des manifestations culturelles : la chandeleur, carnaval, la semaine du goût. Cela nous a permis d'observer la manière d'agir et les interactions dans le collectif de travail que nous proposons de mettre en résonance avec la prise en charge des repas au domicile de l'assistante maternelle. Notons que l'AM peut percevoir intuitivement la complexité de l'activité au moment des repas : *« Ce n'est déjà pas facile d'être*

observée quand on travaille mais en plus le temps du repas chez moi c'est un peu le bordel ! ».

Chez les assistantes maternelles, le respect des règles d'hygiène apparaît, comme dans les crèches, très présent. Ainsi, que ce soit au RAM ou au domicile de l'AM, avant et après chaque repas ou activité en lien avec l'alimentation, les enfants se lavent les mains, accompagnés par leur assistante maternelle. Cette catégorie est implicite, ritualisée, indissociable de l'activité repas. Se laver les mains avant de manger est devenu une norme culturelle qui ne fait plus l'objet d'explication systématique. C'est un temps compacté pour passer à l'activité qui mobilise adulte et enfants : manger.

L'activité « crêpes » proposée par le RAM : respecter l'hygiène ou se faire plaisir.

Pendant l'activité crêpes, les enfants sont soutenus par leur AM pour reconnaître et nommer les aliments, accompagner les gestes des enfants : verser le lait, respecter la quantité, mélanger...

Nicolas utilise le fouet qui lui a été donné pour mélanger les ingrédients. L'utilisation de cet ustensile est difficile et il va préférer prendre une grosse cuillère posée sur la table. Il va tremper la cuillère dans la pâte, la porter à sa bouche et la remettre dans le saladier. Son AM réagit aussitôt : « *Non Nicolas tu ne peux pas mettre la cuillère à la bouche et la remettre dans le saladier, ce n'est pas propre* ». L'enfant est contrarié et n'est pas loin de pleurer. L'EJE « *C'est pas grave Nicolas* ». L'AM se tourne vers moi et dit avec une pointe d'humour : « *Vous ne direz pas ça dans votre recherche* ». Toutefois, l'activité s'est poursuivie et la pâte n'a pas été jetée

Nous pouvons observer ici, pour les professionnelles, une tension entre le respect des normes d'hygiène apprises en formation et le respect du bien-être de l'enfant. Les normes d'hygiène n'ont pas besoin d'être parlées, elles sont supposées connues de toutes, implicites et s'imposent comme une évidence.

L'AM montre une certaine culpabilité à ne pas avoir arrêté l'enfant suffisamment tôt et semble hésiter sur la suite à donner : jeter la pâte ou la refaire. Le regard porté par les autres collègues paraît un instant l'inquiéter. L'intervention très rapide de l'EJE « *c'est pas grave* » vient sécuriser l'AM et reconnaître l'enfant dans son désir, ce qui apaise tout le monde. L'intervention de l'EJE aide l'AM à gérer le conflit de norme et à prioriser le bien-être de l'enfant. Elle l'aide à dépasser la culpabilité de ne pas

respecter les normes d'hygiène comme elle aurait dû le faire en tant que professionnelle.

On peut émettre l'hypothèse que plus la catégorie est intégrée plus elle est source de non-dit et de dévalorisation de soi quand elle n'est pas respectée. Ces situations ne peuvent être pensées comme une aptitude à s'adapter à la singularité de l'enfant et au contexte et qui serait alors plutôt signe d'une expertise professionnelle.

Quantité, qualité, diversité et goûts des aliments

Sur ce point la vignette qui suit montre que cette catégorie oriente la conduite de l'action mais avec des nuances diverses et variées selon les assistantes maternelles

Manger « sain »

Les enfants vont régulièrement à la bibliothèque municipale avec le RAM et ont créé des liens avec Bénédicte, l'employée qui leur lit des histoires. Son contrat de travail arrive à son terme et pour dire un dernier au revoir et fêter son départ elle propose de partager des petites choses à manger. Elle ouvre un paquet de toast et laisse les enfants s'approcher. Plusieurs catégories d'enfants apparaissent alors :

- les enfants qui prennent les toasts et qui peuvent les manger immédiatement c'est à dire qui agissent selon leur bon plaisir sans autres limites ;
- ceux qui peuvent les prendre mais à qui l'AM demande de les garder pour plus tard car le déjeuner est trop proche ;
- et Gaston qui est strictement interdit de toast par son AM.

Bénédicte intervient et propose à son AM de les emmener et les manger plus tard. L'AM s'agace un peu: « *Ce n'est pas possible chez nous, on ne mange pas ce genre de chose, on ne sait pas bien ce qu'il y a dans ces aliments. On mange des choses faites maison, c'est plus sain ! Gaston il le sait* ». Elle se tourne vers l'enfant ; « *Gaston, tu sais. Chez tata, on ne mange que des choses faites maison et puis on va bientôt aller manger* ». L'enfant se rapproche de son AM et ne manifeste aucune frustration. Il semble bien avoir intégré les règles. J'apprends plus tard, que pour cette AM, la nourriture saine, le fait maison est un des axes de son projet d'accueil qu'elle partage avec les parents.

Les assistantes maternelles ont acquis dans leur formation des règles d'hygiène et d'équilibre alimentaire préconisées par l'INPES mais on voit clairement ici que ces connaissances ne suffisent pas pour gérer la complexité de ces situations de repas dans un collectif. L'AM négocie entre le respect des normes sociales et culturelles, le respect des besoins de l'enfant, son propre rapport à l'alimentation. Elle recherche

une solution médiane qui puisse concilier ces différentes approches dans l'activité. Pour l'AM de Gaston, la référence implicite à son projet d'accueil, partagé avec les parents semble l'aider à décider et à tenir une posture professionnelle auprès de l'enfant. Conflits de normes, gestion des situations individuelles dans le collectif sont autant de difficultés qui se focalisent sur les moments de partage de nourriture.

Pour les AM, il semble important que l'enfant aime ce qu'il mange, mange bien et découvre les aliments. Le plaisir de l'enfant est recherché et est un élément prépondérant dans la préparation et le déroulement des repas. L'alimentation est un objet central dans la relation qui se construit avec les parents que ce soit lors de la négociation du contrat d'accueil ou dans les échanges journaliers.

« Maintenant Adèle elle mange de tout. Avant j'avais des XXX (marque de plats cuisinés pour bébés). C'était toujours les mêmes qui revenaient. Au début de mes accueils je propose aux parents qu'ils amènent le repas mais je ne pensais pas qu'il y aurait toujours des XXX. Au bout d'un moment j'ai demandé aux parents si ça les intéressait que je lui fasse à manger. Ils ont été d'accord »

C'est aussi, au quotidien un élément important dans l'interaction entre l'assistante maternelle et l'enfant :

“C'est bon Garance? C'est bon la Sardine? Apparemment ça passe tout seul. Moi je n'aurais pas pensé. Très bien tu as bien mangé ta petite sardine. Ça c'est du potiron avec un peu d'épinard. C'est chaud, un petit peu chaud fais attention. Garance montre son petit pot de sardine pour en avoir encore. L'AM répond « regarde, c'est vide, il n'y en as plus. On va dire à maman que tu as aimé”

« Apprendre à goûter un plat consiste d'abord à entrer dans un registre culturel en en partageant les valeurs [...] Manger et aimer la nourriture, savoir comment et avec qui la partager relève d'un apprentissage. » (Le Breton 2006 p.337). Pour avoir le sentiment de réussir cet apprentissage les AM doivent trouver des ajustements entre la culture parentale et leur propre culture, entre ce qu'elles perçoivent des besoins et des capacités de l'enfant et ce qu'en perçoivent les parents. En formation elles entendent qu'il faut respecter le choix des parents mais sont peu armées pour gérer les divergences. Dans ces cas il y a un impossible à nommer le problème et l'AM est déstabilisée dans sa pratique professionnelle.

Un repas versus affect chez l'assistante maternelle

Mme P accueille trois enfants dont un bébé. Elle donne le biberon installé dans le canapé et souvent les deux autres viennent voir comment ça se passe et recherchent

une place auprès de l'AM. Elle les laisse s'installer à côté d'elle, leur propose de prendre un livre pour patienter. Elle se concentre sur la prise du biberon du bébé qui est dans ses bras mais attentive aux trois enfants.

Mme P : *« Allez tout le monde fait un câlin un bisou après j'donne à manger. Voilà qu'on soit tranquille, faut être tranquille pour manger. Tu veux faire un bisou qu'est-ce que t'as-tu veux faire aussi un bisou à Agathe ? Ben allez viens, viens faire un câlin on enlève la tétine viens faire un petit bisou ».*

Cette dimension très affectueuse et revendiquée ici par l'AM est ce qui est prohibé en formation, où la question du « bisou » appartiendrait à la sphère domestique et ne pourrait avoir une place dans la sphère professionnelle. L'intimité d'une garde à domicile qui s'effectue chez l'AM laisse plus de place à ces manifestations affectueuses. Cette possibilité est sans doute ce qui conduit les AP comme les CAP AEPE à dévaloriser les pratiques de la garde à domicile au motif d'un moindre professionnalisme.

Au Ram se retrouver autour de viennoiseries

Une assistante maternelle revient au RAM après une longue absence. Elle a apporté des pains aux chocolats qu'elle propose de manger en milieu de matinée. Les enfants ont terminé l'activité prévue ce jour-là et ils commencent les jeux libres quand l'AM présente le paquet de pains au chocolat à ses collègues et ne considère pas les enfants. L'EJE va réagir et s'adresser aux enfants autant qu'à l'AM qui n'a visiblement pas pensé à eux *« Les enfants aussi ils peuvent venir goûter aux pains au chocolat si ça leur fait envie »*. L'AM commence à se diriger vers les enfants. L'EJE dit aux enfants : *« On va installer une table et des chaises ici et ceux qui veulent un pain au chocolat vous venez vous asseoir et le manger ici »*. Certaines AM sollicitent les enfants qu'elles accueillent et les incitent à prendre une chaise et à s'installer sur la petite table près du coin repas, d'autres observent l'enfant et le laissent jouer s'il ne manifeste pas d'intérêt particulier pour les viennoiseries.

Visiblement les autres AM ne semblent pas très à l'aise, partagées entre l'envie de bien intégrer la collègue, de ne pas la froisser en s'abstenant de manger et de répondre aux besoins des enfants. L'heure est avancée et proche du repas de midi. Une AM va dire à l'enfant qu'elle accueille : *« si tu manges maintenant tu ne vas rien manger à midi. Tu n'en prends qu'un tout petit bout »*.

L'EJE me dit après l'activité que ça n'a pas été facile pour elle d'intervenir, qu'elle devait le faire pour privilégier l'intérêt de l'enfant mais qu'elle a dû user de subtilité pour préserver le lien avec l'AM. Son retour au RAM était plutôt positif. Les enfants

étant confiés à L'AM par les parents et celle-ci assumant la responsabilité de l'accueil, l'EJE explique qu'elle intervient le moins possible mais qu'elle doit toutefois veiller au bien-être des enfants et soutenir la professionnalité des AM.

On peut voir aussi que pour les professionnels, il est tout aussi important de constituer un collectif de travail sécurisant prenant en compte la convivialité que de prendre soin de l'enfant et de favoriser sa socialisation.

On voit aussi ici comment les moments de repas sont des moments de transmission de normes culturelles. Dans cet exemple : ne pas manger n'importe où, à n'importe quel moment de la journée, se mettre à table pour manger, etc.

A l'issue de ces observations des temps de repas les catégories apparaissent comme un trait d'union entre les professionnelles, c'est ce qui leur permet de travailler ensemble, mais, dans le même temps de les classer.

Présente en crèche pour faire un stage, une assistante maternelle a ainsi eu à subir les remarques cinglantes d'une auxiliaire de puériculture qui tenait à faire respecter les règles de la structure concernant l'hygiène et, dans le même temps, se distinguer de l'assistante maternelle faisant alors figure, de « non diplômée ».

Ce jour une assistante maternelle est présente en stage dans la crèche, elle s'occupe d'une petite fille qui ne veut rien manger. A bout d'argument elle prend avec ses doigts un morceau de pizza et le tend à la petite fille. L'auxiliaire de puériculture qui observe la scène depuis la table voisine intervient et l'interpelle. « *Tu ne dois pas toucher les aliments avec les doigts* » Ce à quoi répond l'assistante maternelle « *je sais mais c'est important que les enfants touchent la nourriture, ça peut lui donner envie de goûter !* ». Pour clore la discussion l'auxiliaire de puériculture rétorque: « *Peut-être, mais toi tu n'as pas le droit !* »

La culture professionnelle est « incorporée » c'est ce qui fait agir et mobiliser certaines catégories plutôt que d'autre, sans que les professionnel.les en aient conscience. Ainsi, par exemple, une auxiliaire de puériculture catégorise les enfants sur le temps de repas entre les petits mangeurs et les gros mangeurs, focalise son attention sur les quantités prises etc...

Mais, dans le même temps, ces catégories les distinguent les unes des autres, voire les mettent en concurrence et leur permettent d'asseoir leur légitimité. Ces catégories rendent visible leur professionnalité... Ainsi l'EJE privilégie le rapport aux enfants et

les intègre dans un moment de convivialité, tandis que l'AP aura tendance à privilégier un lien au collectif où elle n'intégrera pas forcément les enfants, sans pour autant les exclure.

Des catégories qui oscillent entre stigmatisation et non stigmatisation en fonction de la régulation

Dans le travail conduit au sein des EAJE et à domicile, cette analyse des processus de catégorisation a très fréquemment suscité des craintes parce que le terme pour les professionnel.les rencontré.es est toujours référé à celui de stigmatisation. Les injonctions qui leur sont faites en formation comme dans les établissements à ne pas porter de jugements sur les enfants et leurs familles a rendu délicate cette approche cherchant à comprendre comment ce processus d'ordonnement de la réalité, impliquant des attributions de capacités aux enfants, pouvait être une ressource ou une contrainte pour conduire le travail à faire.

Construction des processus de catégorisation

Le processus de construction des catégories s'effectue à partir de plusieurs prismes qui articulent, juxtaposent ou mettent en tension une pluralité de normes et de savoirs qui peuvent être partagés entre les différentes qualifications ou spécifiques à certaines d'entre elles.

Les savoirs et normes appris en formation

Comme savoirs partagés on repère assez systématiquement ceux qui ont été appris lors de formations sur le développement de l'enfant, la santé et l'hygiène. Si ces savoirs et ces normes sont partagés dans le sens où pour tous les professionnels, les apprentissages de la formation font ressource, on note également qu'en fonction des qualifications, ils peuvent différer et être l'objet de conflits dans les manières d'appréhender l'enfant et d'expliquer ce qu'il fait. Ainsi pour les EJE, les professionnel.les les plus qualifié.es, les normes apprises renvoient fréquemment au développement psychologique de l'enfant et à la maîtrise de ses capacités en fonction de stades développement appris en formation. Il est donc assez fréquent d'entendre les EJE expliquer qu'un « *enfant n'est pas encore prêt* » à faire telle action, sous-entendant qu'il est à un certain stade de son développement et non à un autre. Les auxiliaires et les CAP AEPE, quant elles ne sont pas reprises par leur hiérarchie (EJE ou directrice) pourront plus facilement se laisser aller à dire que l'enfant « ne sait pas

faire », qui peut laisser entendre un certain déterminisme, ne faisant pas de place à une évolution ultérieure.

Ces nuances langagières qui renvoient à la prise en compte de connaissances différentes, font l'objet de beaucoup d'attention au sein des établissements. On repère donc une sorte de couplage entre deux domaines de savoirs, ceux liés au développement de l'enfant et ceux relevant de l'éthique intégrant les questions de tolérance, impliquant de ne pas porter de jugements sur les enfants et leurs capacités comme sur les familles et leurs fonctionnements.

Les auxiliaires de puériculture et dans une moindre mesure, les CAP AEPE auront davantage tendance à faire référence à une culture de l'hygiène et s'attacheront, comme nous venons de le voir, à observer que l'enfant mange de manière équilibrée, contrairement aux EJE qui s'intéresseront plutôt, quand elles participent à cette activité, à faire apprécier les goûts ou à développer le langage.

Ces références différentes aux savoirs et à leurs usages tendent à installer entre les personnels une division du travail entre tâches liées aux soins du corps et perçues de manière subalternes et tâches liées au développement psycho-moteur de l'enfant et plus valorisées. Ces hiérarchies et les tensions qu'elles peuvent engendrer dans certains établissements portent à conséquence sur la manière de catégoriser les enfants à partir du langage.

On note une attention partagée consistant à euphémiser. Pour les auxiliaires et les CAP AEPE cet apprentissage de l'euphémisation qui se fait plutôt au sein des structures vient parfois en contradiction ou en tension avec d'autres apprentissages effectués par les enseignants de ces formations. Ces derniers, interprètent le référentiel de certification et sont attachés à faire apprendre l'identification des symptômes des maladies contagieuses comme des comportements atypiques (« hyperactivité », autisme...).

*« On doit leur apprendre à identifier les symptômes. C'est important qu'elles sachent que les boutons ça peut être la varicelle mais que le temps d'incubation de la maladie c'est avant les boutons (...). A l'école avec les AVS (auxiliaire de vie sociale) certaines me demandent pourquoi certains enfants n'arrivent pas à rester assis. Il faut qu'on leur explique les symptômes de l'hyperactivité et en même temps on leur dit aussi de ne pas mettre des étiquettes sur les enfants... »
(Enseignante CAP, AEPPE)*

Ces savoirs qui s'apparentent plutôt des « savoirs en miette » (Boltanski, 1969) ne doivent pas être évoqués directement, mais explicités de manière détournée. Dans les structures, les professionnel.les apprendront à ne pas parler d'enfants tristes mais d'enfants « tranquilles », à ne pas dire « agité » mais « vif ou rapide »... Le légitime et l'illégitime dans les manières de dire est important et contribue souvent à catégoriser les personnels entre eux.

Ces euphémisations entraînent une retenue de l'action spontanée, qui se propage bien au-delà de l'apprentissage des symptômes d'une maladie mais concernent toute activité pouvant engendrer un point de vue ou un jugement. Une certaine neutralité langagière est requise, interdisant un jugement négatif ou positif. Ainsi une directrice expliquera à une stagiaire qu'elle ne doit pas dire à l'enfant que son dessin est beau ou laid... Elle suggère : « *c'est intéressant ton dessin. Tu as voulu montrer quoi ?* »

Ces apprentissages à euphémiser manifestent, chez tous les professionnel.les, le souci partagé de ne pas catégoriser en induisant une stigmatisation. Ces euphémisations qui nécessitent la retenue permanente d'une parole spontanée interrogent : seraient-elles une des sources de la fatigue et de la tension de ce travail?

Les *habitus* culturels

On repère également que l'activité avec les petits renvoie chacun.ne à son histoire sociale et culturelle. La prise en compte de cette histoire est diversement acceptée au sein des établissements. Certains vont considérer cette diversité comme une richesse et la valoriser, d'autres vont au contraire essayer de la neutraliser voire de l'empêcher au motif d'un traitement homogène de tous les enfants.

En formation ces dimensions culturelles sur la manière de considérer l'enfant et de s'en occuper ne sont quasiment jamais abordées. En revanche il est fréquemment rappelé aux élèves auxiliaires et CAP que la reconnaissance professionnelle de leur activité implique le respect de protocoles qui doivent se différencier de manières d'agir plus ordinaires liées à des *habitus* familiaux et culturels. L'apprentissage tend à standardiser des manières de faire qui s'imposent comme des processus de travail permettant un traitement de l'enfant selon des normes sociales et hygiéniques, non discutables. De ce point de vue les catégorisations données comme celles

« petit/moyen/grand » se réfèrent à des normes apprises liées aux besoins de l'enfant et permettent des traitements similaires au sein d'une même classe d'âge.

Ces normes apprises peuvent se heurter aux *habitus* culturels des parents et créer des difficultés :

Assam, petit garçon de 18 mois d'origine éthiopienne, refuse de se coucher à l'heure de la sieste, créant toujours beaucoup d'énerverment chez les professionnelles qui s'occupent de lui : « lui c'est infernal, on a beau dire à la mère qu'il ne faut pas l'endormir dans les bras, on n'y arrive pas ! Et bon là, après le repas, il a besoin de dormir, il faut qu'il se repose, mais on ne peut pas quand même pas passer notre temps à le bercer (...), ça la mère n'a pas l'air de le comprendre... »

Pour cette auxiliaire, le « besoin » de repos, appris en formation est non négociable.

Compte tenu des difficultés engendrées par cet enfant, la directrice lui propose d'aller jouer seul dans un autre espace qui ne dérange pas les enfants qui dorment. Plus tard l'auxiliaire m'exprimera son désaccord sur la décision de la directrice : « A son âge il a besoin de repos après le repas. Il faut qu'il dorme, même pour grandir, ça lui est nécessaire... Je n'ai rien dit mais moi, je ne suis pas d'accord ».

Dans les EAJE ces *habitus* culturels se manifestent surtout au travers des débats liés aux demandes des parents. Ils peuvent conduire à des catégorisations des enfants à travers une catégorisation des parents. Les occurrences de ce type sont très fréquentes à propos de la nourriture et des temps de repos des enfants liées à des exigences parentales.

On remarque également que les *habitus* culturels des professionnel.les peuvent également interférer dans la manière de catégoriser les enfants. Ainsi lorsque des professionnel.les nomment un groupe de petites filles des « Barbies », qu'ils/elles considèrent leurs vêtements de couleur clair « comme toujours pisseux » ou qu'ils/elles qualifient la tenue d'un petit garçon de « vrai petit mec », ces manières de parler ne signifient pas que ces enfants soient complètement assimilés à ces références.

Elles renvoient aux univers culturels des professionnel.les et sont plutôt la marque d'un regard attentif porté sur eux et en même temps installent ou consolident un lien à leur égard. Elles constituent ici des ressources pour expliciter indirectement ou implicitement les marques d'attachement, d'intérêt ou de distance à leur égard. Ces manières de dire ne pourraient-elles pas être des astuces pour se déprendre de la neutralité langagière et affective requises dans l'exercice professionnel ?

Amélia a 13 mois, elle vient à la crèche quatre jours par semaine depuis l'âge de 3 mois. Elle porte, selon la description que j'en fais dans mon carnet de terrain, des vêtements « aux formes simples, aux couleurs et aux

matières naturelles (taupe, beige, gris, marron/ laine, coton, bambou) ». Alors que je regarde avec attention sa veste visiblement tricotée « maison », deux jeunes femmes (une animatrice et une auxiliaire de puériculture) de l'équipe sourient, puis rient franchement. Ah oui, Amélia elle a toujours des vêtements aux couleurs « pisseuses », c'est « tristounet » pour une enfant de cet âge ! Interpellée par cette remarque, je note (sans le leur dire) que nous ne portons pas le même regard sur cette petite fille. Ces vêtements qui pour moi, situaient cette famille dans une mouvance bio-écologique sont perçus par ces deux professionnelles comme inadaptés pour son âge, car non conformes avec la plupart des tenues vestimentaires des autres enfants plus colorées et dans des matières moins « nobles ». Ces vêtements classent socialement cette petite fille dans un espace social qui n'est pas partagé par ces professionnelles. Pour autant, l'observation de sa prise en charge ne révèle aucune différence avec les autres enfants.

La familiarité entre le chercheur et l'équipe a sans doute permis à ces professionnelles de parler sans filtre, en mobilisant un vocabulaire familier qui n'aurait peut-être pas été prononcé sous un regard étranger et qui, nous l'avons constaté, n'est jamais convoqué lors des interactions avec les parents. Ces observations posent la question de la proximité ou distance sociale du chercheur avec son objet d'étude et de l'interprétation de ses observations. Pour ces jeunes femmes l'emploi du terme couleur « pisseuses » n'est pas stigmatisant mais décrit simplement ce qu'elles perçoivent.

Dans le même registre d'observation, nous avons entendu à plusieurs reprises des professionnelles désignant des tenues de petites filles comme des « tenues de poupées » (cf. des tenues de petites filles agrémentées de volants, dans des tissus chatoyants et aux couleurs vives). Alors que, de notre position de chercheur nous avons tendance à traduire ces propos comme désignant une pratique éducative « peu valorisante et valorisée », désignant l'enfant comme un objet. Pour ces professionnelles, ces propos étaient élogieux et visaient à valoriser l'attention portée par les mères aux tenues vestimentaires de leur petite fille.

L'expérience

Nombre de catégorisations semblent construites empiriquement, à partir de l'expérience mais également à partir du regard que les professionnelles portent sur les parents. À l'égard des parents on repère fréquemment que les signes distinctifs qui les caractérisent, tant du point de vue professionnel que du point de vue de leurs

comportements à leur égard influent sur la manière de le catégoriser. Ces catégorisations tendent à expliquer ou interpréter le comportement de l'enfant et influent sur les manières d'interagir avec eux. Ainsi les professionnelles interpréteront l'intérêt d'un petit pour la danse en faisant référence au métier de son père disc-jockey. Cette appétence sera alors considérée comme « normale ».

Ces catégorisations forgées par l'expérience permettent de repérer rapidement chez les parents des comportements qui faciliteront ou empêcheront la prise en charge de l'enfant ; leur niveau d'angoisse, la jeunesse, le comportement... Ces attitudes parentales sont donc interprétées pour pouvoir expliquer le comportement d'un enfant. Il est fréquent d'entendre expliquer un caprice d'enfant ou un comportement nouveau par un événement au sein de sa famille (une mère enceinte, un couple qui se sépare, un parent absent...).

Par expérience, les professionnelles soulignent que les lundis ou après les vacances scolaires, les journées sont plus difficiles parce que les enfants « *font ce qu'ils veulent avec leurs parents* ». De même, c'est aussi en se fondant sur leur expérience et de leurs conceptions éducatives que les professionnelles considèrent que les enfants catégorisés « *plus faciles* », sont ceux dont les parents « *savent poser le cadre* » et « *pénibles* » ceux qui sont inquiets ou ne leur font pas confiance.

On remarque parfois mais de manière plus rare, que l'expérience de cette diversité des manières d'être parents peut conduire les professionnelles à développer des pratiques correctives. Nous l'avons constaté à deux reprises, dans une crèche qui reçoit des enfants porteurs de handicap.

Astrid est un enfant né de parents sourds-muets mais qui n'est pas atteint par ce handicap. A table Astrid montre le pain et crie pour que l'auxiliaire lui en donne un morceau. Celle-ci réagit : mais Astrid ce n'est pas comme cela qu'on demande. Demande-moi le pain. Allez je veux t'entendre parler. Astrid refuse de demander et continue de crier. L'auxiliaire ne cède pas. Astrid crie plus fort, l'auxiliaire le sort de table et le prend à part. Astrid, toi tu sais parler, tu me demandes le pain avec des mots et pas en criant... Astrid finit par dire le mot et est ramené à table. L'auxiliaire m'expliquera plus tard : avec ces enfants (de parents sourds muets), les parents ne veulent pas leur apprendre à parler. Je pense qu'au fond d'eux- mêmes ils ne veulent pas que leur enfant soit différent d'eux et qu'il parle (...) Nous on ne doit pas laisser faire, sinon ces enfants ne pourront jamais être scolarisés...

Ainsi l'expérience que les professionnel.les développent sur les comportements des parents sourds peut alors conduire à des modalités d'action spécifiques destinées à corriger leurs comportements. Cette capacité de la part d'une professionnelle auxiliaire à oser affirmer qu'elle va à l'encontre des choix parentaux est plutôt rare, même si dans les faits, ces manières d'agir sont fréquentes mais ne se disent pas. Les catégorisations des enfants se construisent donc en fonction de plusieurs prismes où les façons d'être des parents ont une place importante.

Fonctions et usages des catégorisations

Fixité et mobilité des catégorisations

Cette pluralité des normes qui structurent des regards différents ne fixe pourtant pas une représentation définitive de l'enfant, mais s'ajuste en permanence à son comportement. Dans les EAJE comme dans le RAM, l'enfant surprend et fait ainsi varier les attributions de capacités portées sur lui. Les catégorisations contribuent à installer des récurrences dans la manière d'interpréter leurs comportements pour interagir avec eux, mais celles-ci s'avèrent relatives.

On remarque en effet que les catégorisations sont très fréquemment rebattues concernant un même enfant. Souvent catégorisé initialement au regard des comportements de ses parents, il fait varier les catégories que l'on porte sur lui. L'enfant change, progresse, surprend et finalement transforme les catégories des professionnel.les. Il prend donc une part active dans ce processus de catégorisation et ne laisse pas les professionnel.les agir seul.es.

Cette capacité des professionnel.les à ne pas stabiliser les catégorisations tient pour une grande partie aux comportements des enfants qui nécessitent des adaptations et des changements permanents, que ce soit dans leur comportement psycho-affectif, leur alimentation, leur autonomie, leur langage... Un enfant peu sollicitant peut soudain devenir très présent et changer dans le regard des professionnel.le.s : « *Tu as vu Margot comment elle devient ?* » ; « *d'encore petit* » l'enfant peut muter en « *prêt pour l'école* », de « *facile* » devenir « *pénible* »...

Cette mise en dynamique de la catégorisation est aussi liée à la diversité des professionnel.les intervenant au sein d'un établissement, qui occasionne une pluralité de regards sur la manière d'interpréter leurs comportements. On note que ces reconfigurations de catégorisation sont d'autant plus labiles que l'organisation des structures d'accueil collectif permet des rotations de personnels régulières avec tous

les enfants et favorise des activités en âges mélangés. Ce travail plus transversal semble aider les professionnel.les à découvrir les enfants dans d'autres configurations d'espace, créant en quelque sorte des ruptures avec un cadre quotidien devenu trop habituel, ou trop enfermant quand il se limite à l'espace d'une seule salle avec de nombreux enfants. Ainsi un enfant catégorisé parfois de « timoré » se révèle « hardi », un autre plutôt « vif » étonne par les précautions qu'il prend avec des plus petits que lui, un troisième explore l'espace alors qu'il était plutôt catégorisé craintif. Un autre qui ne mangeait pas de légumes « *comme son père* » se « *régale à présent du gratin d'épinards concocté par la cuisinière* ».

Ces changements de catégorisation font souvent l'objet de commentaires entre les professionnel.les et semblent leur procurer une certaine satisfaction, comme si leur travail éducatif donnait à voir, par ces changements, leurs fruits. L'instabilité de la catégorie paraît structurelle au travail avec les tout petits. La catégorie constitue une sorte de repère initial qui permet d'appréhender une distance ou une différence avec un point d'arrivée. C'est sans doute parce que Tim est catégorisé de « timoré, « timide », qu'il peut dans cette nouvelle configuration en âges mélangés être vu comme « *plus hardi maintenant* ».

Parfois cependant les catégories demeurent, alors que le comportement de l'enfant a changé. La professionnelle constate le changement mais semble avoir des difficultés à l'intégrer. Elle peine à voir l'enfant autrement :

Claire a 20 mois. Elle inquiète l'équipe parce qu'elle ne cesse de mordre les enfants et les professionnel.les. Elle a fait l'objet d'un échange en équipe avec la psychologue de la crèche, qui a suggéré de recevoir les parents pour évoquer cette question avec eux. Le lendemain de cette réunion d'équipe, je suis présente à la crèche et j'observe un petit groupe de 5 enfants, dont Claire, en train de faire des encastrements avec une auxiliaire. Tien, du même âge, prend une pièce qui appartient à l'encastrement de Claire. Claire lui se lève très vivement pour lui reprendre puis se rassied et continue son encastrement ; Pendant qu'elle récupère sa pièce l'auxiliaire, prête à intervenir, dit : « Doucement Claire, il va te la rendre. Il cherche une pièce qui est presque pareille ! » Voyant Claire se rasseoir après avoir récupéré sa pièce, elle dit, en s'adressant moitié à Claire, moitié à moi : « ah bah dis donc là je suis épatée, tu ne mords pas... ! »

Cette fixité de la catégorie « enfant qui mord » que la professionnelle (mordue plusieurs fois par Claire) ne peut retenir, est manifestement en train de bouger par le comportement de l'enfant. L'on peut faire l'hypothèse que la fixité de la catégorisation portée sur Claire tient sans doute aux différentes morsures qu'elle a subies et à la mobilisation de l'équipe sur cette question. Pourtant elle note que Claire change et reste ouverte à d'autres catégorisations.

Quand les structures organisent des réunions collectives de travail pour faire le point sur les enfants et leurs évolutions, ces modifications de catégories font l'objet de débats sur les conduites à tenir avec certains enfants. Lorsque les professionnel.les sont plus isolé.es et qu'ils/elles n'ont pas la possibilité de travailler de manière collective en dehors de la présence des enfants, elles se maintiennent plus longtemps mais les enfants, actifs dans ce processus, les font évoluer. Nous repérons néanmoins que les modes d'organisation interfèrent avec ces dynamiques de catégorisation parce qu'ils favorisent des regards pluriels qui limitent la fixité pouvant conduire à la stigmatisation. Dans le cadre de l'accueil individuel, c'est la fréquentation du RAM comme lieu ressource et lieu d'échanges entre professionnel.les qui semble tenir cette fonction. Les échanges des assistant.es maternel.les entre eux/elles et avec l'EJE montrent le besoin de ceux/celles-ci d'échanger ensemble pour croiser les regards qu'ils/elles portent sur les enfants.

Se différencier et faire valoir ses compétences

Si les catégorisations étudiées concernent les enfants, on remarque également que ce processus est à l'œuvre entre les professionnel.les.

Les regards portés sur les processus de catégorisation attribuant des capacités aux enfants donnent aussi à voir la manière dont les professionnel.les entre eux/elles se catégorisent et d'une certaine manière se reconnaissent compétent.es.

Les apports de la formation

Une première approche de cette catégorisation implicite entre les professionnel.les tient à leur qualification et aux références qu'ils/elles mobilisent pour expliciter leurs actions. Il est assez manifeste que les EJE entre eux/elles se reconnaissent sans qu'ils/elles aient besoin d'expliquer qu'ils/elles possèdent cette qualification. La formation produit des manières de dire et d'agir dans le travail qui les distinguent des auxiliaires et des CAP. Dans la crèche parentale où ne travaillent que des EJE, la directrice soulignera cette différence lors de notre premier entretien avec elle : « *Nous sommes toutes EJE, on a les mêmes références et en plus on vient toutes de la même école. Notre rôle c'est d'accompagner l'enfant dans son développement socio-*

affectif et ce n'est pas la santé (...). Les parents sont là pour surveiller l'hygiène et la propreté dans la crèche, nous aussi quand c'est nécessaire,...), mais notre rôle n'est pas là. On est des professionnelles de l'enfance ».

Cette affirmation est fréquemment partagée par les EJE, en général, et induit au sein des EAJE des manières de parler et des regards sur l'enfant différents. Parfois, cette manière de s'imposer est mal perçue par les autres professionnel.les (« *elle croit que parce qu'on n'est pas EJE, on n'est pas capable de faire faire de la peinture aux enfants* »...).

Dans les RAM, cette différence semble au contraire bien acceptée et procure une certaine sécurité à l'assistante maternelle sur sa manière de considérer l'enfant. L'avis de l'EJE est requis et est manifestement important. La solitude de l'exercice professionnel à domicile montre l'importance de cet autre regard pour se sentir conforté.e dans sa pratique.

Cette position sociale liée à la qualification induit des manières de parler et d'intervenir auprès des enfants qui sont différentes des auxiliaires et des CAP AEPE. Celles-ci mobilisent moins de références à la psychologie mais s'attachent plutôt à des questions de santé, d'hygiène, comme on leur a enseigné et qui sont pour elles/eux les seuls moyens à leur disposition pour tenter de se faire reconnaître auprès des parents. La tension éducatif/santé induite par les formations structurent dans les EAJE des catégorisations revendiquées par les professionnel.les.

Dans le cours de l'activité on repère d'autres manières de se catégoriser entre professionnel.les, qui peuvent parfois être considérées comme des conceptions implicites « de bonnes ou de mauvaises pratiques ».

Ce que les professionnel.les réproouvent souvent, du moins avec les chercheur.es, sont les jugements affichés que des collègues se laissent aller à dire : « *Tu as vu comme elle est hautaine avec nous ?* » (Phrase prononcée par une AP à propos d'une mère qui demande à parler à la directrice et refuse d'échanger avec cette professionnelle). L'auxiliaire à propos de cette manière de parler de sa collègue, souligne son manque de retenue et nous dira au sujet de cette remarque : « *ce n'est pas professionnel, on ne doit pas juger* ». Phrase apprise ou conception réellement ancrée du travail ? Nous ne le saurons pas, mais pouvons néanmoins noter que les manières de parler des collègues constituent un point d'attention pour s'auto qualifier de « professionnel ».

La place des autres dans le travail

Ce qui semble d'avantage jouer sont les manières de « s'y prendre » avec les enfants. Sans que ce soit explicitement dit, certaines professionnelles créent manifestement de l'exaspération chez d'autres collègues. Cela se marque par des soupirs, des changements de lieux pour s'éloigner de la collègue, de l'exaspération. Témoin à deux reprises d'une situation où une professionnelle installée avec un groupe d'enfants en train de faire un jeu s'en va dans un autre espace, sans que j'en saisisse les raisons, m'interpelle. L'auxiliaire m'expliquera plus tard : « *Vous n'avez rien remarqué ? (...) avec elle c'est infernal, dès qu'elle est avec les bébés elle chante ! On dirait qu'elle ne sait faire que ça pour les calmer.... A la fin on a la tête comme ça... Elle se croit seule ou je ne sais pas, mais moi, je n'en peux plus...c'est pour ça j'ai vu que l'atrium était libre, je suis partie là-bas avec les enfants* »

Derrière cette exaspération on comprend que pour être catégorisée « bonne professionnelle », il faut tenir compte des « autres » et savoir développer une palette d'actions qui minimisent le bruit. Chanter avec des petits, sauf à certains moments bien identifiés dans une journée, ne constitue pas une pratique valorisée et tend à catégoriser la professionnelle qui effectue ce type d'activité, de manière négative.

De même, on remarque également que l'installation pour un jeu doit prendre en compte non seulement les contraintes des collègues à proximité mais aussi l'ergonomie des lieux. Une directrice adjointe nous signalera à propos d'une apprentie qui prend en charge un groupe d'enfants, « *qu'elle n'est pas encore au point...Tout ce qu'elle fait c'est brouillon, elle s'installe n'importe où, ne voit pas que des enfants risquent de circuler là où elle s'installe et déranger le jeu. Elle a encore beaucoup à apprendre....* ».

Les processus de catégorisation entre professionnel.les sont nombreux, souvent assez peu indulgents et sources de conflits dans certains EAJE.

On repère pourtant aussi que les professionnel.les savent s'entraider et repérer entre eux/elles des qualités qui facilitent la maîtrise des enfants ou qui, de leur point de vue, les sécurisent. Ainsi une auxiliaire d'origine martiniquaise pourra être sollicitée par une collègue pour aider à endormir une petite fille noire, qui lui semble « *avoir besoin d'être rassurée* ». Une autre sera recherchée pour animer une activité de jardinage, parce qu'elle « *aime bien faire ça et arrive toujours à intéresser les enfants, même les plus petits....* »

Les processus de catégorisation entre les professionnel.les sont donc fréquents et l'on repère que s'ils ne donnent pas lieu à des espaces de régulations collectives ils peuvent conduire à des conflits au sein des équipes.

Aider à réguler le travail collectif

Dans l'organisation collective les processus de catégorisation révèlent la tension entre des prises en charge individualisées des enfants mobilisant une combinaison toujours singulière de savoirs et d'affects pour interpréter leurs manières d'agir et une modalité d'action plus systématisée, référée aux savoirs, garantissant une équité de traitement mais s'écartant des particularités de chaque enfant.

Les processus de catégorisation donnent des repères pour stabiliser des fonctionnements difficilement prévisibles compte tenu de la variabilité et de l'imprévisibilité du comportement des enfants. Ainsi, installer une organisation en trois sections, réparties à peu près en fonction de l'âge des enfants, (quand les injonctions au taux de remplissage de la crèche n'interfèrent pas avec cette modalité de travail), donne des repères, même sommaires, sur ce qui sera fait au sein de la section. Cette stabilisation du fonctionnement peut contribuer à atténuer la fatigue. Le risque néanmoins est que ces processus se figent dans le fonctionnement et obèrent le repérage des dynamiques impulsées par les enfants.

D'autres EAJE ne stabilisent pas l'organisation par le moyen des catégorisations fondées sur l'âge mais par des emplois du temps qui structurent chaque semaine sur un mois. Cette stabilité de l'emploi du temps de la journée constitue une aide conséquente, pour éviter aux professionnel.les de se questionner sur les activités à faire aux enfants dans le cours des journées. Ici la stabilité est donnée par un emploi du temps partagé sur les différents jeux à prévoir dans la journée. Cette modalité de fonctionnement construit d'autres manières de voir les enfants permettant que les attributions de capacité portées sur eux puissent être revues en fonction de ce qu'ils font.

Quel que soit le mode de catégorisation mobilisé, ce processus paraît important pour donner un peu de stabilité à des fonctionnements en perpétuel mouvement. Il semble que la dynamique des catégorisations observée soit souvent liée à l'instauration d'espaces de travail collectif où circulent entre tous les professionnel.les les différentes manières de voir et d'appréhender les enfants. Cette parole entre les professionnel.les peut aider d'une part, à atténuer la tension liée à la parole retenue dans les relations directes avec les enfants et d'autre part, à venir mettre en débat des points de vue établis en fonction de normes et de savoirs différents pour arriver à établir des manières

plus partagées de « voir » les enfants et de travailler ensemble.

Les EAJE qui instaurent un fonctionnement avec des moments de régulation interne sans les enfants, donnent à voir une plus grande labilité des catégorisations portées sur eux et paraissent par ailleurs moins pâtir de l'absentéisme et de *turn-over* des personnels. Ces espaces semblent importants à explorer pour que puissent être débattues ces modalités de catégorisation non dites mais agissantes comme celles liées aux genres, aux situations de grandes précarité des familles, à l'interculturalité, à la diversité des formes de parentalité..., sans pour autant saturer ces organisations de nouvelles procédures ou exigences de travail dont le sens pourrait faire défaut dans la conduite de l'action.

On repère dès lors l'importance des fonctions d'encadrement pour instaurer des fonctionnements plus partagés et aider les équipes à penser de manière collective le travail à conduire avec les enfants mais aussi faire valoir leur place dans les processus de socialisation secondaire. La recherche révèle sur ce point une double fragilité de ces organisations qui porte à conséquence sur les processus de catégorisation des enfants : celles des organisations dépendantes de la manière dont les directrices s'investissent et organisent le travail collectif ; celle de la reconnaissance des compétences des professionnel.les qui diffèrent d'un travail domestique sans pour autant relever des savoirs infirmiers ou de l'éducatif scolaire.

Conclusion générale

Cette recherche sur les attributions de capacités portées sur les enfants proposait initialement de mettre à l'épreuve l'hypothèse établie à partir des travaux de Jacobson et Rosenthal (1971), «Pygmalion à l'école » : l'attente du maître et le développement intellectuel de l'élève ». A l'issue de la recherche, nos observations et analyses montrent que, si des processus de catégorisation sont bien à l'œuvre dans la relation entre les professionnels et les enfants, ils sont plus complexes que ceux repérés par ces auteurs dans des univers scolaires et ne produisent pas les mêmes effets. Une différence essentielle tient à la spécificité du milieu dans lequel s'exercent ces professions : dans les EAJE les professionnels n'ont pas la ressource des programmes scolaires pour organiser et structurer la relation maître / élève dans l'acquisition d'apprentissages ; ils agissent sans référence explicites ou imposées. Le processus de catégorisation s'effectue de ce fait en référence à des normes plus nombreuses et plus implicites ;, d'autre part, les enfants étant à un âge où ils changent rapidement, les catégorisations portées sur eux, évoluent durant le temps de leur prise en charge. On constate plutôt « des dynamiques de catégorisation » dont les fonctions sont nombreuses. Si chacun.e tend à catégoriser les enfants en fonction de paramètres appris en formation ou liés au fonctionnement de l'établissement, la diversité des cultures professionnelles empêche un usage trop monolithique de ces catégorisations.

Questions méthodologiques

La recherche a mis en évidence les complexités de ce processus qui se saisit difficilement par la seule observation. Comprendre les manières dont les professionnels catégorisent les enfants nécessite la mobilisation de plusieurs cadres conceptuels. Une première approche, d'inspiration sociolinguistique conduit à porter l'attention aux manières de dire et de nommer les enfants et leurs comportements. L'attention est mise sur l'interaction verbale, dans le sens de Goffman, et sur les perceptions visuelles, soit les regards portés sur ou par l'enfant dans le cadre d'activités ordinaires d'un EAJE ou d'un accueil à domicile. Cette première analyse met en évidence des manières multiples de catégoriser les enfants avec, comme point commun à tous les professionnels rencontrés un effort d'euphémisation, visant à atténuer des traits comportementaux qui pourraient être perçus de manière négative. Ce processus de modulation des propos, très partagé par tous les personnels et constituant également un marqueur des parcours de formation des personnes, donne lieu à des injonctions de non jugement des enfants

comme de leurs productions dans les activités auxquelles ils participent. Dans le déroulement des journées cette neutralité langagière, relevant d'une procédure injonctive, peut être source de fatigue et de tension. Ce souci de la non stigmatisation ne permet pas de repérer, dans la manière de nommer ou d'observer les enfants, des récurrences visant à subsumer les traits particuliers d'un enfant sous un type plus général se référant à un ordre social. Certes des normes d'enfants sont attendues et souhaitées, mais elles ne sont pas homogènes et se différencient en fonction des professionnel.les, de leurs qualifications, des établissements, des moments où l'enfant est observé et des manières plus ou moins collectives de travailler. Il s'agit plutôt de mosaïques de catégories qui n'opèrent pas de la même manière en fonction des établissements et des professionnel.le.s, mais qui surtout évoluent avec le temps en fonction des progrès de l'enfant.

Une deuxième approche, plus phénoménologique et se référant à la sociologie de l'action, conduit à étudier la manière dont les catégories ne sont pas structurées *a priori* mais se trouvent également déduites de l'expérience. Ne reposant plus sur des représentations individuelles mais sur une « connaissance de sens commun partagée, publique et observable de la structure » cette approche permet de comprendre comment la « sélection d'une catégorie gouverne toute une série d'opérations réflexivement engendrées par l'identification catégorielle » (D. Cardon, 1995).

Nous avons dégagé de cette approche trois formes de catégories, données, créées, et partagées, correspondant dans nos analyses à des constructions et des usages différents dans leur mobilisation. Cette approche permet également de saisir des catégorisations silencieuses mais néanmoins agissantes, qui non seulement ne sont pas parlées par les professionnelLes mais semblent aussi ne pas être signifiantes pour eux/elles quand on échange à leur sujet. Il en est ainsi de catégorisations renvoyant à la division des rôles sociaux, rarement pris en compte dans la conduite des activités avec les enfants parce que peu signifiants pour ces professionnel.les, dans leur travail, mais peut-être aussi, dans leur vie personnelle. Ce type de catégorie vient questionner celles du/ de la chercheur.e. Il l'interroge notamment sur sa place dans un processus de recherche qui s'attache à comprendre le travail du point de vue des acteurs qui le réalisent.

Catégoriser : un processus co construit

Appréhender les catégorisations à l'œuvre dans la prise en charge des tout petits nécessite de tenir compte de la notion de « la bonne distance » que doivent respecter les professionnelles avec les enfants. Combinant affects et distance, savoirs et intuition,

connaissances et expériences, le regard porté sur l'enfant est construit à partir de plusieurs prismes qui articulent, juxtaposent ou mettent en tension une pluralité de normes apprises, transmises, imposées ou construites. Pour autant ce processus n'est pas seulement lié à l'activité des professionnel.les mais se co-construit avec l'enfant. Celui-ci n'est donc pas seulement dépendant des professionnel.les qui structureraient une manière de le voir pour le conformer à leurs modèles, mais est également lié à la manière dont lui-même interfère dans ce processus en déjouant régulièrement les regards qui se portent sur lui. Cette part active des enfants ne laisse jamais insensibles les professionnel.les qui soulignent fréquemment leurs changements. Les attributions de capacité qu'ils/elles portent sur eux sont donc instables et se reconfigurent en fonction de ce qu'ils font ou manifestent.

Le chemin qui permet de passer de « tout petit » (enfant qui n'est pas autonome) à « prêt pour l'école » (répondant aux catégories du monde scolaire : propreté, autonomie pour se nourrir et acquisition du langage) qui semble un but partagé, est appréhendé comme le fruit de leur propre travail. Ces normes d'enfants « prêts pour l'école » ne font pratiquement jamais l'objet de débat. En revanche, ce qui heurte les professionnel.les au regard de ces catégories sont les demandes parentales qui leur sont adressées pour accélérer plus rapidement à ces transformations. Une norme est ici partagée entre les professionnel.le.s : celle qui consiste à laisser prendre le temps à chaque enfant de progresser à son rythme, évitant, du moins dans leurs discours, de catégoriser les enfants en fonction de la finalité de l'école. Cette norme se dégage implicitement et va à l'encontre de cette emprise scolaire, qui, parfois, correspond aux demandes des parents. Pour les professionnel.le.s l'enfant doit correspondre à une représentation de l'enfance, où, non bridé par les règles sociales, il peut/doit développer son imaginaire, évoluer à son rythme... L'enfant trop mature, « prêt (trop tôt ou trop vite) pour l'école », soit parce qu'il maîtrise et manie bien la langue, soit parce qu'il résiste à croire ou à s'amuser avec des histoires de loups, suscite des questionnements ou de la suspicion à l'égard de ses parents qui l'engageraient trop vite dans l'univers scolaire, et le priveraient de ce temps de l'enfance.

Un processus lié aux modes d'organisation des EAJE

Ces reconfigurations de catégorisation liées à la part active des enfants qui sont à un âge où ils changent rapidement, semblent d'autant plus labiles que l'organisation permet des rotations régulières de personnels avec tous les enfants et favorise des activités en âges mélangés. Ces regards pluriels, qui se confrontent souvent lors des réunions collectives de régulation, semblent empêcher la stabilisation des catégories portées sur eux. La diversité des références et des savoirs des professionnel.le.s

module les avis, provoque parfois des débats et laisse une place à des manières plurielles d'appréhender l'enfant. Dans le cadre de l'accueil individuel, la fréquentation du RAM constitue ce lieu ressource pour échanger et faciliter la transformation ou le déplacement des catégorisations.

Ces dynamiques de catégorisation sont d'autant plus fréquentes que les modes d'organisation du travail mis en place par les directions les favorisent. On repère l'importance du travail des directions pour les impulser et les soutenir. Ces formes d'organisation plus transversales, moins contraintes à un espace ou une classe d'âge, donnent à voir une mobilisation plus grande des professionnel.le.s qui appréhendent plus clairement leurs rôles et se sentent mieux reconnu.e.s.

Cependant, si cette dynamique de la catégorisation co-construite par l'enfant et soutenue par le travail collectif semble importante, les observations et les entretiens montrent également le besoin d'une stabilisation pour contrebalancer cette instabilité inhérente à ces reconfigurations dynamiques mais fatigantes.

Aux changements incessants des enfants, une stabilité est nécessaire pour faciliter leur contenance et limiter la fatigue des professionnel.les. Un équilibre est alors à trouver entre la nécessité d'établir une certaine pérennité, rassurante et reposante, et la prise en compte des changements permanents des enfants. Le recours aux catégorisations données, comme l'âge ou les stades de développement, constitue des repères, qui facilitent la possibilité d'établir une mesure d'écart entre un début, liés aux premiers moments de la prise en charge de l'enfant et la situation considérée dans le moment présent. Ce processus de catégorisation met au jour la tension entre la prise en charge individuelle de chaque enfant, répondant à ses multiples demandes et un fonctionnement plus standardisé, normé rendu nécessaire pour travailler avec un peu de régularité afin de limiter la fatigue. Les choix des directions sur la manière d'établir cet équilibre est essentiel tant pour la qualité de l'accueil des enfants que pour la reconnaissance et le sens du travail des professionnel.les.

Fragilité des organisations et développement de la professionnalité

On constate une très grande fragilité de ces organisations, qui influent sur ces processus de catégorisation. Cette fragilité est d'abord liée au fonctionnement de ces structures dépendantes de la manière dont les directrices organisent le travail collectif. Le suivi des organisations sur des temps longs montre à quel point les professionnel.le.s peuvent se sentir désespéré.e.s lors d'un changement de direction. Le travail qui soutient les dynamiques des catégorisations paraît porté par des personnes, les directrices et/ou la directrice adjointe, et leur départ fait craindre l'instauration de

modalités de travail qui ne favorisent plus ces regards croisés. La crainte souvent évoquée de perdre une qualité dans le fonctionnement des équipes, peut alors engendrer des départ ou des mutations qui déséquilibrent et transforment le fonctionnement d'une structure. On ne peut dès lors que souligner l'importance de la parole pour mettre en débat des points de vue, et permettre la prise en compte de questions sociales importantes (le genre, la diversité des formes de parentalité) sans les transformer en procédures de travail qui ne font pas sens pour les professionnel.les dans la conduite de leurs actions.

La seconde fragilité est liée à la reconnaissance des compétences des professionnels qui diffèrent d'un travail domestique sans pour autant relever des savoirs infirmiers ou de l'éducatif scolaire mais s'apparente davantage à une construction singulière, de « bric et de broc », pour reprendre l'expression de Grize (1998), dont la spécificité semble justement tenir à cette hétérogénéité qui se reconfigure en permanence en fonction des organisations du travail et des enfants accueillis. La reconnaissance de cette professionnalité faite de divers éléments hétérogènes permet que les regards portés sur eux contribuent à leur développement. C'est de notre point de vue ce qui spécifie la professionnalité de ce travail qui rend son exercice particulièrement subtil et fatigant.

Bibliographie

- Arasse, D. (2014), *Le détail. Pour une histoire rapprochée de la peinture*. Paris: Flammarion.
- Barthes, R (2002), « Pour une psycho-sociologie de l'alimentation contemporaine » in Œuvre complètes, 1, livres textes, entretiens, 1942-1961, Paris, Editions du Seuil, pp1104-1115
- Boltanski, L. (1969), « Prime éducation et morale de classe ». *Cahier du centre de sociologie européenne*, Mouton.
- Beudelot, O & Rayna, S. (2000), La coordination de la petite enfance : une nouvelle fonction relationnelle. *Recherches et prévisions*, n°61p. 61-73.
- Bourdieu, P. (Dir.) (1993), *La misère du monde*. Paris : Editions Seuil.
- Boutet, J., Fiala, P. & Simonin-Grumbach, J. (1976), « Sociolinguistique ou sociologie du langage? ». *Critique*, 344 (janvier), 68-85.
- Cresson, G. (1988), « Formations et compétences dans les métiers de contact direct avec les petits enfants : quelques enjeux, conflits et paradoxes ». *Lien social et Politiques*, 40, p. 25-37.
- Cardon D. (1995), « L'enquête sur les catégories » dir. Fradin, B. ; Quéré, L. et Widmer, J *Réseaux*, vol 13, n°71. *Les faits scientifiques : construire et communiquer*. pp. 131-134.
- Cartier, M., Lechien, M.H., Meuret Campfort, E. (2014), « Introduction », Hiérarchies et conflictualité dans l'accueil des petits enfants », *Sociétés contemporaines*, 95, p. 5-28
- Deauvieau, Jérôme, et al. (2014), « Les catégorisations ordinaires de l'espace social français. Une analyse à partir d'un jeu de cartes », *Revue française de sociologie*, vol. 55, no. 3, pp. 411-457.
- Demazière D., (2003), *Le chômage. Comment peut-on être chômeur ?* Paris, Belin.
- Dodier, N., & Baszanger, I. (1997). « Totalisation et altérité dans l'enquête ethnographique ». *Revue Française de sociologie*, 38/1, pp. 37-66.
- Fraenkel, B. (2001), "La résistible ascension de l'écrit au travail". In A. Borzeix, & B. Fraenkel, *Langage et travail, Communication, cognition, action* (pp. 113-142). Paris, CNRS Editions.
- Friedrich, J. (2012), *Lev Vygotski: médiation, apprentissage et développement*. Carnet des sciences de l'éducation. Genève: Université de Genève.
- Friedrich, J. (2014), « Un dialogue entre concept et réalité ». In *Recherche en formation des adultes*. Dijon Raison et Passions.
- Frund, R. (2008), *L'activité professionnelle: compétences visibles et invisibles*. Lausanne : Editions EESP.
- Frund, R. (2014), « A qui est destinée l'activité des éducateurs et des éducatrices de la petite enfance ? ». In G. Meyer & A. Spack (Dir.), *Accueil de la petite enfance : comprendre pour agir*. Toulouse, Editions Erès
- Houdé, O., (1992), *Catégorisation et développement cognitif*. Paris PUF
- Gaillard Audrey et Urdapilleta Irène (2013), *Représentations mentales et catégorisation théories et méthodes*, Paris, L'Harmattan.

- Garnier, P. ; (2009) « Préscolarisation ou scolarisation ? L'évolution institutionnelle et curriculaire de l'école maternelle », *Revue française de pédagogie*, 169 p. 5-15.
- Garnier P. (2013), « Produits éducatifs et pratiques familiales à l'âge de la maternelle : l'exemple des cahiers d'activités parascolaires », *La revue internationale de l'éducation familiale*, 2013/2 n° 34, p. 133-149.
- Garnier P., (2015), « L'impératif de socialisation : point de vue des parents sur la vie en collectivité des tout petits ». *SociologieS* ; 2 novembre 2015. p.1-14.
- Goffman, I. (1973), *La mise en scène de la vie quotidienne*. Paris Editions de Minuit.
- Goodwin, C. (1994). Professional vision. *American Anthropologist* , 96 (3), 606-633.
- Goigoux, R. (2018), Les schèmes de régulation de l'activité des enseignants. *Recherche en éducation. Approches de la catégorisation en éducation*. N°33 Juin p. 42-51
- Grize, J-B, (1998), « Savoirs théoriques et savoirs d'action : point de vue logico-discursif ». In Barbier, J-M, (Dir), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris, PUF
- Hacking I., (2008), *Entre science et réalité : la construction sociale de quoi ?* Paris, La Découverte.
- Jobert, G., (2018), « Du regard et de l'agir humain au travail ». Littérature grise, (non publiée à ce jour).
- Jodelet, D. (2003), *Les représentations sociales*. Paris PUF
- Lacoste, M.(1999), *Communication et intelligence collective. Le travail à l'hôpital*. Paris, PUF
- Moisset, P. (dir) (2019) *Accueillir la petite enfance : le vécu des professionnels*. Toulouse, Erès.
- Odena S., Blöss T., (2002) « L'enfant malade, source de tensions entre parents et personnels de crèche". *Rapports de pouvoir, de confiance et de compétence* », *Informations Sociales*, n°103, Paris, CNAF.
- Odena S., Blöss T (2005), « Idéologies et pratiques sexuées des rôles parentaux. Quand les institutions de garde des jeunes enfants en confortent le partage inégal », *Recherches et Prévisions*, n°80, Paris, CNAF.
- Odena S. (2009), « Les professions et leur coordination dans les établissements d'accueil collectifs du jeune enfant : une hétérogénéité source de tensions au sein des équipes ». Paris, Caisse nationale des allocations familiales. *Dossier d'études*, n° 121, 89 p.
- Odena S. (2019), « Organisation du travail dans les crèches, conditions de travail, modalités d'exercice des professions ». In Moisset P *Accueillir la petite enfance: le vécu des professionnels*, Toulouse, Erès.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1971), *Pygmalion à l'école : l'attente du maître et le développement intellectuel des élèves*. Tournai, Casterman.
- Schwartz, Y. (1988/2012), *Expérience et connaissance du travail*. Paris: Editions sociales.
- Ulmann, A.-L. (2011), « De l'immersion à la construction des données. Une démarche de type ethnographique pour comprendre le travail ». In Hatano M. et Le Meur G. *Approches pour l'analyse de l'activité*. Paris, L'Harmattan.
- Ulmann, A.-L., Betton, E., Jobert G., (2011), « L'activité des professionnelles de la petite enfance ». *Dossiers d'études*, 145, CNAF.
- Ulmann, A., Rodriguez, D., & Guyon, M. (2014), *La relation travail/formation pour deux*

métiers de la petite enfance. Quels gages pour la qualité de l'accueil et la socialisation des enfants? Caisse Nationale des Allocations Familiales (CNAF). Paris: CNAF. Convention de recherche 14/12.

Ulmann, A.-L., & Dupont, C. (2017), « Les transitions, un révélateur des enjeux sociaux du travail avec les tout-petits ». In S. Rayna, & P. Garnier, *Transitions dans la petite enfance. Recherches en Europe et au Québec* (pp. 47-63). Bruxelles: Peter Lang.

Verdier, Y. (1979), *Façons de dire, façons de faire : la laveuse, la coutrière, la cuisinière*. Paris Gallimard.

Vergnaud G., (1996), « Au fond de l'action, la conceptualisation », In J.M. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, Presses Universitaires de France, p.275-292.

Zogmal, M. (2015). Les processus d'observation et de catégorisation des enfants comme outil de travail dans les pratiques professionnelles des éducatrices et éducateurs de l'enfance. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Genève : Université de Genève.