



*Anne-lise Ulmann – Emmanuelle Betton  
Guy Jobert*

## **L'activité des professionnelles de la petite enfance**

**Le CNAM – Centre de Recherche sur le Travail et le Développement  
(CRTD - EA4132)**

## TABLES DES MATIERES

AVANT-PROPOS .....	5
PREMIERE PARTIE – APPROCHER L’ACTIVITE DES PROFESSIONNELLES DE LA PETITE ENFANCE – PRINCIPES METHODOLOGIQUES .....	7
CHAPITRE 1 - OBJET ET ENJEUX DE LA RECHERCHE .....	8
1 - Une activité mal connue, entre occupation et profession.....	8
11 – Une activité peu valorisée .....	9
12 – Enjeux sociaux et professionnels de la recherche .....	10
13 – Comprendre les normes d'action.....	12
CHAPITRE 2 - LES TERRAINS RETENUS POUR CETTE RECHERCHE EXPLORATOIRE .....	15
1 – Les deux crèches retenues.....	15
11 – Les projets d'établissement.....	16
12 – Les modes d'organisation du travail dans ces deux crèches .....	20
121 - Le principe de la référence .....	20
122 - Diplômes et statuts .....	21
123 - Les réunions d'équipe.....	21
124 - La place des professionnels associés.....	22
2 – Les assistantes maternelles .....	22
CHAPITRE 3 - EXPLORATIONS METHODOLOGIQUES .....	25
1 – L'observation : une gageure méthodologique .....	25
11 – Ce que voir fait craindre .....	26
12 – Qu'entendre par l'analyse de l'activité ? .....	28
2 – Manières de voir, d'éprouver et de comprendre l'activité .....	29
21 – Les différents régimes de présence .....	29
22 – Filmer.....	30
23 – Observer .....	32
24 – De l'observation à l'intervention .....	34

DEUXIEME PARTIE – L'ANALYSE DE L'ACTIVITE.....	37
CHAPITRE 4 - LE PARTAGE DE LA FONCTION EDUCATIVE AVEC LES PARENTS .....	38
1 – Un rythme à prendre et à apprendre.....	39
11 – Un rythme en conformité avec des attentes sociales .....	40
12 – Un rythme pour réguler les tensions entre une prise en charge individualisée et les contraintes du collectif .....	42
2 – Une activité toujours en quête de positionnement à l'égard des parents .....	44
21 – Rendre compte par des productions : un exercice épuisant.....	45
22 – Rendre compte par le récit : un exercice délicat .....	46
23 – Répondre ou résister aux demandes des parents .....	47
CHAPITRE 5 - LA FRAGILITE DE LA SITUATION DES ASSISTANTES MATERNELLES .....	51
1 – Les enjeux de la relation aux parents.....	52
11 – Rassurer et plaire en soignant les apparences.....	52
12 – Les difficultés de la négociation contractuelle .....	53
2 – Construire une relation sur la durée mais se protéger affectivement .....	55
21 – Constituer un groupe d'enfants avec une certaine stabilité .....	55
22 – Se prémunir d'une concurrence avec les parents .....	56
CHAPITRE 6 - DE LA FAMILLE A LA GARDE DE L'ENFANT : RUPTURE OU CONTINUTE ? ....	59
1 – Les crèches et leurs modèles identificatoires .....	59
11 – La crèche : continuité des apprentissages de la famille ? .....	59
12 – La mise à contribution des parents .....	61
2 – L'activité avec les enfants : agir ou interpréter .....	62
21 – Faire jouer pour stimuler.....	62
22 – Regarder pour accompagner .....	64
23 – La résolution des conflits entre enfants et le rapport à la règle .....	66
3 – Valoriser la garde individuelle ou s'identifier à la crèche .....	68
31 – Faire comme à la crèche .....	68
32 – Répondre aux attentes des parents au détriment d'une valorisation des activités faites avec les enfants.....	71

<b>CHAPITRE 7 - LES MODES DE REGULATION DE L'ACTIVITE.....</b>	<b>73</b>
<b>1 – Le travail émotionnel .....</b>	<b>73</b>
11 – Différentes modalités de mise à distance de la charge émotionnelle .....	73
12 – La place des règles et des jeux dans la régulation des émotions.....	74
<b>2 – Le fonctionnement en équipe comme ressource pour le travail de régulation.....</b>	<b>75</b>
21 – Les tensions internes entre professionnelles .....	75
22 – Un déficit d'échanges entre adultes pour les assistantes maternelles.....	80
23 – Un espace de paroles versus un espace de professionnalisation .....	81
<b>CONCLUSION.....</b>	<b>83</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE .....</b>	<b>87</b>

Cette recherche menée par Anne-lise Ulmann, Emmanuelle Betton et Guy Jobert du centre de recherche sur le travail et le développement du Conservatoire National des Arts et Métiers s'inscrit dans le cadre d'une réflexion engagée par le pôle recherche de la Caisse Nationale des Allocations Familiales pour analyser ce qui apparaît à la fois bien connu mais aussi opaque aux chercheurs : l'activité des professionnelles de la petite enfance.

Plus appréhendée sous l'angle de son invisibilité sociale, en mobilisant des cadres théoriques concernant la précarité des emplois, les rapports sociaux de sexe, les politiques publiques ou l'économie des services, l'invisibilité de l'activité - c'est-à-dire celle des compétences agies par ces professionnelles - a été elle, peu investiguée. Souterrains, difficilement identifiables, les gestes professionnels, en lien étroit avec le maternage, encore perçus sans grande exigence en terme de savoir et de compétences professionnelles, restent obscurs.

Ce travail est donc précurseur dans la mesure où il ouvre un chantier théorique et méthodologique permettant de mettre au jour la dimension du travail contenu dans ces activités. La recherche a consisté à conduire et à expérimenter des méthodes différentes (ethnographie, observations, entretiens, filmographies ...) dans des cadres professionnels variés. Le document présenté ici rend compte à la fois des méthodologies d'approche de l'activité des professionnelles de la petite enfance et des éléments de compréhension de cette activité en accueil collectif et individuel.

Plusieurs points en terme de perspective de recherche nous semblent importants à souligner :

⇒ Plus encore que dans d'autres contextes professionnels, les chercheurs soulignent que ces terrains « particuliers » renvoient les chercheurs à leurs manières de penser leur mode de présence dans des contextes qui sont le souvent à la fois professionnels et personnels (l'assistante maternelle étant le mode d'accueil le plus recouru). Le « faire avec » ou la filmographie (pour l'accueil collectif) accompagnée d'un travail interactif de confrontation apparaissent comme des méthodes d'approches particulièrement intéressantes. Elles permettent d'apprécier l'écart entre l'activité vécue et effectuée par un néophyte (le chercheur) et celle réalisée par une professionnelle et semble particulièrement adaptée à la déconstruction des représentations de ces tâches qualifiées encore de « naturelles » et à la compréhension des compétences agies pour leur réalisation.

⇒ Pour les chercheurs il est essentiel d'approfondir la spécificité des activités effectuées dans le cadre familial. L'élucidation des intentions qui prévalent dans les activités liées à l'entretien et au « maternage » masquées par la banalité des actes quotidiens, pourrait sans doute permettre de mieux identifier les spécificités de ce mode de garde et éviter qu'il soit systématiquement rapporté aux pratiques en crèche. Mais l'accès aux assistantes maternelles s'est avéré très délicat. La prise en compte du double statut de leur espace professionnel /personnel suppose des méthodologies d'observation discrètes qui respectent l'intimité de ces professionnelles. Les séquences ne peuvent excéder la demi-journée. Les méthodes d'observation participantes, au cours desquelles le chercheur prend part à la vie quotidienne de la professionnelle pendant les séquences où les enfants sont éveillés, semblent adaptées.

Leur situation révèle aussi une relation très forte entre le travail effectué avec les enfants et les liens établis avec les parents. Des travaux permettant d'explorer ce lien contractuel complexe semble nécessaire pour identifier la spécificité de cette relation et ses conséquences sur la pratique professionnelle.

- ◆ L'élucidation des pratiques en crèches n'est pas non plus évidente. Les propos tenus lors des entretiens manifestent le sentiment d'un travail imparfait voir impossible par rapport à une idéologie forte du développement de l'enfant et de son bien-être. Pour autant, les chercheurs notent que l'organisation de l'activité dans ces structures s'appuie sur des conceptions de l'éducation différentes qui déterminent des fonctionnements et des modes d'actions auprès des enfants différents, voire opposés. Si le bien-être, la singularité et le respect de l'enfant sont toujours soulignés dans l'activité professionnelle, ces termes s'incarnent différemment dans la manière de considérer l'enfant. Les chercheurs mettent en évidence deux modèles d'organisation qu'il conviendrait de valider au regard de l'observation d'autres structures.
- ◆ La référence au collectif, y compris par les assistantes maternelles apparaît un axe de valorisation de l'activité et un axe de justification possible pour éviter de répondre aux attentes des enfants et aux exigences des parents. Il s'agirait alors d'interroger comment la dimension du collectif est intégrée et perçue par les professionnelles, comme une contrainte ou plutôt comme une ressource. L'enjeu de cette analyse serait d'apprécier en quoi cette capacité à faire avec la contrainte du collectif est aussi une dimension de la compétence spécifique de ces professionnelles.
- ◆ Enfin, les observations laissent supposer que la façon dont les professionnelles sont présentes auprès des enfants est une dimension essentielle de leur compétence, qu'il est d'autant plus important de mettre en évidence que ce n'est ni ce qui est le plus souvent reconnu socialement ni ce qui est généralement mis en valeur par les professionnelles elles-mêmes. Elles privilégient plutôt un affichage d'activités, croyant en cela répondre aux attentes des parents. Ainsi, l'analyse de l'activité de ces professionnelles devrait permettre d'explorer leur régime de présence avec les enfants, partant de l'hypothèse que c'est sans doute là que se logent leurs compétences spécifiques.

Danielle Boyer  
(Direction des statistiques, des Etudes et de la Recherche)  
[danielle.boyer@cnaf.fr](mailto:danielle.boyer@cnaf.fr)

# **PREMIERE PARTIE**



## **APPROCHER L'ACTIVITE DES PROFESSIONNELLES DE LA PETITE ENFANCE**

### **PRINCIPES METHODOLOGIQUES**

### 1 - Une activité mal connue, entre occupation et profession

Les métiers de la petite enfance demeurent des métiers mal connus. Non que les fonctions de garde d'enfants ou d'assistantes maternelles n'intéressent pas socialement (notamment pour permettre aux femmes de pratiquer une activité) mais parce que les gestes professionnels et les compétences agies en situation de travail retiennent au fond assez peu l'attention. Il n'y a en effet rien d'étonnant à ce que des femmes s'occupent d'enfants et la féminisation quasi exclusive de ce champ professionnel ne fait que renforcer l'idée selon laquelle le travail auprès d'enfants relève pour l'essentiel de compétences « naturelles » (Valentim - 2010). Dans cette perspective, il y a peu d'intérêt à comprendre le travail au delà de son lien étroit avec le maternage. Ces fonctions relèvent moins de ce que serait un métier ou une profession mais sont plutôt perçues comme une occupation, certes utile, mais néanmoins sans grandes exigences en termes de savoirs et de compétences professionnelles. C'est d'ailleurs pour aller exercer un « vrai métier » qui donne un « vrai statut » que les familles recourent à ces modes de garde, substitutifs de la présence parentale.

S'il est rarement question, s'agissant du travail des professionnel(le)s de la petite enfance, des compétences nécessaires pour l'exercer, en revanche les qualités affectives, relationnelles et l'amour des enfants sont perçus comme essentielles, notamment par les parents. « L'occupation » fortement investie affectivement, n'exigerait donc pas de compétence mais des qualités, c'est-à-dire des traits psychologiques individuels corrélés à des caractéristiques de genre.

Ce glissement de la compétence à la qualité vient interroger non seulement l'activité en elle-même mais aussi son mode d'exercice. Dans cette perspective, l'activité apparaît comme évidente parce qu'exercée quasi « spontanément », ou selon des savoirs faire considérés comme naturels, agrémentés de quelques connaissances réglementaires et législatives qui, compte tenu d'une judiciarisation accrue des usagers, s'avèrent de plus en plus nécessaires. Or, il est clair que le mode d'exercice de l'activité est très différent en fonction du cadre professionnel (privé, associatif, public), dans lequel il s'inscrit. Ne pas prendre en compte ce changement de cadre, ou le relativiser, contribue donc à maintenir dans l'ombre les compétences des personnes exerçant ces fonctions, comme si les pratiques professionnelles n'étaient pas indexées au cadre dans lequel elles s'exerçaient. L'idée implicite selon laquelle l'assistante maternelle, dans son cadre professionnel, reproduit une fonction parentale, conduit à faire l'économie d'une analyse de l'activité qui permettrait d'interroger la nature de ses compétences et leurs différences avec celles liées à la fonction éducative effectuée par les parents.



Ainsi, les métiers de la petite enfance, globalement associés au travail domestique, souffrent d'une certaine « invisibilité ». Ils relèvent en cela de ces objets sociaux « dont la présence dans notre quotidien est si banale, la définition si floue que cela les rend invisibles » (Benelli et Modak - 2010). Ils partagent cette propriété avec l'ensemble des activités que l'on désigne aujourd'hui sous le terme de care, qui caractérise une relation d'aide, familiale ou professionnelle, comprenant l'activité de soin à une personne qui en dépend ainsi que le souci de la réception de ce soin. Si ces activités ont ceci de singulier qu'elles sont une « combinaison affûtée de compétences techniques et émotionnelles », pour autant elles sont le plus souvent considérées comme normales. Elles vont de soi, en tant qu'expression naturelle du rôle de celles à qui elles sont généralement assignées (infirmières, éducatrices, mères, etc.), et ne se voient donc réellement que lorsqu'elles viennent à manquer. On comprend ici combien la féminisation des métiers de la petite enfance, tout comme ceux relevant des fonctions de care en général, conduit à occulter la dimension du travail contenue dans ces activités et permet de leur dénier un véritable statut professionnel (Benelli et Modak - 2010 ; Cresson - 1998).

Cette invisibilité induite par la nature même de l'activité se trouve redoublée par une difficile valorisation du travail dans sa réalisation, dans la mesure où il « ne produit pas d'objet en dehors de (lui) » (Molinier - 2003) et se déploie hors du regard des parents, sans autres indices d'une performance que les signes émis par l'enfant (mécontentement, plaisir, etc.), qui n'est pas toujours en mesure de dire par lui-même ce qu'il éprouve ou ce qu'il a vécu. Cette invisibilité du travail est accrue lorsque l'espace professionnel se trouve être dans le même temps l'espace privé, comme c'est le cas pour les assistantes maternelles exerçant à domicile. La superposition de ces deux espaces, professionnel et familial, renforce le sentiment d'opacité à l'égard de ce qui est fait par les professionnelles pendant la prise en charge des enfants, la dimension du travail n'étant incarnée dans aucun dispositif technique ni localisée dans un espace social propre qui en délimiterait les contours.

## **11 - Une activité peu valorisée**

Relevant d'un travail domestique peu valorisé, les professionnelles de la petite enfance « partagent avec les mères quelques caractéristiques objectives de leurs situations, notamment la faible visibilité sociale et la faible reconnaissance (prestige, rémunération) d'une activité » (Cresson - 1998) mais dans le même temps, leur fonction se trouve paradoxalement très valorisée lorsqu'elle est associée aux discours sur l'avenir de l'enfant et sur l'importance du rôle de l'éducation. Il semble donc que l'importance des actes quotidiens auprès des enfants (faire des changes, servir les repas, prendre la température, porter l'enfant, etc.) soit complexe à expliciter, ce qui rend difficile la valorisation des pratiques (Valentim - 2010). Ces professionnelles, elles-mêmes, s'expriment rarement de façon organisée et autonome pour rendre compte de leur travail, comme souvent pour les professions d'intervention sur autrui, telles celles du travail social, caractérisées par « leur difficulté à produire un discours sur elles-mêmes » et restant ainsi largement « hétéro normées » (Cresson - 1998). Des recherches montrent par ailleurs que les personnels en contact avec les enfants intériorisent pour une part les stéréotypes décrits ci-dessus et s'approprient les représentations peu valorisantes de leur métier.

L'activité est donc très peu parlée par les professionnelles aussi parce que ce qui pourrait en être dit leur semble peu digne d'intérêt. Cette faible reconnaissance sociale, du point de vue des compétences engagées, se manifeste également dans les discours tenus par les parents qui mentionnent rarement avec précision les compétences qu'ils attendent de la part des diverses « gardiennes » (Cresson - 2010), mais signalent plutôt des préférences relatives aux qualités supposées des personnes ainsi qu'aux conditions de garde (proximité, souplesse, amplitude horaires, coût, etc.).

## 12 - Enjeux sociaux et professionnels de la recherche

Si l'activité des professionnelles de la petite enfance demeure un objet social peu mis en valeur, elle a en outre peu fait l'objet de recherches. Une analyse de la bibliographie relative aux différents métiers du champ de la petite enfance, ajoutée aux études récemment conduites par le LEST et par le cabinet *Plein-Sens*, confirme que la connaissance de l'activité de ces professionnelles reste partielle. En effet, si de nombreuses études ont exploré les cursus de formation, les parcours biographiques ou encore les structures organisationnelles des modes de garde collectifs, peu s'attachent à identifier les compétences réellement mises en œuvre dans l'exercice de ces fonctions. Or, l'ensemble des constats réalisés ci-dessus nous conduit à faire l'hypothèse qu'une recherche sur les métiers de la petite enfance qui s'attacherait à décrire l'activité et les compétences mobilisées par les personnes comporte des enjeux sociaux importants.

Elle comporte tout d'abord un enjeu de mise en visibilité et de reconnaissance sociale de cette activité comme activité professionnelle, supposant des compétences spécifiques, et se différenciant en cela de l'activité éducative exercée par les parents dans la sphère domestique. Si cette différenciation entre contexte professionnel et contexte privé est délicate à mettre en évidence et source de tensions pour tous les métiers de la relation à autrui, elle nous paraît particulièrement importante à élucider pour les métiers de la petite enfance, où les destinataires des soins n'ont pas toutes les ressources pour exprimer leurs points de vue.

Un second enjeu est celui de la formation, lui-même relié à des enjeux de professionnalisation d'une part et de qualité des prestations offertes d'autre part. Là aussi se manifeste une faible reconnaissance des compétences nécessaires à l'exercice de ces métiers, contradictoire avec le souci par ailleurs affiché de la qualité des prestations offertes aux enfants. De fait, plus la formation des personnels de la petite enfance est poussée, moins ceux-ci passeront de temps au contact « direct et continu » des jeunes enfants (Cresson - 2010). Ainsi, les personnes les plus diplômées qui sont les éducatrices de jeunes enfants ou les puéricultrices seront le plus souvent cadres, directrices d'une structure d'accueil, ou intervenantes ponctuelles dans une activité d'éveil, tandis que les moins formées (et les plus nombreuses) qui sont les auxiliaires de puériculture, les auxiliaires petite enfance ou les assistantes maternelles seront celles qui effectuent le travail au plus près des enfants.

La grande majorité des diplômés dans le secteur de la petite enfance suppose des études courtes. Il s'agit des diplômés de niveau V, du CAP petite enfance et du BEP « carrières sanitaire et sociale ». Ils se sont imposés comme « autant d'intermédiaire entre une absence totale de qualification professionnelle et le diplôme d'éducateur de jeunes enfants », qui est le seul à avoir bénéficié, avec la réforme des diplômes en 2005, d'une augmentation en termes de durée, en passant de 27 mois à 3 ans. Ainsi, malgré le souci affiché d'une professionnalisation de ces métiers et les efforts effectivement faits en ce qui concerne leur formation, il reste que les personnes qui effectuent ce travail au plus près des enfants sont aujourd'hui encore, peu formées, peu valorisées, mal rétribuées, et sont presque exclusivement des femmes. En outre, l'écart entre les diplômés et ces effets sur la division du travail au sein des personnels de la petite enfance conforte cette dévalorisation. Tout semble se passer « comme si une formation plus poussée permettait de se dégager du contact direct avec les enfants » (Cresson - 2010). Cette situation paradoxale appelle elle aussi une analyse du travail exercé auprès des enfants pour saisir la complexité des compétences agies par ces professionnelles et concevoir des dispositifs de formation qui tiennent compte de cette réalité professionnelle.

L'enjeu propre à la formation se trouve également renforcé par ce qui apparaît à certains égards comme un changement de paradigme s'agissant du regard porté sur la qualité du service offert aux enfants et les compétences attendues des professionnelles. En effet, si le sentiment prévaut souvent que ces fonctions ne requièrent pas de véritables savoirs de métier, il apparaît néanmoins aujourd'hui, sans doute suite à différents incidents, (parfois qualifiés de maltraitance), un changement de paradigme qui se trouve en tension, voire en rupture avec la posture précédente. Cette posture nouvelle (considérée comme plus professionnelle) tend désormais à mettre à distance les affects pour isoler au sein des actes professionnels les dimensions purement « techniques ». D'une occupation non professionnelle où les qualités se substituent souvent aux compétences, l'on assiste à une tendance inverse, développant une certaine technocratisation des actes professionnels pour y mettre à distance les affects. Ainsi, des procédures de travail nouvelles sont parfois imposées pour sécuriser les relations aux enfants sans que l'on sache vraiment ce que font ces professionnelles et comment ces affects se trouvent imbriqués dans leurs actes professionnels.

Un autre enjeu de la recherche concerne les pratiques de recrutement et la formation du jugement porté sur le travail de ces professionnelles. La méconnaissance ou l'invisibilité des compétences de ces professionnelles induit en effet des pratiques dans le champ des ressources humaines relevant davantage de l'intuition ou du jugement moral que d'un effort d'objectivation des compétences requises. Sans connaître les compétences requises de ces professionnelles, sur quels critères les recruter ? Sans connaître l'activité, les réponses à ces questions ne peuvent être qu'évasives, locales, particulières. Cette difficulté à identifier précisément les compétences requises pour exercer le métier laisse donc le champ libre à des pratiques de recrutement qui se fondent davantage sur des critères relatifs à la moralité ou aux qualités humaines qu'aux compétences réellement agies. Il semble parfois que le jugement des parents à l'égard des assistantes maternelles s'opère même selon un marché de la confiance plutôt qu'en fonction d'une objectivation des compétences professionnelles. Est donc maintenu dans l'ombre la manière dont se forme le jugement pour évaluer le travail.

Ce manque d'objectivation du jugement peut alors être source de pratiques sociales discriminantes de la part des employeurs qui induisent en retour une certaine méfiance de la part des professionnelles à l'égard de tentatives d'élucidation de leurs compétences. Ainsi, la non reconnaissance et le manque d'identification des compétences propres au métier conduisent à fragiliser les professionnelles dans leurs rapports sociaux avec les parents, quel que soit le mode de garde mais plus particulièrement pour les assistantes maternelles, et contribue à créer un système défensif de métier qui maintient dans l'ombre le travail réellement effectué.

La complexité de ces liens rend alors difficile l'accès à la compréhension de phénomènes diffus de maltraitance, qui ont parfois été observés par des chercheurs<sup>1</sup> qui avaient une fonction de direction au sein d'un établissement. Rendre compte de ces phénomènes complexes, pris dans la trame des actes quotidiens, et qui ne sont ni le fait d'une catégorie repérable de professionnelles, ni liés aux particularités individuelles des enfants dont elles s'occupent, nécessite d'effectuer une analyse fine de l'activité de ces professionnelles. Il ne peut s'agir en effet d'identifier à distance et en extériorité ces phénomènes délicats à repérer ; C'est plutôt à partir d'un travail avec les personnes concernées que pourront s'éclairer les logiques qui conduisent ces professionnelles à agir comme elles le font.

### **13 - Comprendre les normes d'action**

Cette approche serrée de l'activité en train de se faire découvre la manière dont les professionnelles observées parviennent à structurer des normes d'actions pour une activité qui est en même temps l'objet de nombreuses exigences de qualité de la part des prescripteurs et des employeurs, mais qui reste pour autant imparfaitement prescrite par ceux-là même qui portent ces exigences et sans doute par ailleurs difficilement prescriptible de par sa nature même.

Si l'on regarde du côté des formations initiales et des formations continues, pour l'ensemble des niveaux de ces métiers, l'offre de formations est des plus complexe (Cresson - Odessa). Selon les commanditaires ou institutions publiques chargés de contrôler ou de valider ces formations (Ministères de tutelles, PMI, Education Nationale), l'accent est plutôt mis sur les aspects sanitaires, éducatifs ou de loisirs ou encore sur la dimension du travail social. Les savoirs de référence eux-mêmes sont difficiles à repérer tant ils sont variables selon les formateurs ou les formations (par exemple s'agissant des savoirs psychologiques). Quant aux fonctions et missions assignées aux personnels, leur formulation laisse elle-même ouvertes des zones entières d'interrogations quant aux normes et aux visées de l'action. La première fonction, celle de garde, ne suffit plus à définir le métier même si elle reste une dimension incontournable. A cette première fonction s'ajoutent les fonctions sanitaires, éducatives, et enfin de développement psychologique ou d'épanouissement de l'enfant. La fonction sanitaire est centrale et au cœur de la prise en charge de la petite enfance, telle que définie par la loi cadre du 2 novembre 1945 sur la PMI.

---

<sup>1</sup> Ghislaine MARCHAND - Université de Montpellier

L'encadrement médical est important, et l'hygiène de vie (repas, sommeil, rythme) occupe une large place dans les préoccupations des personnels. Cette fonction est à relativiser dans la mesure où, un enfant malade est rarement accepté dans une structure collective dont les personnels ne sont pas censés prodiguer des soins curatifs. De ce point de vue, les modes de garde individuels à domicile offrent des conditions de prise en charge pouvant être plus souples que dans les structures collectives. Il n'empêche que cette fonction ne suffit pas, de même que la précédente, à décrire l'activité. La fonction éducative renvoie à l'action normative exercée sur l'enfant et soulève d'autres interrogations : à qui revient le choix des règles normatives à suivre (en matière d'apprentissages tels que la propreté, d'interactions et de régulation de la vie du groupe) et quelles compétences sont requises pour inculquer ces apprentissages ? Quant à la fonction d'épanouissement de l'enfant, citée comme objectif de la PMI après la santé et la sécurité, si elle fait l'objet d'un consensus entre tous les acteurs, pour autant la définition de la notion même d'épanouissement n'est pas consensuelle et devient alors « un mot d'ordre aux contenus fort imprécis ». Cet aperçu de l'ensemble des fonctions généralement assignées aux institutions ou aux personnes qui accueillent les jeunes enfants rappelle que « la garde et l'accueil du petit enfant sont des services rendus à trois types d'acteurs : les enfants eux-mêmes, au premier chef, leurs parents qui en ont la responsabilité, et la société dans son ensemble qui a besoin d'enfants bien socialisés pour se reproduire » (Cresson), et de parents libérés de contraintes domestiques pour être disponibles au travail. Il donne aussi une première idée de la complexité de ce travail et des exigences qui y sont condensées d'une façon particulière parce qu'elles ne peuvent s'inscrire que dans la relation intime avec l'enfant, « qui semble ne rien produire d'autre que ce qu'incorpore l'enfant », tout en portant d'importantes « dimensions familiales et sociétales ».

Si la description de ces fonctions souligne la complexité du travail, pour autant elle ne suffit pas à définir précisément les compétences attendues et à prescrire l'activité. Même si l'on fait référence aux savoirs associés aux fonctions sanitaire (savoir médical, technique) ou de développement de l'enfant (savoirs psychologiques), cela ne suffit pas à expliquer comment ces savoirs, pour autant qu'ils puissent être clairement identifiés comme des savoirs de référence, sont mobilisés et mobilisables en situation, dans le cadre de la relation intime à l'enfant, comment ils sont négociés les uns par rapport aux autres lorsqu'ils s'opposent en tant que prescriptions, comment ils permettent de répondre aux injonctions parentales, etc. L'usage de ces savoirs constitue ainsi une zone opaque car ils ne suffisent pas à dire ce qui est fait réellement avec les enfants, l'activité quotidienne ne pouvant se rabattre sur des connaissances théoriques ou techniques et ces savoirs ne pouvant être directement associés à des compétences particulières qui les mobiliseraient. Serait-il possible de faire référence à des compétences propres à la fonction sanitaire ou à la fonction de développement personnel, celles-ci ne permettraient pas une prescription suffisante de l'activité dans la mesure où elles sont elles-mêmes susceptibles d'entrer en contradiction avec d'autres enjeux. Par exemple, le souci de l'épanouissement de l'enfant peut entrer en opposition avec des considérations relatives à l'hygiène. Il en va de même si l'on considère la référence à la maternité. Les compétences professionnelles des personnels de la petite enfance peuvent être considérées tantôt dans la continuité des compétences parentales (et donc s'accorder avec elles dans le partage de la fonction éducative), tantôt dans une rupture par rapport à elles, marque d'un professionnalisme. De façon analogue, se rabattre sur la réglementation pour définir les contours de l'activité laisse dans l'ombre des pans entiers de l'activité réalisée.

On est ainsi confronté à une activité non prescrite dans l'effectuation de ces tâches, mais néanmoins sur normée d'une part par des exigences éthiques et éducatives, plus ou moins étayées d'un point de vue théorique, et d'autre part par des modalités techniques et juridiques, manifestement de plus en plus prégnantes.

Mais la difficulté à prescrire l'activité auprès des enfants ne tient pas seulement à la question de l'usage des savoirs, qu'ils soient spontanés, élaborés en cours de formation ou en situation de travail. Elle tient aussi à la nature particulière de cette activité qui comporte, comme tout travail de care, une part irréductible de travail émotionnel, qui tend à être occulté par le processus de professionnalisation lorsque celui-ci ne valorise que l'acte technique visible, donc mesurable (Benelli et Modak). La difficulté pour comprendre l'activité tient alors au fait que les professionnelles elles-mêmes ne savent pas la décrire, parce « qu'elles l'effectuent souvent de manière routinière, probablement parce qu'elle est profondément intégrée à leur histoire individuelle et aussi parce qu'à première vue elle passe pour être insignifiante ». Ainsi, parce qu'elle est une combinaison délicate et complexe de compétences techniques et relationnelles, parce qu'elle a pour moyen et pour objet la relation intime avec l'enfant, l'activité des professionnelles de la petite enfance est pour une large part non prescrite et non prescriptible. Cette recherche exploratoire interroge comment les personnes observées parviennent malgré tout à structurer de façon individuelle et/ou collective des normes d'action.

Ces différents points confirment l'importance des enjeux sociaux à approcher ces métiers sous l'angle d'une analyse de l'activité. Il s'agit à la fois de comprendre le travail et de contribuer à son amélioration en explicitant les compétences agies dans les divers contextes où ces personnes exercent (crèches, halte-garderie, crèches parentales, domicile) mais aussi d'aider à la structuration de relations sociales construites sur le travail et non plus sur un marché de la confiance. Derrière la mise en visibilité des gestes professionnels, se jouent la reconnaissance de ces métiers et le développement de relations sociales moins discriminantes. Ce travail d'élucidation vise enfin à engager une réflexion plus générale sur la formation à ces métiers.

Cette recherche ne vise pas à élucider l'ensemble des questions relatives au travail des professionnelles de la petite enfance, mais à expérimenter différentes manières d'approcher leur activité et à proposer quelques repères méthodologiques permettant de comprendre plus précisément ce que font les professionnelles dans les structures collectives et à domicile. Réalisée sur un laps de temps court (douze mois), l'étude a porté sur un échantillon volontairement restreint de structures, puisqu'il ne concerne que deux crèches et sept assistantes maternelles, dont seulement une a fait l'objet d'une analyse d'activité plus approfondie. La contrainte du temps conjuguée aux nombreuses difficultés d'accès pour aller observer le travail limitent cette étude à l'avancée d'hypothèses qu'une recherche plus approfondie alliant un temps d'étude plus long permettraient de confirmer et de préciser.

### 1 - Les deux crèches retenues

La première, appelée ici crèche A, située en banlieue parisienne, est une crèche municipale de 45 berceaux avec des enfants allant de deux mois et demi à quatre ans. Elle est adossée à une cité scolaire avec laquelle elle entretient des liens privilégiés, notamment avec l'école maternelle. Les personnels intervenant directement et régulièrement auprès des enfants sont au nombre de neuf auxiliaires de puéricultures. Contribuent également plus ponctuellement une éducatrice de jeunes enfants (EJE) pour la section des grands, cantonnée à l'animation d'activités spécifiques, deux agents de service à mi-temps, notamment au moment des repas où à certaines plages horaires, la directrice et son adjointe. A ces personnes s'ajoutent les personnels techniques (lingère, personnels de cuisine..) et les professionnels associés : psychologue, médecin.

La crèche est organisée en trois sections (petits, moyens, grands) et les professionnelles se conformant au principe de la référence, suivent les enfants quand ils changent de section.

La deuxième crèche, nommée la crèche B, est une structure associative toujours dirigée par la directrice qui l'a créée. Elle a une capacité de 33 berceaux allant de trois mois à trois ans. Les personnels auprès des enfants sont au nombre de huit : quatre auxiliaires de puéricultures, deux EJE, deux CAP petite enfance. Pour les fonctions plus techniques (linge, repas...) la crèche dispose d'un agent technique polyvalent et a également un médecin et un psychologue qui lui sont associés.

Si comme dans la crèche A, cette crèche est divisée en trois sections, petits, moyens grands, ici la section des petits est elle-même subdivisée en deux sous-sections (avant et après la marche) et le principe de référence, également mis en place, n'implique pas nécessairement que la professionnelle change de section si elle préfère rester avec une classe d'âge particulière. Contrairement à la crèche A, les EJE interviennent dans les sections au même titre que les auxiliaires de puéricultures ou les CAP petite enfance. Leur diplôme plus élevé, à

la différence de ce qui est noté dans beaucoup de structures (Cresson), ne les éloigne pas du travail quotidien avec les enfants, mais leur donne une légitimité particulière pour être force de propositions au sein de l'équipe des professionnelles.

## 11 - Les projets d'établissement

Ces deux crèches ont toutes les deux élaboré un projet d'établissement décliné en projet pédagogique, destiné à formaliser leurs orientations de travail. Ces projets, ne constituent pas de réelles références de travail pour les professionnelles, mais, toujours cités par les personnels de direction, semblent incarner les conceptions éducatives valorisées au sein de chaque structure. Leur analyse, bien que ne relevant pas de l'activité des professionnelles, nous semble importante à exposer ici, car, dans chacune de ces crèches, les directrices ont tenu à nous le présenter. Documents destinés à l'externe, et notamment aux parents qui inscrivent leurs enfants, ces projets signalent une manière de valoriser non pas le travail mais l'espace social de la garde collective.

<i>Principales thématiques abordées dans chaque projet</i>		
	<b>Crèche A</b>	<b>Crèche B</b>
<b>Objectif visé par le projet</b>	« Le bien-être et le développement de l'enfant »	« Le bien-être et le développement de l'enfant »
<b>L'adaptation</b>	L'adaptation et l'accueil s'effectuent selon un protocole précis permettant une venue progressive de l'enfant sur 15 jours de manière à arriver à tenir les horaires de la section : une visite courte, puis un temps avec une petite matinée, puis une petite journée et enfin une journée complète.	L'adaptation fait l'objet d'un protocole précis intégrant un groupe de parents. L'adaptation s'effectue en 15 jours avec un temps où les parents s'occupent de leur enfant dans la section, un temps où ils s'en occupent en partie et un temps où c'est l'auxiliaire qui s'en occupe.
<b>L'accueil</b>	Considéré comme un moment important l'accueil fait l'objet d'un moment individuel entre les parents, l'enfant et l'auxiliaire à l'arrivée chaque matin. Au-delà de ce moment d'accueil, le projet signale que les parents doivent respecter les horaires de la section afin que la journée se déroule dans de bonnes conditions. Des « sanctions » sont envisagées si les dépassements d'horaires sont trop fréquents.	L'accueil est également décrit comme un moment essentiel et pour cela la crèche s'attache à avoir les informations sur ce qui s'est passé en dehors de la crèche. Aucune mention n'est faite sur le respect des horaires. Le projet mentionne la position stratégique de la professionnelle qui accueille et doit être vue de tous les enfants pendant ce moment individualisé avec chaque parent. La question de la séparation est travaillée avec les parents et la directrice au moment de la période d'adaptation.



<p><b>Les activités et les jeux</b></p>	<p>« Visent le développement psychomoteur dans un cadre sécurisé ».</p> <p>Le projet souligne l'importance du respect des normes de sécurité. Les activités sont divisées en deux catégories : libres et encadrées. Dans ce cadre, il sera proposé des activités manuelles et motrices, des sorties et la bibliothèque pour les sections des moyens et des grands et un spectacle en fin d'année. Un éveil musical est également mentionné pour les plus grands. Le projet souligne l'importance de l'aménagement de l'espace avec des « coins » et la nécessité de faire évoluer les aménagements au fur et à mesure que les enfants grandissent. L'acquisition du langage et de l'autonomie est soulignée comme particulièrement travaillée dans le cadre de ces activités.</p>	<p>« Visent le développement psychomoteur dans un cadre sécurisé ».</p> <p>Mise à disposition de jeux et de jouets en fonction des âges. Le projet mentionne que les activités sont proposées mais que ce sont les enfants qui les choisissent.</p> <p>Le projet souligne l'importance du regard de l'adulte pour soutenir les enfants dans leurs activités ainsi que l'importance de l'aménagement de l'espace avec des « coins » qui se transforment petit à petit en « ateliers ».</p> <p>Souligne l'évolution des aménagements et des propositions d'activités au fur et à mesure que les enfants grandissent.</p>
<p><b>Les repas</b></p>	<p>Font l'objet d'un chapitre en tant que tel.</p> <p>L'importance de l'hygiène et de l'équilibre alimentaire sont d'emblée soulignés. Rappelle que les repas sont confectionnés au sein de la crèche et qu'ils sont adaptés en fonction des consignes des parents, notamment sur un plan médical. Evolution progressive dans la manière de prendre les repas : dans les bras, dans un fauteuil seul, puis à 2/3 à table. Propose progressivement la cuillère.</p> <p>Les plats sont toujours nommés aux enfants et les auxiliaires ne mangent pas avec eux pour rester disponibles.</p>	<p>Sont intégrés au chapitre « maternage ». Souligne l'importance de rendre serein et plaisant ce moment.</p> <p>Le repas pour les petites sections fait l'objet d'un rituel : celui du tour de rôle pour apprendre aux enfants à attendre sans s'inquiéter tout en ayant des repères.</p> <p>Propose progressivement la cuillère. Le repas, donné individuellement, fait l'objet d'une attention particulière pour construire la relation avec la personne référente. Le repas permet l'apprentissage progressif de la relation au groupe avec le déjeuner à plusieurs.</p>

<p><b>Soins</b></p>	<p>Nommés dans le chapitre change et propreté. Les changes sont effectués chaque fois que nécessaires. L'acquisition de la propreté se fait à partir de 18 mois avec l'accord des parents. « On laisse l'enfant acteur de cet apprentissage ». Il est précisé que le plan de change est désinfecté après chaque utilisation.</p>	<p>Le change prolonge la relation individuelle avec l'enfant.  L'acquisition de la propreté se fait à partir de 18 mois, sur proposition de l'adulte et sans forcer l'enfant.</p>
<p><b>Sommeil</b></p>	<p>Description des modalités pratiques : des lits coques pour les plus petits, des matelas pour les autres, toujours à la même place.  Présence d'une personne durant la sieste. Les enfants ne sont pas réveillés, s'ils veulent continuer à dormir.</p>	<p>Intégré au chapitre « maternage ». Vise un endormissement « serein ». L'enfant fatigué est toujours prioritaire sur les autres pour lui permettre de ne pas passer son temps de sommeil. Le temps de sommeil est établi à partir d'une feuille de rythme et en fonction des signes exprimés par l'enfant. Modalités pratiques : des matelas toujours à la même place. Observation essentielle pour voir la « qualité de l'endormissement » et le cas échéant faire des accompagnements plus individualisés.</p>
<p><b>Éléments spécifiques à chaque projet</b></p>	<p>Une centration sur des activités et le développement de l'autonomie des enfants. Un partenariat avec une maison de retraite et participation de personnes âgées aux activités avec les enfants. Un partenariat avec la bibliothèque pour les activités de lecture d'histoires, des visites de l'école maternelle pour la préparation au départ de la crèche, un apprentissage du brossage des dents avec l'aide de la mission bucco dentaire du département.</p>	<p>Une centration sur l'observation et les liens avec les parents. L'instauration d'outils communs : entre parents et auxiliaires pour s'ajuster au rythme et prendre en compte la singularité de l'enfant : la feuille de rythme, « le cahier de ma petite histoire ». Pas de forçage d'activités mais des mises à disposition libres.</p>

La comparaison de ces deux projets montre tant pour le style que pour les différents items qui les constituent une grande similitude de fond et de forme, au point d'interroger le fondement de ces documents pourtant toujours cités lors des premiers contacts avec la crèche : une obligation de communication pour l'extérieur ? Un document fédérateur de travail ? Une présentation homogène et standard d'une crèche ? Un document à visée politique qui s'attache à valoriser les modes de garde collective pour se différencier des gardes individuelles ?

Ces deux documents, censés expliciter les projets de chaque crèche, décrivent des moments considérés comme importants pour les enfants (l'accueil, le sommeil, les repas...) mais n'explicitent pas clairement ce que vise la crèche à travers et à partir de ces moments quotidiens. En un certain sens, la vie quotidienne de la crèche résume le projet, et rien n'est dit sur l'activité des professionnelles. Ces deux présentations se veulent par ailleurs rassurantes et semblent répondre aux attentes des parents. Le quotidien y est présenté de manière épurée, idéale, exclusivement centrée sur les besoins des enfants. Ce point vient confirmer notre hypothèse que le travail de ces professionnelles reste peu connu et peu explicité au-delà des quelques attendus sur la relation à l'enfant. Le travail effectué avec les enfants peine donc à être spécifié, autrement que par un descriptif relativement standard d'actes quotidiens où des principes généraux de bien-être pour l'enfant sont systématiquement mentionnés. On note ainsi une grande similarité dans la manière de présenter les activités de maternage : soins corporels, repas, sommeil... Ces présentations quelque peu uniformes sur les repères des enfants, la séparation avec les parents, l'importance des rythmes montrent un fond commun de savoirs, sans doute acquis en formation, sur ces dimensions quasi techniques de l'activité. Ces aspects techniques, présentés soit en référence à des savoirs d'ordre psychologique (objet transitionnel), soit au contraire en s'attachant à montrer la proximité avec l'enfant (doudou), semblent rappeler pour les deux crèches le cadrage normatif de l'activité. Toute crèche d'une certaine manière se doit d'être attentive aux besoins des enfants et donc en mesure de mettre en place ce type de fonctionnement.

Ce qui, en revanche, différencie nettement ces projets sont les présupposés sous-jacents à chacune de ces structures. Par delà la similitude des différents items qui composent ces projets, se remarquent quelques différences importantes qui soulignent discrètement des conceptions de travail assez différentes.

Dans la crèche A, nous notons une attention soutenue à l'hygiène et à la conformité aux normes, notamment pour l'hygiène et les repas, (il est par exemple souligné que le plan de change est désinfecté après chaque utilisation et que la confection des repas fait l'objet d'attentions par rapport aux normes d'hygiène...). Dans cette crèche également, l'accent est manifestement mis sur la socialisation de l'enfant conduisant à organiser plusieurs partenariats à visées éducatives (hygiène dentaire, éveil musical, bibliothèque, liens générationnels avec une maison de retraite...).

Dans la crèche B, peu de notations sur les dimensions de l'hygiène (ce qui ne signifie pas bien sûr que cette dimension n'est pas prise en compte), pas de partenariat externe mais une insistance plus forte sur la relation entre les professionnelles, les parents et l'enfant confié. Pour les changes comme pour les repas, il s'agit ici de « rendre serein et plaisant » ces moments et de « prolonger la relation individuelle avec l'enfant ». Clairement la focale se porte ici sur les liens avec l'univers familial, tandis que dans la crèche A elle est mise sur l'environnement social. Ces détails rédactionnels, en apparence assez anodins car dans l'une et l'autre crèche les questions d'hygiène et de relations aux parents ne sont pas absentes, vont progressivement avec l'analyse de l'activité se découvrir centraux et révéler des modèles de fonctionnement très dissemblables. Derrière ces écrits relativement standards se décryptent des conceptions éducatives différentes qui vont engendrer des fonctionnements et des pratiques professionnelles très opposés que l'analyse de l'activité va pouvoir mettre au jour.

## 12 - Les modes d'organisation du travail dans ces deux crèches

L'organisation du travail au sein de ces deux crèches, à la fois proche et différente, nous paraît déterminante à prendre en compte dans cette analyse. D'une part, parce que le développement des compétences professionnelles dépend tout autant de l'investissement individuel que du système d'organisation dans lequel se trouvent les personnes, d'autre part, parce que les contrastes dans les relations sociales au sein de ces deux structures nous conduisent à faire l'hypothèse que ces différences ne sont pas sans conséquences pour le travail avec les enfants.

### *121 - Le principe de la référence*

Dans les deux crèches, les professionnelles changent de section à chaque début d'année de manière à prolonger la relation établie avec l'enfant sur les trois ans. Ce suivi avec une personne clairement identifiée par l'enfant pour ses soins (coucher, repas, changes) constitue le principe de la référence. Ce lien sur un long terme avec l'enfant permet non seulement de bien le connaître mais aussi de mieux repérer le fonctionnement de sa famille, ce qui est déterminant pour le travail effectué. Les professionnelles, quant à elles, disent apprécier ce fonctionnement, manifestement très fréquent, qui leur permet de travailler sur toutes les sections, même si elles ne cachent pas aussi des préférences pour certaines tranches d'âge. Sur ce dernier point, les pratiques semblent différentes : la crèche A ne tient pas compte de ces préférences, la crèche B y est attentive.

Cette différence, en apparence anodine, vient néanmoins révéler que le travail avec les jeunes enfants, n'est sans doute pas un travail homogène, qui s'effectue avec la même implication subjective des premiers mois à trois ans. Tenir compte des préférences des personnes pour une classe d'âge ne se résume pas seulement à privilégier des choix individuels mais consiste aussi à prendre en compte des questions professionnelles peu visibles mais néanmoins essentielles concernant la manière de construire le rapport aux enfants au travers de la mise en œuvre des activités quotidiennes de la crèche. Les professionnelles ne prodiguent pas que des soins, elles sont aussi réceptives à ce que leur renvoient les enfants dans le cours des actes quotidiens. L'émotion, l'attirance, le dégoût constituent dans le travail avec les enfants de véritables mises à l'épreuve de soi avec lesquelles les professionnelles doivent composer pour arriver à répondre à leurs demandes.

### *122 - Diplômes et statuts*

Plus que la question de la référence, ce qui semble souvent sources de difficultés tient à la diversité des statuts des personnels qui travaillent ensemble et qui pourtant n'ont pas la même qualification. La diversité des qualifications des personnels (S. Odessa - 2010) dans un espace souvent petit (les structures de garde collective sont rarement de très grandes structures), entraîne de multiples petits conflits qui ont souvent trait à la division du travail au sein de la crèche. Dans la crèche A, la cohabitation d'auxiliaires diplômées, d'agents de service en situation d'auxiliaire et de stagiaires constitue manifestement une difficulté pour le travail en équipe et ce d'autant plus que les horaires de ces professionnelles les conduisent à se relayer tout au long de la journée. Dans cette crèche, l'EJE ne travaille pas avec l'ensemble des enfants d'une classe d'âge mais intervient pour des petits groupes de 7 à 10 enfants, ce qui pour les autres professionnelles est considéré comme un privilège. Dans la crèche B, la direction, attentive à cette difficulté, s'attache à n'employer que des personnels qualifiés. Ici, les EJE, bien que plus diplômées, sont intégrées aux sections et peuvent exercer dans la section des plus jeunes, sauf si elles manifestent qu'elles ne le souhaitent pas. Leur légitimité professionnelle est reconnue dans le cadre du travail de l'équipe où elles sont davantage sollicitées que leurs collègues pour l'achat du matériel pédagogique, l'aménagement des espaces de jeux et le fonctionnement avec les enfants. L'une d'elle a une fonction double. Proche de la directrice elle la remplace durant ses absences et travaille en proche collaboration avec elle pour l'organisation générale du travail. Cependant, elle reste intégrée aux sections, pour apporter son aide aux moments les plus complexes de la journée : les repas, les accueils quand l'équipe des auxiliaires n'est pas encore au complet, les départs des enfants le soir. Sa présence est plus fréquente dans la section des moyens et des grands, parce que cette professionnelle reconnaît éprouver des difficultés à travailler avec les plus jeunes. La seconde EJE, qui n'éprouve pas les mêmes difficultés, travaille dans les sections comme les autres personnels.

La diversité des statuts tend donc à accroître la complexité de l'organisation du travail dans un espace aussi concentré où les enfants ne sollicitent pas les professionnelles en fonction de leur statut et où les amplitudes horaires supposent un système de rotation entre les professionnelles, notamment le matin à l'ouverture ou le soir à la fermeture. Pour ces deux structures, la qualité des relations entre ces différentes professionnelles paraît reposer, quasi exclusivement, sur le travail d'équipe impulsé par la direction.

### *123 - Les réunions d'équipe*

Dans la crèche A les réunions d'équipe semblent se limiter, d'après les dires des professionnelles, au passage des consignes et à l'organisation des emplois du temps ; elles concernent peu les difficultés éprouvées à l'égard des enfants ou de leurs parents, et quasiment jamais les relations entre les professionnelles. D'une certaine manière, ces questions professionnelles ne semblent pas considérées comme des questions liées au fonctionnement interne. Les personnes diplômées, puisqu'elles sont qualifiées doivent savoir faire face aux difficultés professionnelles qu'elles rencontrent sans venir encombrer ces instances collectives, sauf de manière exceptionnelle. Celles qui ne le sont pas doivent apprendre par l'expérience de ces petits conflits à trouver leur place au sein de la structure. Cette limitation de l'espace de concertation collective sur le travail conduit parfois dans le cours de la journée à des conciliabules entre les professionnelles générant des tensions qui viennent s'ajouter à celles inhérentes au travail avec les enfants.

Dans la crèche B, des réunions d'équipe ont lieu toutes les semaines et servent explicitement à réguler les difficultés avec les enfants et leurs parents ainsi que le fonctionnement interne. Une auxiliaire dira : *ici ce qui est bien c'est qu'on peut dire quand ça ne va pas, sans qu'on se sente considérée comme mauvaise... Il n'y a pas de honte à dire ce que l'on ressent avec certains enfants.* Ces réunions de coordination, qui s'effectuent pendant leur temps de repas, ce qui suppose pour elles de ne pas faire de pause méridienne, ne sont cependant pas perçues comme pesantes mais essentielles pour arriver à faire le travail avec les enfants.

### *124 - La place des professionnels associés*

Enfin, chaque crèche travaille également avec un(e) psychologue. Si ce professionnel est clairement positionné à l'extérieur de l'équipe dans la mesure où il n'est pas présent quotidiennement, la perception de sa place varie considérablement d'une structure à une autre. Dans la crèche A, la psychologue intervient auprès des enfants avec l'aval des parents. Son intervention est perçue par les professionnelles comme une ressource extérieure pour aider les parents dont les enfants manifestent des difficultés dans leur développement. Une professionnelle nous dira à propos d'un enfant en difficulté : *la psychologue le voit régulièrement parce qu'il a des problèmes.*

Dans la crèche B, même si la psychologue n'est pas là quotidiennement, elle est régulièrement invitée aux réunions d'équipe et est perçue autant comme un soutien pour les professionnelles que pour les enfants. Dans une situation à peu près analogue à la crèche A, où un enfant se met en opposition à des consignes, la professionnelle fait cette remarque : *je vais en parler avec la psychologue pour voir comment faire avec elle, je n'y arrive pas...*

Dans la crèche A, les professionnelles doivent savoir faire face aux enfants sans soutien extérieur, dans la crèche B ce soutien externe est considéré comme une nécessité pour arriver à travailler avec les enfants.

L'ensemble de ces petites différences montre que l'activité des professionnelles au sein des crèches n'est pas si standardisée et homogène que ne le laisse entrevoir la lecture de ces projets. Ici comme dans d'autres espaces professionnels, le travail confronte à de multiples questions, mais à la différence d'autres espaces sociaux, elles restent dans l'ombre, ce qui empêche d'en reconnaître et d'en comprendre les complexités et conduit à minimiser les compétences agies avec les enfants.

## **2 - Les assistantes maternelles**

Les observations que nous avons pu conduire avec les assistantes maternelles tiennent à des relations particulières et privées, la PMI s'étant montrée très réservée par une approche impliquant des observations de travail au domicile des professionnelles.

Dans le cadre de cette étude, nous avons rencontré sept professionnelles mais pu réellement observer sur un temps long qu'une seule d'entre elles. Sur ces sept professionnelles, cinq d'entre elles appartiennent à la même association que celle avec laquelle nous avons travaillé sur plusieurs semaines. Nos observations portent avec ces cinq femmes sur leur travail collectif au sein de leur association. Sans être opposées à une observation plus longue de notre part à leur domicile, ces observations n'ont pas eu lieu car elles n'étaient pas compatibles avec les délais de cette étude.

Une septième assistante maternelle a été sollicitée dans le cadre d'une formation. Cette femme aurait accepté notre présence auprès d'elle pendant son travail mais souhaitait pour cela l'aval officiel de la PMI. L'expérience avec la première PMI sollicitée pour cette recherche nous a fait renoncer, compte tenu des délais, à engager, une nouvelle fois, cette démarche. Nous avons donc eu seulement un entretien avec cette professionnelle le soir après la journée et avons néanmoins pu l'observer un court moment dans sa relation avec un parent, ce dernier étant arrivé très en retard pour venir récupérer son enfant.

### **Tableau de synthèse des observations et entretiens effectués avec les assistantes maternelles**

Modalités d'observation	Professionnelles concernées
Observations longues à domicile	1 professionnelle : Mme A
Observations de travail collectif entre assistantes maternelles	5 à 7 professionnelles présentes à chaque matinée
Entretien et observation courte à domicile	1 professionnelle : Mme B

Ces premières approches des assistantes maternelles nous conduisent à faire l'hypothèse que la négociation d'une observation longue de l'activité s'avère tout aussi difficile à obtenir que dans les crèches. Très isolées dans leur travail, ces femmes ont peu l'habitude de partager leurs questions professionnelles avec d'autres. Peu valorisées socialement et professionnellement, elles préfèrent rester dans l'ombre par crainte de laisser paraître leurs interrogations à une personne inconnue. Par ailleurs, surveillées assez étroitement à Paris par la PMI sur le respect des normes et de la sécurité, elles différencient peu la présence d'un chercheur de celle d'un contrôleur qui chercherait à vérifier la conformité des prescriptions et à évaluer leurs compétences.

Outre ces relations complexes à instaurer, les observer dans leur travail quotidien suppose d'avoir accès à leur domicile. Il est alors aisé de comprendre qu'elles éprouvent une gêne à intégrer dans leur cadre professionnel, qui est aussi un cadre intime, une personne extérieure dont elles ne perçoivent pas bien la fonction. Cette présence, qui peut être perçue comme intrusive, ne fait pas sens pour elles. Enfin le cadre d'exercice, parfois exigü avec les enfants, rend aussi très difficile la présence du chercheur, qui gêne l'organisation du travail dans l'espace de l'appartement.

Nos observations de l'activité se fondent donc principalement sur une seule assistante maternelle qui par ailleurs nous paraît assez atypique. En effet Mme A., contrairement à beaucoup de ses collègues, cherche à valoriser le travail de l'assistante maternelle et est en demande de regards extérieurs pour cela. C'est en grande partie pour cette raison qu'elle a fondé une association visant à rompre l'isolement professionnel dans lequel elle se trouve avec ses collègues. Cherchant à développer le travail collectif, Mme A. situe son professionnalisme en référence au modèle de la crèche tout en valorisant une prise en charge plus souple et individualisée des enfants. Se percevant dans le regard des parents « en concurrence » (pour reprendre ses mots) avec la crèche, elle tente de valoriser son travail auprès d'eux par ce type d'actions collectives. Les observations de son activité sur plusieurs semaines nécessitent d'être complétées par d'autres observations de professionnelles, moins « militantes » et sans doute plus conformes à la posture des autres professionnelles rencontrées trop brièvement.

Par ailleurs, s'introduire dans le domicile de ces femmes pour comprendre leur travail suppose d'instaurer une relation avec elles qui les amène à trouver du sens au travail de recherche. Cet intérêt peut alors susciter des attentes particulièrement fortes, notamment pour trouver des réponses aux difficultés qu'elles rencontrent. Travailler avec des assistantes maternelles sur un temps long suppose de les accompagner dans leurs questionnements, soit d'envisager des méthodologies de travail où les résultats de recherches s'élaborent dans un dialogue avec elles, pour ne pas rester seulement sur les préoccupations du chercheur en les laissant à leurs questions.



Le principe de l'analyse de l'activité, que nous avons exploré dans le cadre de cette recherche, vise à approcher l'activité *réelle*, au-delà de son caractère réglementaire, et à dévoiler les angles morts que la prescription propre au métier ne couvre jamais complètement. Une telle approche suppose d'accéder à la manière dont les professionnelles agissent avec les enfants qui leurs sont confiés. Cette étude exploratoire consiste à conduire et expérimenter différentes méthodes, ethnographie, observations, entretiens et confrontations à partir de traces filmiques de l'activité..., dans des cadres professionnels variés, présentant chacun des difficultés particulières d'accès à l'activité, tant sur le plan de l'invisibilité intrinsèque de l'activité que sur le plan de son accessibilité en tant que terrain de recherche.

### 1 - L'observation : une gageure méthodologique

L'objet de cette recherche se présente comme un cas limite au regard des possibilités méthodologiques d'observation et d'analyse. Comment accéder à une activité qui se déroule souvent sans le recours aux mots et qui n'est pas ou très peu verbalisée par les professionnelles elles-mêmes ? Comment, à partir de ses manifestations observables, retracer l'organisation interne de l'activité, repérer les critères à partir desquels sont réalisés des interprétations et des choix d'actions, définir les contours des situations de travail et discerner ce qui relève des gestes professionnels et ce qui n'en relève pas ? Saisir ce que font les professionnelles avec les enfants exige de disposer d'outils et de méthodologies particulières pour appréhender une activité qui, parce qu'elle est difficile à saisir et à objectiver en termes techniques et professionnels, nécessite une réflexion sur ses modes d'approches. Approcher une telle activité à la limite de l'occupationnel et du professionnel interroge les outils par lesquels il est possible d'y accéder, au-delà de ce que les professionnelles elles-mêmes peuvent en dire et des représentations que peuvent s'en faire les parents et les institutions concernées. Faut-il, par exemple, solliciter la parole des professionnelles comme mode d'accès privilégié à une réalité le plus souvent opaque (Faïta - 1995) ou travailler avec ces personnels à exercer leur regard sur les compétences incorporées qu'ils agissent ? Comment repérer ce qui, pour n'être pas visible, est cependant présent dans la situation observée (Jobert - 1999) ; De quelles manières tenter d'accéder aux espaces de délibérations et d'arbitrages individuels qui sont au fondement des gestes effectués et permettre de les spécifier comme professionnels ? Rendre compte des pratiques suppose d'expérimenter différentes méthodes d'analyse qui peuvent donner accès au travail effectivement réalisé en questionnant leur capacité à saisir cet objet social difficilement cernable, et en identifiant ce que ces différentes approches ont permis de comprendre de l'activité.

Observer des situations de travail dans lesquelles, du moins en apparence il se passe peu de choses, renvoient les chercheurs à leurs manières de penser leur mode de présence dans ces contextes de travail. La situation de ces professionnelles suppose pour le chercheur d'effectuer une immersion dans le contexte professionnel, qui parfois est un contexte personnel, pour accéder à la complexité de cette activité et les manières de le traiter d'un point de vue professionnel. Outre cette immersion délicate à faire accepter, le chercheur se trouve ici directement et soudainement confronté à ses propres limites émotionnelles. Comment peut-il, sans porter un regard évaluatif sur ce qui devrait être fait de son propre point de vue, rester impassible à la détresse d'un enfant qui vient de se faire mordre, demeurer extérieur au danger que peut encourir l'un d'entre eux et que ne voit pas la professionnelle occupée par une autre tâche, arriver à ne pas entendre les cris stridents d'un nourrisson qui cherche à être pris dans les bras et que personne ne vient chercher, faute de disponibilité ? Outre ces mises à l'épreuve de ses propres émotions, il doit aussi interroger ce qu'il induit dans l'activité, par sa seule présence dans le travail.

## **11 - Ce que voir fait craindre**

Ce choix méthodologique de l'immersion dans le contexte de travail ne s'est pas fait sans difficultés. En effet, si l'activité des professionnelles est mal connue, c'est aussi qu'elle est peu accessible au sens premier de ce terme, c'est-à-dire peu abordable. Le travail n'est pas seulement difficile à saisir intrinsèquement. Il se trouve également que l'univers des structures d'accueil collectives, mais aussi individuelles, est peu ouvert à l'observation extérieure. Ces deux difficultés se conjuguent et se renforcent.

Les incompréhensions des responsables de structures auxquelles nous avons fait face pour effectuer des observations dans les crèches, comme chez les assistantes maternelles, nous conduisent à penser aujourd'hui que la mise à jour de l'activité de ces professionnelles fait craindre le dévoilement d'un réel professionnel peu en conformité avec les discours tenus sur ces professions. Ces craintes ont été redoublées par l'instauration de changements importants liés aux nouveaux décrets, fortement controversés au sein de la profession. Cependant, au-delà de ces événements conjoncturels, les responsables des structures comme les professionnelles confrontées directement aux enfants ne sont pas toujours très à l'aise avec les discours tenus à propos de leur profession. Une méconnaissance réelle du travail conjuguée à une représentation sociale de l'enfance comme période enchanteresse et prometteuse d'avenir, conduisent souvent à l'idée que le travail avec les enfants, quand il n'est pas rabattu à l'occupation domestique à la portée de tous, est un travail noble car investi d'enjeux positifs, d'amour et de satisfactions. Ainsi quand le travail avec les enfants n'est pas dénié comme travail puisque n'exigeant pas de compétence spécifique, il est surinvesti, mais disparaît tout autant sous des propos généraux et bienveillants qui ne s'ancrent sur aucune réalité professionnelle. Dans les deux cas, les professionnelles ne s'y retrouvent pas et dans les deux cas il est difficile de dire ce qu'il en est. Observer l'activité fait sans doute craindre un autre regard moins complaisant...

Les responsables de structures qui nous ont accueillis dans leur établissement, ou les assistantes maternelles qui ont accepté de travailler avec nous, sont conscientes de cette tension entre méconnaissance du travail réel et surinvestissement de la fonction, et recherchent des modes de valorisation de leur activité plus authentiques. Elles ne sont pas sans redouter la mise à jour de pratiques critiquables, éventuellement de pratiques mal traitantes, car elles connaissent bien les difficultés du travail avec les enfants. Manifestement conscientes d'un fonctionnement imparfait, elles aimeraient sortir de ces silences pesants. Du côté des professionnelles directement en relation avec les enfants dans les crèches, les propos tenus lors des entretiens manifestent le sentiment d'un travail impossible donc imparfait par rapport à une idéologie forte du développement de l'enfant. *Les parents nous confient leur trésor, leur chair de leur chair, mais nous, on fait ce qu'on peut... et il faut bien qu'ils se rendent compte que leur enfant c'est un parmi les autres...* Comme le travail est par ailleurs peu valorisé, ces professionnelles ne savent plus comment faire valoir leurs compétences et se sentent souvent en deçà des attentes des parents. Elles craignent souvent que le regard de l'observateur souligne leurs échecs par rapport à des attentes idéales et intenable et redoutent la mise à jour de ces échecs. L'observation de leur travail leur fait donc souvent peur.

Enfin, les discours sur les crèches comme espace social d'éducation et de développement du jeune enfant se trouve en tension avec un autre discours où les crèches seraient des lieux pour faciliter la vie professionnelle des parents au détriment, peut-être, du développement de l'enfant. Cette tension complexe où les crèches doivent répondre à deux exigences celle des parents pour faciliter leur organisation professionnelle et celle des enfants pour favoriser leur développement et leur socialisation, met les professionnelles en situation délicate parce que ces attendus ne sont pas d'évidence compatibles. Les choix qui sont faits entre ces exigences peuvent éclairer des fonctionnements très différents entre les crèches. Cherchant souvent à faire en sorte que la crèche soit principalement destinée aux enfants, les professionnelles se trouvent parfois dans des situations en tension et ont le sentiment de faire « du sale boulot », parce que ce qu'elles pensaient de l'espace de la crèche ne correspond plus à leur idéal professionnel. Conscientes de cette difficulté à concilier des exigences difficilement compatibles, certaines d'entre elles ont d'ailleurs préféré, quand cela leur était possible, garder des enfants à leur domicile comme assistantes maternelle, pour éviter de laisser leur propre enfant dans une crèche. Cette tension qui a pu être évoquée lors d'une réunion avec les professionnelles observées, peut contribuer à expliquer le refus catégorique de la part des responsables d'entreprises de crèches d'accepter des regards extérieurs pour analyser le travail des professionnelles. Ce refus tend à confirmer l'hypothèse qu'en dépit des discours tenus sur l'épanouissement des enfants dans les structures collectives, les modes d'organisation du travail mis en place ne visent pas prioritairement à répondre aux besoins des enfants, ce qui peut conduire les professionnelles à vivre le travail avec les enfants de façon éprouvante. Une observation de l'activité qui viendrait mettre au jour ces tensions, alors mêmes que les discours portés par ces structures insistent au contraire sur l'intérêt de ces fonctionnements calqués sur l'organisation professionnelle des parents, ne peut être entendue.

## 12 - Qu'entendre par l'analyse de l'activité ?

L'analyse du travail que nous avons effectuée sur ces différents terrains consiste à s'approcher au plus près des situations professionnelles afin de « produire des connaissances in situ contextualisées, transversales visant à rendre compte du point de vue de l'acteur des représentations ordinaires, des pratiques usuelles et de leurs significations autochtones ». (Olivier de Sardan - 1995). Le choix qui consiste à regarder le travail du point de vue du sujet qui le fait, permet de ne pas séparer l'acte de travail de l'engagement subjectif des professionnelles soit d'apprécier dans un même mouvement « l'efficacité de l'action de son sens pour le sujet » (Clot - 2002). Concernant le travail avec de jeunes enfants cette double dimension du travail nous paraît essentielle.

Les analyses que nous avons conduites dans le cadre de cette étude s'inscrivent dans la tradition de l'ergonomie de langue française qui dissocie la tâche de l'activité et dans une perspective clinique qui prend en compte les dimensions non dites et non visibles de l'activité, le travail ne se réduisant pas aux règles et aux normes propres à la prescription, ni même à la fiche de poste mais « par ce qui n'est pas donné par la prescription » (Jobert - Dejours). De ce point de vue, approcher le travail consiste tout d'abord à analyser de façon précise « les interventions des opérateurs face à la diversité des situations auxquelles ils sont confrontés » (Betton – Rodriguez – Thiévenaz - 2009), puis à prendre en compte la personne qui effectue l'activité, et qui, loin de n'être qu'une simple exécutante, engage nécessairement d'elle-même dans le travail. L'investissement subjectif au travail n'est pas dans cette perspective un trait personnel, qui serait présent chez certains et non chez d'autres, ou une caractéristique propre à certains types de métiers, mais une donnée irréductible et inhérente au travail, au sens où celui-ci mobilise intérieurement les personnes qui s'y engagent. Le terme « activité » permet ainsi « de souligner cette dimension intérieure et subjective du travail, trop souvent oubliée ou sous-estimée » (Ulmann - 2011).

Puisque le travail ne se réduit pas à « ce qui est manifeste, et donc observable » (Stroumza - 2007), il est nécessaire, pour l'appréhender, de développer des méthodologies particulières qui permettent d'une part de porter un regard minutieux sur l'action des personnes, son déroulement, ses variations dans des contextes différents, sur ce qui est effectivement réalisé mais aussi sur ce qui n'a pu être exécuté, soit sa dimension « empêchée » (Clot - 2002). La difficulté pour le chercheur ici est que ce travail auprès des enfants mobilise une charge émotionnelle importante, sans doute nécessaire à l'exécution des tâches, mais difficilement descriptible. D'une certaine façon ce travail « résiste à la mesure » et ne se révèle souvent que de façon indirecte, à travers la force des systèmes défensifs déployés, notamment sous forme de discours de justification, ou de façons de faire avec les enfants. Mais il peut être également aperçu par le chercheur s'il accepte de laisser parler sa propre subjectivité, ouvrant par là même des possibilités d'échanges avec les professionnelles, permettant de mettre au jour « l'économie émotionnelle cachée » dans leur travail (Benelli et Modak - 2010).

Il s'agit donc ici de prendre en compte le sujet de l'action, le point de vue qu'il porte sur elle, la signification qu'elle revêt à ses yeux. L'enjeu de cette approche consiste bien à percer l'énigme du travail, à comprendre pourquoi les personnes font ce qu'elles font et de la manière dont elles le font (Jobert). Cela permet donc d'approcher les éléments non observables de l'activité, c'est-à-dire l'activité implicite qui se déroule sans le recours aux mots mais qui permet de saisir et de comprendre le « sens vécu » de l'activité qui accompagne les gestes professionnels.

Si l'observation des pratiques est inéluctable, la sollicitation de la parole des personnes, selon différentes modalités, « en tant que mode d'accès privilégié » (Faïta - 1995), à une réalité parfois opaque, ne l'est pas moins. Ce recours à la verbalisation des professionnelles sur leur activité vise à accéder à son organisation interne et à pallier aux implicites et aux raccourcis des interactions langagières en situation de travail.

## **2 - Manières de voir, d'éprouver et de comprendre l'activité**

### **21 - Les différents régimes de présence**

Cette étude a donc permis de tester différentes méthodologies nous permettant d'accéder à l'activité, telle que nous venons de la définir. Sur chacun des terrains où nous sommes allés, nous avons testé plusieurs méthodologies et analysé à chaque fois ce que nous pouvions recueillir comme matériau.

Nous avons donc observé l'activité selon différentes modalités qui ont été l'observation en extériorité, l'observation participante, le recueil de traces filmiques avec différentes manières de confronter les professionnelles à ces traces. Ces différents essais méthodologiques permettent de confirmer qu'il est possible dans les crèches de mobiliser des approches variées pour accéder à l'activité mais chacune d'elle doit être adaptée voire négociée dans le contexte de travail. La méthodologie ne peut être envisagée comme une procédure pré-établie une fois pour toute mais constitue plutôt une ressource que le chercheur va ajuster pour se faire accepter dans ces contextes de travail peu ouverts à l'extérieur, notamment lorsqu'il s'agit d'être présent sur un temps long et éventuellement de filmer le travail. Les protocoles d'observation relevant d'une co-construction avec les professionnelles, ne s'appliquent pas selon une méthodologie prescrite mais s'élaborent avec elles et évoluent au fur et à mesure de la compréhension des situations.

Avant de présenter nos différents essais, il convient de souligner que, pour chacun des terrains, les crèches comme les assistantes maternelles, l'observation nécessite d'être envisagée sur une longue durée, soit au minimum une année scolaire, dans la mesure où l'activité se déploie différemment dans le cours de l'année. Les débuts d'année (septembre) dans les crèches, avec les périodes d'adaptation, sont particulièrement intéressants à observer car ils concentrent, dans un temps court et intense l'ensemble des questions professionnelles : la prise de connaissance avec les enfants et les émotions qu'ils font éprouver, les rapports aux parents, la gestion d'activités multiples sous le regard de parents présents, la coordination au sein de l'équipe des professionnelles...

Ces moments initiaux de la séparation entre les parents et l'enfant structurent-ils les relations qui seront établies par la suite avec eux et avec leur enfant ? Observer ces premiers moments pour voir s'ils conditionnent les relations ultérieures et comment les pratiques de ces professionnelles se structurent en fonction de ces relations, est intéressant parce qu'ils donnent accès à un certain « historique » de la relation et peuvent éclairer les pratiques professionnelles agies. Après ce temps de prise d'informations mutuelles entre parents, enfants et professionnelles, il importe également de comprendre pour l'ensemble des sections comment la prise en compte des besoins et des demandes des enfants trouvent des réponses dans les actes professionnels. C'est donc l'activité ordinaire, celle qui en apparence ne requiert pas beaucoup de compétences, qui va retenir notre attention dans cette étude.

## 22 - Filmer

Cette compréhension de l'activité est plus aisée à effectuer si le chercheur peut garder traces de ces actes professionnels, notamment s'il peut filmer le travail. Cependant, filmer le travail ici, ne consiste pas à capter des images en vue de constituer des documentaires sur le travail ou d'attraper par le biais de la caméra des bouts de réels, dont on pourrait avoir la naïveté de croire qu'ils seraient déjà là. Il s'agit bien pour nous de constituer un matériau qui assure une compréhension de l'organisation des interactions entre les professionnelles et avec les enfants. L'image, comme le souligne M. Lacoste (1996), « fixe ce qui est éphémère, permet à l'analyste le retour en arrière, la répétition (il faut souvent revoir dix fois un segment de quelques secondes pour en saisir la construction) » et aide à percevoir ce qui échappe à l'oeil nu. Plus que cela, l'image est aussi une ressource pour travailler avec les professionnelles sur l'écart entre « vivre et se dire » (Merleau Ponty), et aide à faire émerger une parole, qui pour de nombreuses raisons ne s'exprime pas. La confrontation du professionnel aux traces filmées de son activité, devient ici un « moyen d'accéder à une parole que le quotidien interdit ou étouffe » (Lacoste). L'image est donc une ressource pour aider à faire advenir chez ces professionnelles une parole sur le travail à partir des paroles et des gestes filmés dans le travail. Cette parole, énoncée en repartant de la visualisation des images, contribue à éclairer l'activité, non à partir d'un point de vue extérieur, mais à partir du point de vue de l'acteur qui agit. Cette remémoration, adressée au chercheur qui interroge, est un soutien pour le professionnel pour dire ce qu'il a éprouvé et expliciter à son interlocuteur, mais également à lui-même, l'évidence d'un geste professionnel, qui pourra se révéler dans cet échange à partir de l'image, central dans son rapport au travail. En éclairant le chercheur sur le sens du travail effectué, le professionnel découvre que ses pratiques incorporées ne sont peut-être pas si peu dignes d'intérêt...

Contrairement à nos craintes compte tenu des difficultés que nous avons eues pour effectuer des observations, filmer le travail s'est avéré presque moins difficile à obtenir, à condition, bien entendu, de garantir la confidentialité des images. En revanche, le travail de confrontation qui consiste à revoir ces traces d'activités avec les professionnelles concernées a été complexe à organiser et nous est apparu, à ce stade de l'étude, largement dépendant de l'organisation interne de la structure. Dans la crèche B, cette modalité de travail a pu se faire lors des réunions de régulation.

Dans la crèche A, l'organisation de ces échanges s'est avérée plus difficile à mettre en place, les professionnelles participant peu à des réunions internes sur leur travail. Revoir les films suppose que les professionnelles disposaient de temps pour cela et qu'elles soient habituées au travail en équipe. Dans cette crèche, les réunions sont principalement destinées à l'organisation du travail et ce temps réflexif nécessite une organisation spécifique, qui n'est pas toujours simple à mettre en place. Par ailleurs les conflits que nous avons notés, parce qu'ils nous ont été expliqués lorsqu'ils se déroulaient en notre présence ne rendent pas aisés ces confrontations à l'activité. La crainte que ces films puissent être utilisés pour porter des jugements sur les pratiques de ces professionnelles, ajouté au temps restreint pour conduire cette démarche exploratoire, nous a conduits à ne pas essayer de faire ces projections dans le cadre de ces réunions, le climat social ne nous paraissant pas propice à ce type d'échanges. Nous faisons l'hypothèse que ces confrontations ne peuvent être faites collectivement que si les modes d'organisation du travail de la structure permettent à ces professionnelles des temps de rencontre pour ce travail réflexif. Sans ces possibilités, les confrontations ne peuvent être envisagées que de façon individuelle et donc sur le temps personnel de ces professionnelles.

L'usage des films de la crèche A n'a donc pas permis d'avoir accès à la parole sur le travail des professionnelles filmées. Il a permis en revanche un autre travail, avec la crèche B, non prévu initialement mais qui s'est avéré tout à fait intéressant pour comprendre l'activité. Quelques images d'une activité filmée dans la crèche A (le repas, un temps de jeux) ont été montrées aux professionnelles de la crèche B, où cette même activité a été également filmée. En incitant ces professionnelles à dire ce qui les différençait dans les manières d'agir de collègues qu'elles ne connaissaient pas, nous avons pu accéder à l'explicitation des logiques de travail peu accessibles pour qui ne pratique pas l'activité « de l'intérieur ». Cette comparaison sans enjeu, puisqu'elle ne pouvait porter à conséquences sur les rapports de travail a permis d'accéder à ce qui pour ces professionnelles, est essentiel pour être avec des enfants dans un temps aussi banal que celui d'un repas ou d'un jeu. En corrélant par exemple la gestuelle et le ton d'une remarque faite à un enfant, elles explicitaient leurs propres manières d'agir et leur fondement : « *c'est sûr que là elle (la professionnelle) est coincée entre le mur et sa chaise, le dos tordu, elle peut pas voir ce qui se passe de ce côté, elle est juste tournée vers ceux là, alors que si elle était comme ça (montre avec son corps) elle les verrait tous et elle pourrait beaucoup plus facilement intervenir sans avoir besoin de crier...* ». L'usage de l'image ici ne vise pas à confronter la professionnelle à sa propre activité mais devient un support permettant de l'amener à comparer ses propres manières d'agir avec celles d'autres collègues. La comparaison n'est pas évaluative au sens où il s'agirait de repérer ce qui est bien ou mal fait, mais opère comme un stimulant qui permet d'aider les professionnelles à dire ce qui est tellement incorporé comme geste professionnel que les possibilités d'en parler sans le support d'une image leurs échappent. L'image soutient donc la parole et permet de saisir « le fait de la variation et de ses raisons (...), mais la variation typique : celle qui permet d'ébaucher des distinctions entre des modèles et des styles de services » (Lacoste - 1995).

Le recueil de traces filmiques avec les assistantes maternelles a été sensiblement le même que dans les crèches mais n'a pas produit tout à fait les mêmes résultats. Avec l'assistante maternelle, les essais de films que nous avons réalisés ne nous paraissent pas concluants. De tels dispositifs ont souvent amené cette professionnelle à se mettre en scène, soit à se décaler de sa propre activité avec les enfants pour donner à voir une attitude qu'elle considère comme professionnelle. De ce fait, les images recueillies ne permettent pas facilement d'appréhender l'activité effective. Il nous semble que l'exiguïté de l'espace d'une part, souvent un salon transformé en salle de jeux pour les enfants, et d'autre part, le petit nombre de personnes, deux à trois enfants et la professionnelle, ne permettent pas au chercheur de filmer sans capter sur lui l'attention de tous : les enfants comme la professionnelle. Le film devient alors une attraction et il est difficile au chercheur d'arriver à réduire ces effets de mise en scène, sauf à de très rares moments comme le repas où l'activité revêt une telle intensité que la caméra du chercheur passe au second plan pour arriver à faire tout ce qui doit être fait.

Les films effectués lors des séances de travail collectif, dans le cadre de l'association créée par la professionnelle que nous suivons, ont été plus intéressants dans la mesure où ils nous ont permis de saisir plus authentiquement l'activité de ces femmes avec le petit groupe d'enfants. En effet le plus grand nombre d'enfants (entre douze et quinze) et de professionnelles (cinq à six à chaque séance), réunis dans une salle très spacieuse, offre une plus grande dispersion et donc davantage de possibilités d'accéder à l'activité que dans le domicile. Cependant ici aussi, nous n'avons pu en faire usage en les confrontant à ces professionnelles, celles-ci n'étant pas disponibles ensembles pour regarder ces images. Nous faisons néanmoins l'hypothèse, à partir de leur intérêt pour travailler avec nous, que dans le cadre d'une recherche moins contrainte temporellement, ces possibilités de travail seraient tout à fait intéressantes à envisager même si, comme pour les crèches, elles restent complexes à organiser sans alourdir le temps de travail de ces professionnelles.

## **23 - Observer**

L'observation, méthode plus classique en sociologie, ne s'effectue pas sans l'aval des professionnelles. Sans revenir sur les difficultés d'accès au terrain que nous avons rencontrées, il nous semble important de souligner que les manières d'observer ont été largement induites par les professionnelles.

Cette étude exploratoire effectuée sur deux établissements très différents ne nous a pas conduite à nous immerger de la même façon dans ces deux terrains. Ces différences nous conduisent à penser que le mode d'observation proposé au chercheur est aussi largement déterminé par le mode de production de l'activité. Dans la crèche A, où les professionnelles sont très mobilisées par le faire avec les enfants, nous avons été comme emmenées spontanément avec elles dans leurs manières d'agir : nous étions donc autorisées et parfois même invitées à répondre aux sollicitations des enfants. Cette participation à l'activité dans la section a permis d'une part de voir et d'éprouver différents moments d'activités complexes (la gestion simultanée de petits incidents), d'autre part de confronter, lors des entretiens, nos perceptions de néophytes dans le domaine avec celles des professionnelles.



Cette différence de point de vue a constitué un point d'ancrage intéressant pour engager un échange avec cette professionnelle et repérer le « décalage des cadres de référence entre une interprétation profane, [la nôtre] et la pratique professionnelle qui se déroule sous nos yeux » (Benelli – Modak - 2010). Notre présence dans l'activité était d'autant plus appréciée que notre participation dans les moments très intenses pouvait parfois servir à soulager la professionnelle et cela les incitait à nous faire part de leur point de vue sur le travail. Nous devenions d'une certaine manière des alliées, ou de réelles interlocutrices et non plus de simples observatrices. Cette place impliquée dans l'activité, tout en maintenant une posture en recul, a permis de recueillir de nombreux propos sur le travail avec les enfants, et sur le fonctionnement au sein de la crèche. Elle nous a surtout permis de partir de nos propres émotions (fatigue liée aux cris des enfants, sentiment d'exaspération à l'égard de ceux qui pleurent fréquemment, peur qu'ils se fassent mal...) pour exprimer aux professionnelles ce que nous ressentions et travailler avec elles sur le sens de nos différences. D'une certaine manière, le « choc émotionnel et moral » du chercheur, a été mobilisé comme « outil d'investigation ». L'échange avec les professionnelles lors d'entretiens de « co-interprétation », permet de saisir les limites et les contraintes du travail par différence entre ce que les chercheurs éprouvent lors des observations et ce que leurs disent ces professionnelles, (Benelli et Modak). Nous pouvions ainsi entrevoir au moment des entretiens l'écart entre les attentes liées à une posture de parent et les logiques de travail de professionnelles.

Dans la crèche B en revanche, où les professionnelles travaillent sur un registre différent, moins dans le faire mais plus sur une analyse des demandes des enfants, nous ne devions pas, à l'inverse de la crèche précédente, intervenir directement avec les enfants mais les renvoyer vers les professionnelles s'ils nous sollicitaient. La difficulté de l'observation en extériorité dans un tel contexte réside ici dans l'identification d'éléments signifiants pour « apprendre quelque chose sur la façon dont les structures des activités quotidiennes sont produites et soutenues de manière ordinaire et routinière », (Garfinkel - 1968). Cette posture à l'égard des professionnelles, assez proche de celle des professionnelles à l'égard des enfants de la section, nous a petit à petit permis de comprendre la densité du travail de présence avec les enfants et la mobilisation subjective d'une activité qui, en apparence, se donne à voir comme de la simple surveillance. A distance du faire avec les enfants, nous pouvions ici apprécier comment se structure une relation avec les enfants sans passer par la médiation d'une activité ludique organisée.

Dans les deux cas, les professionnelles nous immergeaient dans leur univers de travail, mais dans un cas elles nous impliquaient directement, tandis que dans l'autre, elles nous obligeaient à garder une certaine distance aux sollicitations des enfants, chacune de ces postures, correspondant à celles agies par ces professionnelles. Ces deux modes de travail différents ont donc déterminé deux régimes de présence antithétiques, cohérents avec la manière de travailler de ces professionnelles et auxquels nous avons dû nous adapter. Notre observation, réellement participante dans la crèche A, a permis de comprendre les difficultés physiques de l'activité (fatigue, bruit, efforts physiques pour se baisser, porter les enfants...), tandis que l'observation plus distancée de l'activité des professionnelles dans la crèche B nous a permis d'accéder au travail d'interprétation qui est fait pour comprendre les sollicitations des enfants avant d'y apporter une réponse.

Plus que cela, ces pratiques d'observation différentes, en adéquation avec les pratiques de travail nous ont progressivement permis de saisir les théories que les professionnelles mobilisent dans leurs actes professionnels avec les enfants. A l'issue de cette étude exploratoire, ces deux modes d'observation nous ont permis de percevoir deux modèles d'action différents dont nous faisons l'hypothèse qu'ils structurent les modes d'organisation et les pratiques de travail des professionnelles.

## **24 - De l'observation à l'intervention**

Avec les assistantes maternelles, et plus particulièrement madame A que nous avons suivie à son domicile, nous n'avons jamais pu faire d'observation en complète extériorité. La proximité des enfants dans l'espace limité de l'appartement de la professionnelle se prêtant mal à une telle posture.

Nos observations relèvent donc, comme dans la crèche A, de ce qui s'appelle l'observation participante dans la mesure où nous sommes intégrées à l'espace de travail observé et nous y intervenons (pour des tâches non techniques) quand nous sommes sollicitées par les enfants. Cependant, les observations s'effectuant dans un espace personnel transformé pour le temps de la garde des enfants en espace professionnel, doivent se caler sur l'organisation de l'activité et respecter notamment les moments de solitude de la professionnelle, particulièrement pendant le temps de la sieste des enfants ou durant son repas, où la salle de jeux redevient un espace intime. La présence du chercheur dans un espace souvent petit, impliquant une charge subjective importante pour la professionnelle, nous conduit à penser qu'il est préférable de ne pas prolonger les observations au-delà d'une demi-journée, du moins dans les premiers temps de la recherche où la professionnelle observe le chercheur autant qu'elle est elle-même observée, pour ne pas ajouter trop de fatigue à l'exercice de l'activité.

Plus que dans la crèche où l'espace est clairement structuré à des fins professionnelles, l'espace de l'appartement, avec ses objets relevant de l'intime (photos, décoration,...), occulte la dimension professionnelle de l'activité avec les enfants. Par ailleurs, la petitesse de l'appartement où circulent les trois enfants et leur proximité physique confronte, plus directement que dans une crèche, le chercheur à ses propres aveuglements. L'effort pour apprendre à voir ce qu'il ne voit plus, tant la situation de travail paraît banale, évidente, est donc plus important à faire. Avec le temps cet effort permet de saisir la subtilité de la posture de ces professionnelles et notamment les complexités de leur lien avec les parents, très différent de celui qui s'instaure dans une crèche. En effet, si la relation aux parents se structure initialement sur un mode contractuel, elle peut avec le temps glisser sur un mode relationnel plus ambigu, où divers affects transforment insidieusement et sans qu'aucun des contractants en ait conscience, la relation de travail installée au départ.

Les observations avec les assistantes maternelles supposent une clarification des enjeux et des usages qui seront faits de ces observations. Souvent isolées dans leur travail et peu habituées à être ainsi sollicitées, ces femmes manifestent souvent des attentes de prise en considération et espèrent qu'elles trouveront des réponses à leurs questions dans la recherche, ce qui n'est pas toujours le cas. Cette demande implicite nous a conduit à penser la recherche en intégrant leur implication, selon le fonctionnement d'une recherche-action. De telles méthodologies de travail permettent de nouer des relations plus proches avec les professionnelles pour élucider leurs pratiques et leurs permettent d'instaurer des échanges avec un collectif de pairs, ce qui leurs fait souvent défaut, même si, de plus en plus beaucoup d'entre elles viennent dans les relais d'assistantes maternelles (RAM).

L'expérience de cette recherche avec les assistantes maternelles nous amène à constater qu'une fois la confiance installée, ces professionnelles s'intéressent au regard porté sur elles par la recherche. Elles manifestent un intérêt pour poursuivre le travail amorcé et prolonger l'interaction à des fins non seulement de recherche mais aussi d'intervention.

Ce constat, concernant les assistantes maternelles, appelle plusieurs remarques et plusieurs développements possibles de la recherche.

Tout d'abord, il est vrai que les modalités d'observation que nous avons choisies, associées à des temps d'entretiens formels ou informels de restitution de nos observations sur leurs situations de travail sont à la limite de la recherche et de l'intervention. Le choix que nous avons fait de partager nos observations et nos émotions pendant les temps d'observation, de co-construire avec les professionnelles les interprétations que nous proposons pour comprendre leurs situations de travail a été l'occasion aussi pour elles de porter un autre regard sur leur travail. Ce regard les intéresse parce qu'il cherche à déceler les indices d'une professionnalisation en cours et à repérer précisément la dimension du travail dans leur activité, la nature des compétences mises en œuvre et ce qu'il faut d'effort et d'investissement personnels pour les développer. Ce faisant, le regard porté par la recherche vient interroger une dimension de leur activité rarement aperçue ou peu explorée. L'intérêt porté par les professionnelles rencontrées à cette perspective sur leur travail offerte par la recherche, qui n'est qu'un autre aspect de l'ambivalence première à nous laisser les observer, témoigne, s'il en est besoin, du manque de reconnaissance sociale dont elles souffrent et de l'importance pour elles d'accéder à une valorisation plus grande de leur travail. Dans la mesure où la recherche permet le « dévoilement » d'une activité qui intéresse peu socialement, ou qui est pensée comme évidente, elle comporte un enjeu fort pour les professionnelles. Dans le même temps, l'invitation que nous faisons à ces professionnelles de participer à l'élucidation de leur travail et l'attention portée au sens qu'elles attribuent à leur action sont pour elles une occasion non seulement de porter un autre regard sur leurs situations de travail, mais aussi de s'exprimer à propos de leur travail.

Or, cette occasion n'est pas si courante pour elles. Qu'il s'agisse des structures collectives dans lesquelles les temps de régulation ou d'échanges entre professionnelles sont très restreints, ou des assistantes maternelles exerçant à domicile et qui sont dans une relative solitude, la possibilité de parler de son travail ne leur est pas souvent offerte. Comme l'exprime une assistante maternelle : « on *ne vit, on ne parle qu'avec des enfants*. ». La recherche a manifestement ouvert un nouvel espace de paroles et fait naître aussi le désir de le poursuivre, car ni auprès des enfants, ni dans la sphère familiale elles ont les possibilités de faire reconnaître leurs compétences. Chez les proches, la profession est aussi rabattue à l'occupation :

*« Souvent le soir quand on parle je leurs (mari et enfants) montre ce que j'ai fait faire aux enfants, les dessins, les jeux, mais ils ne se rendent pas compte, pour eux je suis là et je m'amuse avec les enfants... »*

# DEUXIEME PARTIE



## L'ANALYSE DE L'ACTIVITE

### Vignette : L'accueil du matin dans la crèche A

8 H 00 : Sandrine, auxiliaire de la section des moyens est d'accueil pour sa section. Environ 14 enfants sont attendus d'ici 9 H 30. Pour le moment, seul Alexandre est là depuis 7 H 45. Il joue avec des petites voitures sur le tapis. Sandrine peu affairée pour le moment a laissé la porte de séparation avec la grande section ouverte et parle avec sa collègue de l'autre section qui ne surveille que 3 enfants. Leur discussion porte sur la fermeture de la crèche la veille au soir. Les volets n'auraient pas été fermés et cet incident perturbe ces deux professionnelles qui estiment l'une comme l'autre que n'étant pas de service pour le soir hier, ce sujet n'aurait pas dû les concerner. Nous en déduisons qu'à leur arrivée ce matin vers 7 H 30, la directrice leurs avait peut-être fait une remarque... Alexandre voyant que Sandrine est appuyée sur le chambranle de la porte à l'intersection des deux sections en profite pour se faufiler dans la section des grands et va y prendre d'autres jouets qu'il ramène dans sa pièce habituelle. Sandrine le voit : « Dis donc, tu le sais que c'est les jouets des grands ! Bon... Je te laisse avec mais quand les grands vont arriver tu les ramènes dans la section ». Alexandre regarde Sandrine en souriant et s'en va jouer seul plus loin d'elle... 8 H 15, arrive Sara avec sa mère. Sandrine va à leur rencontre, tente de prendre Sara dans les bras, qui ne veut pas quitter sa mère « Bon tu ne veux pas me voir ce matin ? » à la mère « tout s'est bien passé » ? Sandrine a attrapé le cahier de consignes et tout en écoutant la réponse de la mère, regarde l'heure et note son heure d'arrivée à la crèche, « oui rien de spécial, elle a bien dormi, bien mangé hier, mais ce matin elle est grognon », « ah bon, tu es grognon, tu n'as pas envie de venir ? » Après avoir noté RAS dans sa colonne événement, Sandrine pose son stylo et va prendre un peu fermement Sara des bras de sa mère. « Allez viens,... » La petite fille se met à hurler... « Allez, il faut que maman aille travailler maintenant, tu le sais elle revient ce soir... » « C'est qui ce soir, c'est vous ou le papa ? » Sandrine reprend son stylo avec la petite fille dans les bras et note la réponse de la mère. La mère de Sara s'apprête à partir, un peu hésitante, mais sa présence auprès de l'auxiliaire et de sa fille semble déranger pour faire de la place à Karim et son père qui arrivent. La mère de Sara s'éloigne donc un peu à contre cœur, nous semble-t-il, ce qui fait redoubler d'intensité les pleurs de Sara. Karim lui est joyeux et file vers Alexandre sans rester près de son père. Sandrine accueille le père au son des hurlements de Sara, qui l'empêchent d'entendre ce qu'il lui dit de la soirée, va poser Sara, qui continue de pleurer. Elle note en regardant rapidement sur la pendule l'heure d'arrivée de Karim et les consignes du soir. A peine peut-elle dire au revoir au père de Karim, que déjà arrivent ensemble les parents de Kadidja et Marina. Sandrine, jette un coup d'œil rapide sur l'horloge puis commence par Kadidja : « et bonjour, mon grand tu en as un beau short dis donc ! », Kadidja lui sourit et file vers Alexandre et Karim, puis elle demande au père qui vient chercher Kadidja, et note la réponse, « très bien d'accord... ».

Le père de Kadidja comprend qu'il doit laisser la place à Marina et sa mère, il s'éclipse. La mère de Marina s'approche de Sandrine, qui a du aller intervenir vigoureusement sur Alexandre, Karim et Kadidja qui se disputent le jouet venant de la section des grands. « Mais ça suffit, c'est quoi, ça ! Je ne peux même pas faire l'accueil des copains que vous commencez déjà ! Puisque c'est comme ça moi je le reprends ce jouet, c'est le jouet des grands » Sandrine revient vers Marina et sa mère avec le jouet à la main et tente l'accueil de Marina, debout à côté de sa mère. « Tout s'est bien passé ? » Mais elle s'arrête à nouveau pour intercepter Alexandre qui furieux de la suppression de son jouet se met à taper sur Kadidja. Sandrine file vers Alexandre, le ramène vers elle, et le fait asseoir « C'est pas vrai ça ! » tu restes là maintenant, près de moi tu ne bouges pas » Elle tente de finir l'accueil de Marina, qui est un peu compliqué : la mère signale que Marina a le bras un peu enflé et se demande ce que c'est. Sandrine regarde le bras de la petite fille, se mettant à la lumière de la fenêtre un peu à l'écart des autres parents qui arrivent maintenant à un rythme soutenu. L'avant-bras de la petite fille est manifestement bleu et un peu enflé. Sandrine demande : « vous n'avez pas fait faire un vaccin par hasard ? » La mère répond par la négative et ajoute et puis je ne trouve pas que ça fasse piqûre d'animal... » « Non, oui, c'est bizarre, ça te fait mal quand je touche ? Marina, dit non. Sandrine conclut vite, plusieurs parents attendent, il ne faut plus traîner, « ce que je vais faire, je vais demander à l'infirmière de passer voir tout à l'heure quand elle sera arrivée pour voir ce qu'elle en pense et puis on vous dira ». Sandrine, note l'incident dans le cahier « voir infirmière, bras gauche » et reprend l'accueil, un peu soulagée par l'arrivée de sa collègue qui prend en charge les enfants présents.

Pour comprendre l'activité des professionnelles de la petite enfance, la relation aux parents est un point d'entrée particulièrement significatif. Nous présentons ici les différentes dimensions de l'activité qui mettent en jeu cette relation et interrogent, selon des modalités variées, le partage de la fonction éducative entre parents et professionnels de la petite enfance.

## 1 - Un rythme à prendre et à apprendre

Le premier étonnement en arrivant dans une crèche a été celui de la pression du temps. Dès l'arrivée des enfants, les parents se pressent pour aller à leur travail, mais les professionnelles sont aussitôt prises dans un rythme pour tenir l'horloge. Seuls les enfants semblent résister à cette tyrannie du temps en manifestant de diverses manières (pleurs, petit déjeuner non fini, envie de dormir...) que le temps qui leur est imposé n'est pas pour eux un temps choisi.

## 11 - Un rythme en conformité avec des attentes sociales

Dans la crèche A comme la crèche B, la journée est rythmée et d'une certaine manière fortement contrainte par les horaires. Cette impression de contrainte ne se perçoit pas d'emblée mais se révèle petit à petit, quand après plusieurs jours passés à observer, le chercheur comprend la récurrence des horaires et des activités. Ainsi dans la crèche A comme dans la crèche B, les repas ne doivent pas prendre trop de temps à la fois pour ne pas faire trop attendre les enfants du second service mais aussi pour ne pas décaler trop l'heure de la sieste, qui, si les enfants se réveillaient trop tard, entraînerait des difficultés pour le goûter. Cette contrainte temporelle pèse sur les professionnelles qui doivent à la fois se montrer calmes et attentives au rythme des enfants tout en restant vigilantes à l'heure.

La découverte de ces contraintes temporelles interroge parce qu'elle va à l'encontre des principes souvent évoqués lors des présentations des structures : le respect du rythme des enfants. Si les crèches sont effectivement sensibles au rythme du sommeil des enfants qui, dans ces deux crèches, ne sont pas réveillés s'ils dorment, les raisons de ces organisations sous fortes contraintes temporelles renvoient pour une part à des normes sociales, pour une autre part aux exigences de la vie en collectivité. Les parents n'accepteraient pas facilement par exemple que de manière récurrente leurs enfants n'aient pas goûté, ou dorment encore à leur arrivée le soir, parce qu'ils ont mangé trop tard ou joué plus longtemps le matin. La nécessité de les réinscrire dans la temporalité des rythmes sociaux de leurs parents conditionne un mode d'organisation de l'activité « sous pression » et difficile à tenir avec rigueur pour l'ensemble du groupe d'enfants : la sieste doit être faite dans telle fourchette horaire, le goûter pris avant telle heure... Le rythme de l'horloge permet de garder la maîtrise de l'activité pour ne pas se laisser dériver par les demandes des enfants. Le temps fait tenir et dirige le cadre de l'organisation de la garde.

Ce fonctionnement en cohérence avec les rythmes sociaux des parents peut entraîner bien des complications dans la crèche pour la section des plus petits. Alors que les principes éducatifs affichés dans les projets sont de respecter les rythmes individuels des enfants, nos observations nous conduisent à constater un travail important des professionnelles pour arriver à mettre les enfants dans le rythme de la crèche. Ce travail de mise en conformité du rythme de l'enfant avec celui de la crèche, suppose une coopération des parents qui n'est pas toujours facile à obtenir. Si les parents « ne décident pas à la crèche » (comme le rappelle la directrice de la crèche B) les professionnelles ne décident pas des modes d'organisation de la vie familiale, ce qui peut causer un certain agacement :

*« Cette petite, les parents ne lui donnent aucun rythme. Elle les fait marcher comme elle veut, elle crie, ils y vont aussitôt, mais forcément ici, nous on ne peut pas. Il faut qu'on lui redonne un rythme »*

*« Le lundi c'est le jour le plus difficile ou après les petites vacances. Ils ont été chez les parents et donc quand ils reviennent, tout est à refaire pour qu'ils retrouvent le rythme »*



Dans la crèche A nous notons que le travail effectué par les professionnelles pour mettre les enfants dans le rythme, notamment dans la section des plus petits, donne lieu à de nombreuses paroles adressées aux enfants pour leur faire admettre la contrainte. Lorsqu'un petit pleure, il est courant d'entendre : « *tu n'es pas content mais ici c'est la crèche, on ne fait pas ce qu'on veut* » ! Dans les sections des moyens et des plus grands, les enfants doivent se mettre dans le rythme des horaires de la sieste, ce qui, quand ils n'y parviennent pas, crée de l'exaspération chez les professionnelles qui essaient de les endormir. « *Tous les jours c'est pareil avec lui, c'est minant à la longue ; Il dérange les autres en se tournant dans tous les sens et puis évidemment quand il commence à s'endormir, ben les autres commencent à se réveiller... On n'y arrive pas on a beau faire...* ». Pour la professionnelle qui doit endormir les enfants, l'exaspération est d'autant plus forte qu'elle diffère le moment de sa pause et qu'elle est elle-même très fatiguée, donc moins patiente, à ce moment de la mi-journée.

Dans la crèche B, d'autres solutions sont trouvées pour éviter la tension de la professionnelle : « *Quand on a compris que pour ce petit c'était pas la peine de l'endormir avec les autres, on l'a laissé jouer seul un moment, mais sans personne, tout seul dans la salle et puis après un moment comme ça, il se couche sans difficulté. Ça, ça nous évite d'empêcher les autres de dormir, mais surtout pour la professionnelle c'est un vrai soulagement. Il n'y a rien de plus exaspérant que d'essayer d'endormir un gamin qui résiste au sommeil* »

Cette solution, apparemment de bon sens puisque l'enfant n'a pas sommeil, relève néanmoins de tout un travail collectif difficile à conduire et nécessitant un dispositif particulier : tout d'abord l'instauration dans l'organisation d'un espace de paroles où la professionnelle puisse oser dire qu'elle n'arrive pas à endormir un enfant ; puis, un travail collectif de recherche de solutions qui prenne en compte la spécificité d'un enfant sans entraver le fonctionnement collectif qui convient à la majorité d'entre eux, enfin l'acceptation par tous de la solution retenue et son suivi. On repère à travers cette solution à la fois tout le travail de la crèche pour tenter de mettre les enfants dans un rythme implicitement considéré comme bon pour eux (et non pour s'adapter à leurs rythmes) mais aussi tout le travail pour accompagner la professionnelle à dépasser son exaspération et maintenir le lien avec cet enfant.

Pour les assistantes maternelles la question de rester dans le rythme se pose également mais avec moins d'acuité, d'une part parce que le groupe d'enfants, moins important, risque moins d'empiéter sur le fonctionnement établi et d'autre part parce qu'elles travaillent seules. Leurs décisions ne mettent donc pas en danger le fonctionnement d'un collectif. Pourtant de la même manière que dans les crèches, les assistantes sont vigilantes à respecter une certaine régularité dans les horaires des enfants pour répondre aux attentes des parents. La matinée est donc organisée en cinq temps : l'accueil de tous les enfants, un temps de jeux pour les plus grands et de repos pour les plus jeunes, entrecoupé souvent des préparatifs du repas, un temps de sortie courte, puis le repas et la sieste. Ces temps structurent manifestement une représentation de la garde bien faite et il est important pour ces professionnelles de s'y conformer strictement. C'est d'ailleurs sur l'organisation de ce temps qu'est restitué le compte rendu aux parents de la journée de leur enfant.

Lorsque Mme A. organise la rencontre collective avec ses autres collègues, la contrainte temporelle génère parfois des tensions avec les parents qui ce jour là viennent en retard. L'assistante se sent ici déniée dans sa fonction professionnelle et ravalée au rang de garde qui n'est soumise qu'aux horaires des parents. A propos d'un parent qui arrive en retard alors que c'est le jour du regroupement entre les assistantes de l'association, une d'entre elles manifestement en colère contre ce parent retardataire dira : *pour eux, ils ne se rendent pas compte que les horaires pour nous c'est important. C'est leurs horaires à eux qui comptent c'est tout... que nous après on court comme tout, ça leur est égal.* L'horaire à tenir constitue pour les assistantes maternelles un repère à la fois pour leur organisation avec les enfants mais aussi pour leur image professionnelle. Tenir l'horaire, arriver à l'heure, ne pas être en retard... sont des marqueurs externes d'une activité professionnelle, qui au-delà du cadrage temporel qu'ils structurent pour l'activité avec les enfants, placent les assistantes maternelles à l'égal des parents et leur permet indirectement de valoriser la garde des enfants comme un métier et non comme une occupation.

## **12 - Un rythme pour réguler les tensions entre une prise en charge individualisée et les contraintes du collectif**

Cette mise en conformité des enfants avec le rythme que la crèche pense bon pour eux parce qu'il est reconnu comme bien adapté à ces âges de la vie, n'est pas seulement liée au bien-être de l'enfant mais a aussi trait au fonctionnement de la crèche. Dans la crèche B, donner un rythme à l'enfant permet à l'organisation d'assurer une équité de traitement.

Dans la crèche B, le travail de mise dans le rythme de la crèche donne lieu à une collaboration particulière avec les parents. La crèche a instauré avec les parents un outil commun qui fait la navette avec l'enfant entre la crèche et le domicile: la feuille de rythme individuel. Les parents doivent noter, avec un code de couleur particulier, sur la feuille de rythme collée dans un cahier ce qui se passe à la maison (heure des repas, pleurs, réveils nocturnes, temps de jeux). De son côté la professionnelle de la crèche fait de même, ce qui l'astreint à noter tout au long de la journée ce qui se passe avec chaque enfant (repas, changes, pleurs, moments d'éveils...). Chaque soir, les professionnelles commentent le cahier de rythme de l'enfant au parent, (*« aujourd'hui pour Milan ça a été dur, il a beaucoup pleuré, vous voyez là sur le cahier »*); Chaque matin elles le demandent aux parents pour comprendre comment s'est déroulée la soirée. Lorsque qu'il arrive aux parents d'oublier le cahier, ce qui durant nos observations ne s'est jamais produit, les professionnelles disent qu'elles n'acceptent pas l'enfant si le parent n'apporte pas le cahier avec lui.

L'usage de ce cahier au sein de la crèche va au-delà d'une simple attention au rythme de l'enfant, il détermine un ordre de passage pour les repas, considéré comme équitable et juste parce qu'il est établi sur la base de critères considérés comme objectifs. Il est aussi un objectif d'apprentissage pour les enfants qui apprennent à repérer leur tour de repas sans solliciter la professionnelle tant que le moment n'est pas venu. Dans les premiers temps de la crèche, où les professionnelles et les parents ne se connaissent pas encore bien, le cahier permet aux professionnelles de se forger une représentation des modes de fonctionnement des parents :

*« Là on voit bien qu'il a un rythme, c'est presque militaire, les horaires, c'est toujours dans les mêmes créneaux. Dans ce cahier, vous voyez, c'est très différent : elle, elle suit le rythme de ses parents. Les horaires des repas, du sommeil il n'y en a pas... »*

Cette analyse du rythme au domicile va conditionner un tour de rôle dans les repas à la crèche. L'enfant dont le rythme de la maison est établi et régulier, sera, dans la mesure du possible, gardé à la crèche. Celui qui est moins régulier, servira en quelque sorte de variable d'ajustement. Il s'agira alors pour la professionnelle d'arriver à lui créer ce que la directrice nomme « un faux rythme » pour permettre la stabilité de l'horaire chez les enfants réguliers et un déroulement d'activité compatible avec l'organisation de la crèche.

Ce « faux rythme », créé par la crèche et combiné au respect des vrais rythmes, détermine des ordres de passage pour les repas des enfants qu'ils garderont tout au long de l'année.

Cet ordre établi sur la base des rythmes, vrais ou faux, vient ici révéler une autre difficulté de l'activité des professionnelles : s'assurer d'un traitement équitable entre tous les enfants, notamment lors de leurs demandes simultanées. Rarement explicité, mais pourtant bien présent au travers de cette détermination de la directrice à établir un ordre de passage « juste », le travail avec les enfants expose les professionnelles, parfois assez violemment, à des questions éthiques délicates, dont les réponses relèvent d'une conception partagée du métier. Pour répondre en tant que professionnelle aux sollicitations des enfants, les professionnelles doivent établir des normes d'actions partagées : doivent-elles répondre prioritairement à celui qui crie le plus fort, au plus gentil, au plus souriant, à celui qui est rapide à demander ?

Ces choix, quand on n'est pas du métier, s'établissent en fonction d'une histoire singulière, mais pour des professionnelles, confrontées quotidiennement à un groupe d'enfants parfois difficiles et toujours fatigants, supposent un travail d'ajustement collectif, qui se révèle à la fois source et moteur du développement professionnel. La feuille de rythme fait ici office d'artefact pour traiter ces questions délicates et permettre aux professionnelles d'assumer pour elles-mêmes mais aussi pour les enfants dont elles s'occupent, leurs choix dans leurs manières d'agir avec eux :

*« Les enfants savent que c'est chacun leur tour. Ils le connaissent et viennent spontanément à la barrière quand c'est à leur tour de manger »*

*« Ben, non ce n'est pas toujours facile, [notation faite à propos d'un bébé qui pleure alors que la professionnelle donne à manger à un autre et ne semble pas s'inquiéter de ses pleurs], j'ai l'air peut-être calme comme ça mais à l'intérieur, c'est pas toujours facile, [montre son estomac qui se noue] c'est vrai. Mais de toutes les façons je ne peux rien faire. Je ne vais pas perturber le repas de Milan, et pas lui donner ce dont il a besoin, parce que Betty n'est pas contente. C'est comme ça, c'est chacun son tour... »*

Ces rationalisations collectives et partagées permettent de faire face aux tyrannies des enfants qui peuvent finir par perdre les professionnelles. L'important n'est peut-être pas que ces modalités de travail soient vraies ou justes mais qu'elles soient dites et qu'elles permettent un travail où les professionnelles peuvent se reconnaître. Nous faisons ici l'hypothèse que ce travail sur le rythme des enfants comme artefact pour effectuer un travail de renormalisation collective de l'action permettant à chaque professionnelle de ne pas se sentir en échec quand elle ne peut répondre simultanément à toutes les demandes des enfants est central pour la santé dans ce type de métier. Nous avons en effet été saisies par la différence entre les postures de ces professionnelles. Dans la crèche A, les auxiliaires rencontrées manifestent beaucoup d'amertume et de désarroi. Elles ont également des maux de dos importants et s'arrêtent assez souvent. Le ton monte assez fréquemment avec les enfants, qui, lorsqu'ils transgressent les règles établies, peuvent provoquer l'exaspération. Dans la crèche B, elles se disent reconnues dans leur travail, ont le sentiment de pouvoir exprimer leurs difficultés au sein de l'équipe et n'ont pas de maux de dos. Autre indice de cette différence de traitement, certaines ont démissionné d'une autre crèche pour venir travailler dans celle-ci.

Derrière la question du rythme, se trouve en jeu la tension entre la prise en charge singulière de l'enfant et les contraintes du collectif, qui traverse les différents modes de garde. Cette problématique et la façon de la résoudre sont importantes à élucider car elles sont souvent à la source des perceptions de maltraitance à l'encontre des professionnelles de la petite enfance. De fait, la référence au collectif est un axe de valorisation de l'activité et en même temps un axe de justification possible pour éviter de répondre aux attentes des enfants et aux exigences des parents. Selon les modes de garde et les structures considérées, la dimension du collectif est intégrée et perçue par les professionnelles, comme une contrainte ou plutôt comme une ressource. Cette capacité à faire avec la contrainte du collectif est ainsi une dimension de la compétence spécifique de ces professionnelles, dont la mise en œuvre est d'autant plus délicate qu'elle met en jeu la relation à l'enfant du point de vue d'une possible maltraitance. La mise en évidence de cette dimension particulière de la compétence des professionnelles de la petite enfance et de la façon dont elle questionne les modalités de la relation à l'enfant tendrait à souligner en quoi ce métier est à certains égards un « métier impossible ». Cette prise en charge des contraintes du collectif est implicitement repérée par les assistantes maternelles comme un atout pouvant les servir pour valoriser leur place auprès des parents : « *nous on respecte les parents. Ce n'est pas comme à la crèche. Ils peuvent mettre des bijoux, garder leurs habitudes, on fait ce qu'ils nous demandent.* »

## **2 - Une activité toujours en quête de positionnement à l'égard des parents**

Comme dans les institutions scolaires, les parents sont perçus de manière ambivalente. A la fois appréciés, dans la mesure où ils font confiance pour la garde de leur enfant, mais en même temps redoutés, parce qu'ils peuvent manifester un très fort niveau d'exigence, ils font l'objet d'attentions particulières parce que la crainte qu'ils soient mécontents plane toujours, y compris dans les structures collectives où la présence de professionnelles avec des statuts plus élevés aide pourtant à la régulation des relations.

A propos de l'incident du bleu de Marina (cf. vignette de l'accueil), Sandrine répondra à l'infirmière qui demande aussitôt ce qu'a dit la mère : *non, vraiment très gentille rien, elle se demande c'est tout...* Ce moment révèle alors une difficulté évidente du métier, les professionnelles doivent rendre les enfants en « bon état » aux parents, ce qui, pour tout néophyte est l'évidence même, voire le minimum à obtenir mais qui, pour une professionnelle, nécessite une attention permanente et soutenue et suppose un travail cohérent au sein de l'équipe. Sandrine, lorsque l'infirmière conclura qu'il s'agit là d'un bleu lié à la pression d'une main sur le bras, dira elle-même, *ben, oui, je vois bien, mais on a beau surveiller en permanence, on peut pas tout voir non plus. Pour moi hier avec Marina, enfin, je n'ai pas fait le soir, mais jusqu'au goûter en tous les cas, je n'ai pas souvenir de quoi que ce soit...*

Ce sentiment de surveillance est lié au fait que la relation à l'enfant est, dans une certaine mesure, toujours médiatisée par la relation avec les parents. En effet, contrairement à d'autres métiers de la relation, les sujets directement concernés ici par les compétences de ces professionnelles, ne sont pas ceux qui peuvent donner leurs points de vue. La relation professionnelle/enfant se trouve donc fréquemment médiatisée par la voie des parents, qui interprètent à partir de signes émis par leur enfant la qualité de la relation nouée avec la professionnelle (l'auxiliaire de puériculture ou l'assistante maternelle) assimilée hâtivement à ses compétences professionnelles. De ce fait, parce qu'il vient s'interposer entre les professionnelles et l'enfant, le jugement des parents est toujours source de tensions possibles. Parce qu'il ne peut porter, ou seulement de manière artificielle, sur un objet produit par le travail des professionnelles, qui existerait en dehors de la relation qui se tisse entre elles et l'enfant, ce jugement fait en quelque sorte intrusion au sein de cette relation.

## **21 - Rendre compte par des productions : un exercice épuisant**

Dans cette perspective, donner à voir les « résultats » de l'activité réalisée au cours de la journée est autant une manière, pour les professionnelles, de se valoriser ou de justifier leur travail que de détourner le regard de la relation intime qu'elles nouent avec les enfants et qui fait l'objet de regards parentaux vécus comme « intrusifs ». Ainsi, dans toutes les situations de travail que nous avons observées, qu'il s'agisse de modes de garde collectif ou individuel à domicile, nous avons pu constater un effort, certes plus ou moins systématique selon les cas, pour « donner à voir » l'activité réalisée avec les enfants (des moyennes et grandes sections) grâce à des signes tangibles : des « œuvres » réalisées au cours de la journée (collages, peinture, pâte à sel, etc.) ou des prestations à réaliser devant les parents (chansons, récitations, etc.) ou l'énumération de ce que la professionnelle a vu chez l'enfant (« *Camille en ce moment aime les poupées. Elle s'est amusée un bon moment dans le coin poupées aujourd'hui* »...). Les assistantes maternelles cherchent ici à se valoriser face à l'image des structures collectives et à reproduire à l'identique ce qu'elles estiment être la prestation offerte, en termes d'activités, de ces structures.

De ce point de vue, l'appartenance des assistantes maternelles que nous avons observées à une structure associative et la possibilité d'organiser des temps de rencontre entre elles et les enfants dont elles ont la charge, se présentent autant comme l'occasion d'un échange et d'un soutien mutuel que comme une ressource pour l'organisation d'activités pouvant donner lieu d'une part à un récit ultérieur aux parents et d'autre part à une « production » observable par eux. Il en va ainsi de la fête annuelle qu'elles organisent pour les parents. Les échanges que nous avons pu observer, autour de la préparation de la fête et notamment de la confection d'objets à montrer / offrir aux parents (porte photos, dessins, etc.) manifestent l'importance pour elles de ce moment et son enjeu du point de vue de la reconnaissance de leur professionnalisme. De fait, la pression exercée par le jugement des parents est encore plus importante pour les assistantes maternelles, qui sont moins protégées par l'institution et pour lesquelles le temps de « restitution » de la journée aux parents, et plus généralement les temps de rencontre avec les parents, sont moins formalisés qu'ils ne le sont dans les structures collectives. Ils le sont d'autant moins que le retard fréquent des parents le matin, lorsqu'ils « déposent » leur enfant, ou le soir, lorsqu'ils viennent le chercher, peut conduire à oublier ou à abrégé ce temps, voire offre la possibilité aux parents de s'en abstenir « faute de temps ». Ce faisant, ils marquent ainsi doublement une non reconnaissance de la professionnalité des assistantes maternelles : par le non-respect du contrat passé avec elles s'agissant des horaires de garde, d'une part, et par le fait de l'indifférence qu'ils manifestent à l'égard du travail réalisé en se « déroband » de la sorte face au récit de l'activité, d'autre part. C'est ce que nous avons pu observer à deux reprises, à l'occasion du retard d'un parent le matin, alors qu'il était notamment question de rejoindre les collègues assistantes maternelles dans l'espace réservé à l'association, ainsi que lors du retard d'un parent le soir alors que nous avions prévu de nous entretenir avec l'assistante maternelle, suite au départ des enfants, ce qui n'a pu se faire dans les conditions souhaitées.

## **22 - Rendre compte par le récit : un exercice délicat**

Donner à voir l'activité aux yeux des parents, c'est aussi faire comprendre en quoi consiste le quotidien de l'enfant : le sommeil, les repas, les pleurs, les changes, etc. Là aussi le compte-rendu est un protocole ritualisé dans les différentes structures que nous avons observées. A ce sujet, il n'est pas si évident de décrire l'activité sous tous ses aspects (moments difficiles, pleurs, etc.) et ce qui se dit ou peut se dire révèle le mode de relation établi avec les parents. Sur ce point, les deux crèches que nous avons observées sont nettement différenciées. Dans la crèche A, la tendance est « d'euphémiser » les problèmes, en se centrant sur l'organisation du quotidien (repas, temps de repos, etc.), ou de les renvoyer à la charge des parents. Dans la crèche B, les difficultés sont au contraire relatées et assumées, et le compte rendu se fait sur la base du cahier de liaison partagé avec les parents. Ce qui est en jeu, c'est le partage de la fonction éducative entre les parents et la crèche. Si celui-ci tend à se faire sur le mode d'un rapport de force, le récit de la journée est un moment délicat où il s'agit de rendre aux parents ce qui revient aux parents (l'enfant fatigué, mal éduqué, agressif avec ses petits camarades, etc.) et de rendre visible ce qui est source de valorisation pour la crèche et les personnels en charge de l'enfant.

La difficulté semble accrue pour les assistantes maternelles qui sentent parfois une amertume des parents quand ils constatent que la professionnelle réussit là où ils échouent. Mais loin d'en être fières, elles se sentent fragilisées par leurs compétences professionnelles, et craignent toujours un retrait de l'enfant pour une place en garde collective.

*« Je ne peux rien dire, mais avec moi la petite je n'ai aucune difficulté pour la faire manger ; Chaque fois la maman me demande et avec vous comment ça se passe ? Au début je disais, non rien tout va bien elle mange toute la viande, les légumes... Mais après j'ai senti que bon... Elle me disait mais comment vous faites ? Vous avez un don ou quoi ? Et moi là je sentais que ça l'énervait... mais vraiment, qu'elle était même jalouse.... Alors après je vous assure j'évitais de parler du repas. Je racontais la sortie, tout, mais le repas vraiment j'évitais... »*

Lorsque le partage des tâches est assumé, lorsque la « division du travail » est pensée, alors il apparaît que ce moment perd de sa tonalité défensive de la part des professionnelles.

Il n'empêche que, quelles que soient les situations de travail évoquées, structures de garde collectives ou individuelles, ce moment du compte rendu aux parents semble assez systématiquement marqué par une certaine frustration : il sert à renouveler la confiance des parents, et ne peut à ce titre être éludé par les professionnelles. Pour autant, l'attitude des parents à l'égard de ce protocole, qu'ils soient indifférents, méfiants, ou au contraire excessivement attentifs et demandeurs d'informations, et le potentiel rapport de force qui s'y joue font que ce moment ne vient jamais pleinement combler l'attente des personnels de la crèche que soit reconnu, à travers le récit d'une journée de garde, leur professionnalisme.

### **23 - Répondre ou résister aux demandes des parents**

Dans la quête de positionnement par rapport aux parents, les personnels exerçant en structure collective disposent de ressources dont ne peuvent bénéficier les assistantes maternelles exerçant à domicile. Dans les crèches, le rapport aux parents se trouve, en quelque sorte, médiatisé par le fonctionnement de l'institution et les règles mises en place pour encadrer la relation aux parents et ne pas se laisser déborder par leurs éventuelles injonctions. Ces règles protègent ainsi les professionnelles et leurs permettent de s'affirmer face aux parents. Nous avons ainsi pu constater, au travers de certains événements, que leur parole n'est pas aussi injonctive qu'elle l'est pour les assistantes maternelles. Les professionnelles disposent de marges de manœuvre, puisées dans les règles de la vie collective en crèche et/ou dans son projet éducatif, pour ne pas faire exactement ce que demandent ou ce que souhaiteraient les parents.

Nous donnerons ici deux exemples. Le premier a pour cadre la petite section de la crèche A.

Camille porte des lunettes. Or, celles-ci font l'objet de la curiosité des autres enfants qui cherchent systématiquement à les lui enlever, ce qui conduit la professionnelle en charge de cette section à devoir régulièrement remettre sur le nez de cette enfant les lunettes enlevées par les autres enfants. Cette situation est vécue comme pénible par la professionnelle qui, de guerre lasse, finit par retirer définitivement les lunettes de l'enfant pour les poser sur un support hors d'atteinte des autres enfants. La situation est donc résolue au détriment de l'enfant qui est condamnée de la sorte à ne voir qu'imparfaitement ce qui l'entoure. Mais elle se règle aussi en opposition aux souhaits des parents qui avaient pris le soin de signaler que, selon les recommandations de l'ophtalmologiste, la progression de la vue de l'enfant nécessitait le port continu des lunettes. Nous demandons alors, « ce n'est pas possible de les lui laisser avec les autres ? » La professionnelle nous explique, « non là ça devient pénible... de toutes les façons ils [les parents] devraient quand même bien savoir que des lunettes à la crèche... ben, c'est pas évident ». Dix minutes plus tard, la directrice traverse la section et comme chaque jour s'arrête pour dire un petit mot aux enfants qu'elle n'a pas encore vus. Elle découvre alors Camille sur un coussin et dit : « bonjour Camille, toi aussi je ne t'ai pas vue ce matin... Dis donc la belle robe que tu as, tout en dentelle, que tu es chic ! », puis s'en va pour poursuivre son tour dans les sections, sans faire le moindre commentaire sur l'absence de lunettes.

La parole de la professionnelle sur « *les parents devraient quand même bien savoir que des lunettes à la crèche... ben, c'est pas évident* », n'est donc pas une parole individuelle mais nous paraît ici relever d'un fonctionnement interne assumé collectivement : les parents ont des attentes ou des exigences que la crèche ne satisfera pas.

Notre second exemple a pour cadre la grande section de la crèche A.

Dans celle-ci, un enfant arrive un matin avec des boucles d'oreilles qui, là aussi, suscitent la curiosité des autres enfants, qui ont très envie de les toucher et menacent de la sorte de les arracher. A l'arrivée d'un des parents le soir, la professionnelle lui signale les difficultés causées par le port des boucles d'oreilles et lui demande de bien vouloir les retirer lorsque l'enfant se rend à la crèche. Le lendemain matin, l'enfant arrive avec ses boucles d'oreilles et le parent fait comprendre qu'il refuse d'obtempérer. La professionnelle fait alors appel à la directrice pour régler le différend et trouver une solution. Celle-ci décide que l'enfant gardera ses boucles d'oreilles mais portera en revanche des pansements sur les oreilles afin de les protéger des gestes maladroits des autres enfants. Ici, le souhait des parents est en apparence respecté mais l'enfant s'en trouve, en quelque sorte, puni et finalement les parents eux-mêmes par voie de conséquence. La solution trouvée manifeste plutôt l'ascendant de la crèche sur les parents, et une façon de « punir » leur entêtement. Nous avons d'ailleurs pu observer que l'enfant ne semblait pas du tout à l'aise avec ses pansements sur les oreilles, la curiosité des autres enfants n'ayant pas diminué mais s'étant au contraire accrue.

Dans les deux situations évoquées, l'attitude des professionnelles se trouve explicitement justifiée par les contraintes de la vie en collectivité et l'impossibilité, pour elles, de prendre en charge de tels cas particuliers qui nécessitent une attention accrue et accroissent la pénibilité du travail. L'argument du collectif est une voie souvent empruntée pour faire face aux injonctions parentales.



Ceux-ci sont décrits comme ne se rendant pas compte que « leur petit trésor » se trouve désormais dans une structure où il n'est pas le seul et où il ne peut donc être traité comme s'il était seul. Cette prémisse de l'action des professionnelles est présente dans les deux crèches observées mais de manière différente. Dans la crèche A, ceci se comprend « en acte », à travers des événements comme ceux que nous avons décrits, ou à travers les allusions des professionnelles à l'égard de l'attitude des parents. Tout au plus cela peut être rapporté à l'apprentissage des règles de vie en société. Dans la crèche B, cela est davantage explicité et posé comme un principe de relations à l'enfant qui est pour lui source de développement. Du coup, il est dit que l'enfant n'est pas seul, mais qu'il sera par contre « unique » aux yeux des professionnelles. Ce faisant, il sera respecté et considéré dans sa singularité. Ceci dit, la contrainte du collectif n'en est pas moins prégnante, l'ordre de passage pour le repas des enfants de la petite section que nous évoquerons plus loin en est un bon exemple. Mais cette contrainte est théorisée et inscrite dans une conception du développement de l'enfant : par les règles instaurées dans la crèche, l'enfant va apprendre à se situer et à ne plus considérer l'autre comme menaçant.

Quoiqu'il en soit des modalités de justification des contraintes du collectif, celles-ci sont un recours pour s'affirmer face aux parents et relativiser leurs exigences particulières, et face aux enfants, pour justifier une réponse différée à leurs sollicitations : « *tu n'es pas content, je sais, mais les bras à la crèche ce n'est pas possible...* ». Cette posture peut même conduire à signaler aux parents le besoin qu'ils ont d'être eux aussi « éduqués » à respecter ces contraintes, comme cela apparaît d'ailleurs dans le projet pédagogique de la crèche A, qui mentionne l'importance du respect des horaires et la possibilité de « sanctions si les dépassements d'horaires sont trop fréquents ».

On peut noter ici que si les contraintes de devoir s'occuper de plusieurs enfants à la fois sont tout aussi présentes pour les assistantes maternelles, ces dernières ne peuvent pas aussi facilement recourir à la dimension du collectif pour différer leurs réponses aux sollicitations. Pour ces professionnelles, d'une part les enfants étant moins nombreux, elles peuvent un peu plus facilement les satisfaire dans leurs demandes, mais d'autre part leur statut social étant moins assuré, elles essaient de se différencier de la crèche par cette plus grande souplesse de fonctionnement. Il peut alors s'en suivre de nombreuses désillusions quand elles comprennent que les parents ne leur sont pas reconnaissants :

*« Je fais ça parce que je crois vraiment très fort à notre rôle, à ce qu'on peut apporter mieux que dans les crèches parce qu'on est plus présente, mais vraiment, je me demande pourquoi je me démène quand je vois comment on nous traite... Les parents en fait s'en fichent complètement du moment que leur gosse est gardé, peu importe comment... L'autre jour j'ai reçu un père mais il m'a rien demandé sur ce que je fais avec les enfants ! Il s'en fiche, ce qu'il veut c'est savoir si je prends l'enfant quand il est malade, s'il peut venir aux heures qui l'arrangent lui, mais c'est tout ! »*

La relation aux parents se trouve également fortement médiatisée par le cahier de transmission (crèche A) ou le cahier de liaison (crèche B). Quels que soient sa forme et ses usages, ce cahier joue le rôle d'artefact systématique d'une certaine « mise sous tutelle » des parents via un principe de communication organisé et transparent. De fait, le cahier permet déjà de « surveiller » les horaires d'arrivée et de départ des enfants. Si ces horaires sont fixés par le règlement de la crèche, le fait de les inscrire systématiquement dans le cahier de transmission, sous les yeux des parents, tend à renforcer la pression exercée auprès des parents sur ce point et à limiter les contestations sur les facturations de temps passé en plus à la crèche. La fonction de ce type d'outils pour les professionnelles nous paraît révéler la manière dont les professionnelles structurent leurs rapports aux parents. Dans la crèche A, il s'agit essentiellement d'un objet facilitant le compte rendu de la journée aux parents. Dans la crèche B, c'est un objet partagé, permettant la mise à contribution des parents en relais de la mise à contribution des professionnelles puisque les deux s'astreignent à remplir le cahier. Dans les deux cas, il s'agit en même temps d'affirmer une posture de professionnelle face aux parents et de mettre à distance leur regard et leur jugement à l'égard des compétences mises en œuvre par les personnes en charge de leur enfant. Dans la crèche A, lors du compte rendu aux parents se joue une compétition symbolique autour du partage de la fonction éducative. Par le récit des faits et méfaits de l'enfant, le parent peut être ainsi renvoyé à ses incompétences tandis que les professionnelles mettent en valeur ce qu'elles ont fait avec l'enfant. Dans la crèche B, le partage du cahier de liaison permet de manifester une coopération possible entre parents et professionnelles sur la base d'une division du travail et d'une distinction entre compétences parentales et compétences professionnelles. Dans le même temps, les parents sont ainsi mis dans une position de devoir rendre des comptes à la crèche et éventuellement raconter ce qui se passe mal à la maison, ce qui permet d'instaurer une relation symétrique là où on s'attendrait plutôt à une relation asymétrique, comme c'est le cas d'ailleurs pour les assistantes maternelles.

Ainsi, nous pouvons faire l'hypothèse que les professionnelles travaillant en structures collectives disposent, contrairement aux assistantes maternelles, de ressources propres pour instaurer une place affirmée à l'égard des parents, selon des modalités qui dépendent fortement du type de projet porté par la structure et des conceptions idéologiques et théoriques qui traversent les pratiques, notamment s'agissant de la façon dont est gérée la référence au modèle familial ou maternel comme modèle de compétences.

### Vignette : l'accueil des enfants au domicile

Il est 9 heures. Mme A. attend les 3 enfants dont elle a la garde : Solal, 9 mois, Julie, 18 mois et Eugénie 2 ans et 1/2. Depuis 7 H 30, Mme A se prépare à cet accueil : faire déjeuner rapidement ses deux enfants pour les faire partir à l'école mais surtout pour ranger leur chambre, nettoyer la cuisine, sortir leurs affaires de la salle principale de l'appartement et faire les lits, car il ne serait pas possible d'accueillir les enfants dans un appartement en désordre. « Les parents, nous explique Mme A., on le sent, regardent un peu partout, ce n'est pas pour nous contrôler, mais c'est normal, ils veulent laisser leurs enfants dans un endroit bien ». Le rangement achevé un peu dans la hâte, Mme A. va sur son palier où elle remise chaque soir ses outils de travail : le fauteuil transat pour le plus jeune, les petites chaises pour faire asseoir les plus grands, une petite table ronde destinée aux activités qu'elle fera faire, le coffre à jouets. Elle protège son canapé d'une grande couverture, repousse sa table vers le mur pour dégager l'espace central et dispose ces différents objets dans son salon/salle à manger. Après ces différentes manipulations, Mme A dispose de cinq minutes de répit. Soudain, la sonnette retentit et c'est Solal qui arrive avec son père. Mme A va à sa rencontre enjouée, l'embrasse le prend dans ses bras et essaie de le faire sourire. Au même moment un second coup de sonnette retentit. Elle redonne alors rapidement Solal à son père et va ouvrir à Eugénie qui arrive avec sa mère. A peine peut-elle faire le même accueil à Eugénie que le père de Solal manifeste qu'il doit partir et signale que « tout va bien, il n'y a rien de spécial ». Mme A demande, « c'est vous ce soir ou sa maman ? » Puis un peu gênée, alors que le père de Solal est déjà sur le palier la main sur la porte de l'ascenseur : « vous avez apporté les couches ? Ah non, j'ai rien pris, sa mère ne m'a rien donné ». Mme A retourne vers Eugénie et sa mère, mais doit repartir aussitôt ouvrir à Julie. Dans ce va et vient entre salon et porte d'entrée, la mère d'Eugénie signale que ce sera la baby-sitter qui viendra la rechercher et que le lendemain, veille d'un week-end de pont, elle n'amènera pas Eugénie. Julie arrive quand la mère d'Eugénie repart et Mme A. qui s'apprête à accueillir Julie manifestement mal réveillée et mécontente de quitter sa mère, s'interrompt aussitôt pour intervenir auprès de Solal qui hurle parce que Eugénie vient de lui prendre son jouet. Une fois la mère de Julie repartie, Mme A. s'assied par terre à hauteur des enfants et leur propose une histoire pour tenter de ramener le calme.

# 1 - Les enjeux de la relation aux parents

## 11 - Rassurer et plaire en soignant les apparences

Cette petite scène d'accueil symétrique à la scène de l'accueil observée à la crèche montre les mêmes tensions d'activités où les professionnelles, qu'elles soient dans les crèches ou à leur domicile, doivent traiter simultanément la prise d'informations des parents sur la soirée précédente et les modalités de retour pour le soir, le passage de relais entre parents et enfants qui s'avère toujours délicat car se joue en creux ici la compétence de la professionnelle, et enfin la gestion des autres enfants qui, supportant mal l'attention portée aux parents, se manifestent de manière à empêcher cette relation. Ces scènes d'accueil se reproduisent chaque jour dans des configurations un peu différentes (les enfants pleurent plus ou moins, les parents arrivent plus ou moins au même moment...), mais chaque jour apporte son lot de petits problèmes. Ce matin-là, Mme A. nous expliquera que les parents oublient fréquemment d'apporter les changes des enfants, ce qui implique pour elle d'aller en acheter. Elle découvre également, la veille pour le lendemain, l'absence d'un enfant. Or dans son organisation quotidienne, les courses des repas des enfants ont été prévues et achetées durant le week-end précédent quand, avec son mari, Mme A. fait ses courses et prévoit l'organisation de sa semaine. Ces petits incidents, somme toute anodins, finissent néanmoins par peser et viennent interroger une dimension peu vue de l'activité des assistantes maternelles, leurs relations avec les parents des enfants.

Ainsi, plus encore que les auxiliaires dans les crèches, les assistantes maternelles sont tenues d'instaurer de bonnes relations avec les parents des enfants dont elles ont la garde. Ces « bonnes relations » souffrent néanmoins de manque de clarification et une des activités des assistantes maternelles consiste à instaurer une relation de confiance. C'est dans ce but que Mme A. s'attache à ce que son appartement soit propre et rangé pour l'arrivée des parents. Il faut « montrer » une organisation de vie conforme à leurs attentes pour qu'ils puissent laisser leur enfant sans arrières pensées de mauvais traitements. Ce travail de mise en scène de l'espace à la fois rangé mais également adapté aux enfants avec des meubles à leur hauteur n'est jamais considéré comme une activité. Pourtant, chaque matin, les assistantes maternelles effectuent ce travail souvent dans la hâte mettant parfois leur famille à contribution. Le ménage, la propreté et le rangement ne sont donc pas seulement des tâches ordinaires de l'activité domestique mais des attitudes professionnelles qu'il leur faut savoir endosser rapidement pour installer le cadre de leurs relations avec les parents.

Outre le cadre, la manière d'accueillir semble également déterminante. Si les parents peuvent arriver harassés et parfois exaspérés, se plaignant de la mauvaise nuit que leur a fait passer leur enfant malade, l'assistante se doit d'être souriante, enjouée, et d'une certaine manière forcément contente de prendre le relais de la garde parentale. L'accueil de l'assistante maternelle, en dépit de la bonne figure qu'elle montre, souffre souvent dans ces courts instants avec les parents d'un manque de reconnaissance, comme en témoignent les propos suivants :

*« Jamais, jamais depuis que je fais le métier il y a eu un parent qui m'a demandé comment j'allais, même quand je prends leurs enfants et que je suis malade ! (Mme A) ».*

*« Aujourd'hui nous sommes de la génération kleenex. On sert, on nous prend, on ne sert plus, on nous jette ! (Mme C) ».*

Si les assistantes maternelles supportent avec autant de maîtrise ce type de situation, c'est que la plupart d'entre elles dépendent financièrement de ces gardes et craignent toujours de ne pas retrouver d'enfants à garder. Elles apprennent donc à supporter ces petites épreuves pour préserver leur situation et finissent même par les oublier. Pourtant le chercheur n'a pas à questionner bien longtemps pour entendre une multitude de petits cas vécus comme humiliants qui révèlent que le rapport aux parents conduit ces femmes à prendre sur elles pour ne pas se laisser déborder par l'envie de ne plus garder leur enfant.

Le rapport aux parents s'avère donc délicat et transite par les enfants : ces professionnelles sentent par exemple que les enfants s'attachent à elles et ont une grande vigilance à ne pas se mettre dans un rapport de concurrence affective avec les parents. Pour cela, elles savent (car ce savoir est manifestement appris en formation) qu'elles doivent attendre certaines consignes des parents concernant la nourriture et l'apprentissage de la propreté et s'empêcher une certaine spontanéité. Leur professionnalisme exige donc une certaine retenue de leur spontanéité. Parfois, elles doivent taire ce qui se passe avec les enfants pour ne pas mettre en difficulté les parents ou affronter la jalousie qui se manifeste à leur égard.

## **12 - Les difficultés de la négociation contractuelle**

La proximité avec les enfants dans un appartement qui se trouve en quelque sorte transformé en espace professionnel mais qui reste néanmoins un espace familial, induit des rapports ambigus : à la fois familiaux/affectifs et en même temps professionnels/distants. L'assistante maternelle doit donc en permanence garder une grande vigilance à rester à distance de ces deux extrêmes. Cette distance intermédiaire qui lui permet de structurer ses relations aux enfants est également nécessaire à établir avec les parents.

Ainsi, sur un plan professionnel/distant, l'assistante négocie elle-même avec les parents les modalités de la garde : les horaires le matin et le soir, les modalités de fonctionnement pour les soins de l'enfant (couches, repas, sorties...), le nombre de jours de garde par semaine, les dates de congés... Elle doit donc imposer aux parents ses conditions, formalisées en principe dans un contrat, alors que ce sont les parents qui se trouvent être les employeurs de l'assistante maternelle. Ce fonctionnement contractuel entre l'assistante maternelle et les parents est source de bien des ambiguïtés.

La plus évidente est liée au rapport de force entre la professionnelle et les parents. Mme A sait se faire respecter des parents et d'une certaine manière essaie de les choisir :

*« Comme je ne veux pas travailler le mercredi et les vacances scolaires pour être avec mes enfants, j'ai surtout des enfants d'enseignants... ».*

Il n'en est pas de même pour Mme B. qui nous explique que ses horaires sont calqués sur ceux des parents, reprenant le fait « qu'ils travaillent » et qu'elle doit être à leur disposition.

Une autre ambiguïté, peut-être spécifique à Paris, tient à la crainte très présente pour ces femmes de ne pas trouver d'enfants à garder. Cette crainte les conduit souvent à ne pas oser rappeler les termes du contrat quand celui-ci n'est pas respecté. Demander d'apporter les couches peut paraître évident, mais devient rapidement pesant quand l'assistante doit réitérer sa demande régulièrement. Ce rappel des parents à la règle suppose de la part de l'assistante maternelle une certaine assurance, une capacité à se faire entendre pour déborder l'espace de parole qui lui est laissé pour faire le compte rendu de la journée, ce qui n'est pas aisé à faire pour ces femmes, souvent peu sûres d'elles.

Cette difficulté du rappel à la règle est d'autant plus difficile à effectuer qu'avec le temps ce rapport contractuel s'estompe pour laisser place à une relation moins judiciarisée avec les parents. Il est fréquent qu'avec le temps, des liens plus cordiaux se nouent avec la professionnelle, ne serait-ce par le biais des enfants qui leur manifestent souvent de l'affection. L'assistante maternelle, sans s'instituer en grand-mère de substitution, devient néanmoins une référence pour l'enfant qui passe de nombreuses heures avec elle, et parfois même pour sa famille qui éprouve un certain soulagement de voir que la séparation quotidienne avec l'enfant n'est pas éprouvante. Souvent, par exemple, les parents demandent à l'assistante maternelle de prolonger la relation au-delà des trois ans en lui demandant si elle ne pourrait pas aller chercher l'enfant à l'école et le garder jusqu'à leur retour, ou parfois retournent lui rendre visite une fois que l'enfant n'est plus chez elle... Ce glissement sur le champ de la sympathie partagée entraîne parfois des glissements dans les respects contractuels, difficiles à juguler. Par exemple, l'assistante maternelle découvre que même si la journée manquée est payée, le repas est déduit alors qu'elle a déjà fait les courses. Parfois, la journée a été déduite, alors qu'elle aurait dû être payée ; Les heures dépassées sont oubliées, sous-estimées... Simples étourderies ou actions calculées des parents, il reste que l'assistante maternelle qui découvre ces petites erreurs, souvent le soir après le départ des enfants, n'ose pas dans la bousculade de l'accueil du matin revenir sur ces points litigieux, au risque d'apparaître « *intéressée* ». Ces petits glissements ne sont évidemment pas anodins car ils ne sont pas sans conséquences financières pour la professionnelle.

*« Là c'est typique, nous dit Mme A., la grand-mère prend la petite en juillet, alors elle ne vient pas et ça moi je l'apprends en mai. Je ne vais pas chercher une garde juste pour le mois de juillet, c'est impossible... Les parents y font quoi ? Ils me paient juillet comme congés payés, mais le mois d'août voilà j'ai rien... »*

- *Cela se produit souvent ?*

- *Vous voulez que je vous dise quand ça arrive ça ? Et bien c'est souvent la dernière année quand la petite après va à l'école... »*

Une autre assistante maternelle nous signale qu'elle a pris la décision de repartir travailler en crèche, ce qu'elle avait momentanément arrêté pour élever son enfant, principalement en raison de la précarité du statut.

Ainsi le glissement sur le champ familial/affectif, qui se produit très facilement dès lors que la relation avec les parents et l'enfant se passe bien, maintient l'activité dans un statut d'occupation et non de profession.

Le passage à une relation professionnelle/distante est également difficile à instaurer parce que les parents ont souvent tendance à préférer les modes de garde collectifs. Ils prennent donc une assistante maternelle souvent par défaut et certains ne se privent d'ailleurs pas de retirer leur enfant dès qu'ils ont obtenu une place à la crèche. Un tel contexte n'est donc pas propice pour revendiquer ses droits, surtout quand ces oublis sont difficiles à qualifier : étourderie ou mauvaise foi... La concurrence avec la crèche, explique, dans le cas de Mme A. son désir de créer une association, pour *valoriser et faire reconnaître mon métier* à l'égal des gardes collectives.

## **2 - Construire une relation sur la durée mais se protéger affectivement**

### **21 - Constituer un groupe d'enfants avec une certaine stabilité**

L'inquiétude, à la fois sur la précarité de la fonction et sur la concurrence avec la crèche, fait souvent craindre à ces professionnelles de ne pas trouver d'enfants à garder et explique l'investissement qu'elles mettent dans la relation aux parents dès qu'elles ont un enfant qu'elles espèrent garder pendant 3 ans. L'investissement à l'égard de l'enfant et de ses parents est d'autant plus fort qu'il est jeune, car le temps de garde escompté est plus long. Un enfant jeune est une promesse de travail pour trois ans.

Si la promesse, pour des raisons multiples, ne peut être tenue (départ des parents, place en crèche, arrêt de travail d'un des parents...), l'assistante maternelle se sent comme flouée par les parents et peut mal le vivre. En témoigne ici la déception très forte de Mme A. lorsqu'elle apprend tardivement (mi-juin) que les parents du plus jeune des enfants qu'elle garde, donc l'enfant qu'elle escomptait avoir pendant encore deux ans, sont mutés en province l'année suivante. Cette déception est double : d'une part elle va l'obliger à un travail de recherche difficile non pour un (l'enfant le plus grand) mais pour deux enfants, d'autre part elle frappe d'inanité l'investissement effectué avec cet enfant et ses parents, puisque même s'il ne part pas à la crèche, elle n'en aura pas la garde. Cela réactive la non reconnaissance de son travail. La déception de Mme A. au moment où nous effectuons les observations est très forte et notre présence se révèle à ce moment-là une véritable aide pour comprendre ce qui lui arrive. Elle se laissera alors aller à nous dire : *c'est du travail perdu*. Nous interprétons cette perte comme un investissement sans retour, qui est d'autant plus difficile à supporter pour elle que personne (et manifestement pas les parents qui l'informent tardivement) n'a compris la nature de cet investissement de long terme qu'elle avait espéré. Ce point serait sans doute à éclaircir sur une étude de plus grande ampleur, mais nous faisons ici l'hypothèse qu'il y a une erreur d'interprétation sur la nature de cette déception. A ce sentiment de travail perdu, s'ajoute une autre difficulté : l'impossibilité de s'en ouvrir à quiconque, en raison même de cette erreur d'interprétation.

En effet, pour Mme A., parler de cette perte, notamment avec les assistantes sociales de la PMI dont elle dépend, est délicat car elle peut aussitôt être taxée de « non professionnelle », en s'attachant plus que de raison à l'enfant. Les assistantes maternelles apprenant dans le cours de leur courte formation qu'elles ne doivent pas s'attacher à l'enfant comme des parents de substitution, ne peuvent donc faire état de ce type de déception sans prendre le risque d'être suspecte d'un attachement affectif non professionnel. Pourtant, dans les paroles de Mme A., on perçoit que cet investissement subjectif n'a rien à voir avec la perte de l'affection d'un enfant, mais concerne plutôt la déstabilisation de son cadre de travail pour tenir sa fonction. Ce point nous est d'ailleurs confirmé par le sentiment de révolte dont elle nous fait part à propos des parents de cet enfant qui lui offrent un cadeau pour la remercier de la garde de leur enfant, et qui par ce geste de reconnaissance viennent accentuer le malentendu sur la dimension professionnelle de son activité. La difficulté à supporter cette perte n'est pas liée à la dimension affective mais aux turbulences que cela va induire dans son cadre organisationnel, qu'il nous paraît important de différencier de l'organisation quotidienne de l'activité. Le cadre organisationnel idéal consiste pour une assistante maternelle à garder un enfant de chaque classe d'âge (bébé, moyen, grand), de manière à instaurer le renouvellement des enfants à partir du plus jeune pour garder chacun trois ans. Cette perte de l'enfant le plus jeune est donc vécue difficilement car elle entraîne une déstabilisation forte du cadre d'organisation de l'activité, puisqu'il va falloir retrouver deux enfants qui ne seront peut-être pas dans la classe d'âge souhaitée. La perspective de ne pas trouver d'enfant, ou d'en trouver qui ne conviennent pas bien en termes d'âge, inquiète voire décourage Mme S. Ce découragement est d'autant plus fort qu'il est aussi le symptôme d'une absence de reconnaissance de ce travail d'organisation de l'activité qui est fait solitairement. Rabattue au rang de l'occupation, les dimensions organisationnelles du cadre de la fonction, que chacune doit rebâtir avec le départ des enfants, restent invisibles et cela contribue à dénier à ces femmes la reconnaissance d'une activité pleinement professionnelle, exigeant des compétences pour s'occuper des enfants mais également pour savoir bâtir un cadre d'organisation permettant d'exercer le travail dans de bonnes conditions. Invisible ce travail d'organisation pourtant essentiel à la qualité de la garde peut expliquer les inquiétudes des professionnelles sur les évolutions concernant le nombre d'enfants qui vont venir déstabiliser leur organisation.

## **22 - Se prémunir d'une concurrence avec les parents**

La nourriture constitue un enjeu symbolique important de la séparation entre les parents et l'enfant. Souvent dans les premiers temps, si l'enfant est très jeune, les parents souhaitent apporter les repas qu'ils préparent eux-mêmes, comme si le repas, confectionné par eux, maintenait leur présence chez l'assistante maternelle et d'une certaine manière leur préservait leur place de parents nourriciers. Mme A., assistante maternelle, explique qu'avec le temps, les parents acceptent de ne plus faire le repas et passent le relais à la professionnelle qui ne souhaite pas que cette tâche lui soit retirée.



Il est 10 H 30 et Mme A. propose aux deux enfants les plus grands un jus de fruit avec des biscuits. Le bébé assis dans un fauteuil assiste à la scène et manifeste de plus en plus fortement qu'il veut un biscuit. Mme A. lui dit que ce n'est pas possible parce qu'il est trop petit, le distrait et demande aux autres enfants de se dépêcher de finir, puis range la boîte en essayant de calmer le bébé de plus en plus mécontent de ne pas avoir de gâteau.

Mme A. manifestement ennuyée des cris du bébé nous explique alors : *je l'ai pourtant dit à sa maman qu'il pourrait peut-être commencer à en manger, mais elle ne l'a pas fait. Tant qu'elle n'a pas commencé je ne peux pas lui en donner. C'est d'abord les parents qui commencent, mais là, ça devient difficile...* On sent d'ailleurs ici que Mme A. ne va peut-être pas respecter encore longtemps cette situation, tant il lui devient difficile d'articuler le choix des parents avec la demande du bébé lorsqu'il se trouve avec les deux autres enfants gardés.

Le repas pris avec l'assistante maternelle symbolise donc la concurrence avec les parents et Mme A. note que cette concurrence est difficile à assumer lorsque les enfants ne font pas de difficulté pour manger avec elle mais en font avec leurs parents. Une sorte de concurrence s'installe, non du côté de l'assistante maternelle mais des parents, vis-à-vis desquels elle peut se sentir mal à l'aise, comme nous le notons déjà à propos des relations parents/professionnelles. Eviter le conflit potentiel avec le parent parce que plane toujours la menace de revenir à un mode de garde collectif, consiste à ne pas montrer ses propres compétences et rester humble.

Au travers de la nourriture se lisent les difficultés des parents à confier leur enfant à une autre personne, ce qui met la professionnelle en situation d'être indirectement accusée d'occuper une place cédée avec peine pour les parents... Dans les situations que nous avons observées avec Mme A., nous notons que les conflits avec les parents ne se disent pas ouvertement sur la nourriture mais se déplacent sur un objet contigu. Par exemple, concernant la petite fille qui ne mange pas chez ses parents, le paiement des repas quand l'enfant ne vient pas. Théoriquement dus, ces repas manqués au dernier moment ne sont pas toujours payés à l'assistante maternelle, qui ressentant la relation délicate sur ce point, n'ose pas intervenir.

Les assistantes maternelles notent toujours qu'elles essaient de respecter les manières d'agir des parents, même quand elles n'en partagent pas le bien fondé. Ce point constitue souvent un élément mis en avant pour se différencier de la garde collective :

Mme A. fait un coloriage avec Julie, qui a de longs cheveux fins qui lui tombent sans arrêt sur les yeux. Coiffée avec une queue de cheval maintenue par un élastique, la petite fille arrache très souvent l'élastique qui semble la gêner et se retrouve régulièrement avec les cheveux devant les yeux. Mme A. intervient à chaque fois pour tenter d'éviter cette gêne et dit après plusieurs interventions sur les cheveux, *moi Julie je trouve que ça serait bien que maman te coupe cette mèche qui te gêne...* Lui demandant alors si elle va en parler à la mère, Mme A. nous répond sans aucune hésitation : *Non ! Les parents décident ici. Ce n'est pas la crèche. Moi je trouve que c'est mieux pour la petite parce que ça la gêne mais si les parents ne veulent pas, on n'a rien à dire... Une fois pour des sandales où la petite n'arrivait vraiment pas à marcher j'ai demandé une autre paire de chaussures pour les sorties, mais vraiment, c'est rare...*

La parole est néanmoins adressée à l'enfant qui ne maîtrise pas suffisamment le langage pour en faire part à ses parents, mais qui comprend parfaitement ce que dit l'assistante...

On voit alors clairement dans la pratique quotidienne de nombreux moments où la professionnelle se retient d'agir comme il lui semblerait qu'elle ferait avec ses propres enfants, pour respecter les consignes ou les choix des parents. Cette capacité à retenir ses actes spontanés révèle son professionnalisme. Ainsi, même si les choix des parents entraînent des difficultés comme pour le biscuit et le bébé, Mme A. s'y soumet à la fois comme si la surveillance des parents s'exerçait en permanence sur elle, mais aussi parce qu'elle met un point d'honneur à se démarquer des pratiques de la garde collective. Elle prend donc autant en compte la singularité des parents que celle des enfants.

Au travers de ces différentes remarques sur sa pratique quotidienne avec les enfants, Mme A. semble bien posséder une théorie de son activité, même si ce n'est pas comme telle qu'elle explique ce qu'elle fait avec les enfants. Quand la prise en compte de la singularité de chaque parent destinée à amoindrir les difficultés de la séparation avec l'enfant, n'est pas payée de retour, soit en respectant le contrat tacite du temps de garde, soit en respectant le contrat de travail formalisé au début de la rencontre, la professionnelle s'estime en échec et remet en question ses théories du travail pour aller vers un mode de garde moins coûteux subjectivement. Le lien aux parents nous paraît donc déterminer les modalités de la garde avec les enfants.

## **1 - Les crèches et leurs modèles identificatoires**

La délicate relation aux parents est liée au fait que l'activité des professionnelles de la petite enfance met en jeu des compétences perçues comme en continuité ou en rupture avec les compétences parentales (et surtout maternelles). Selon les cas, ces dernières sont pensées comme le socle à partir duquel développer les compétences professionnelles ou au contraire comme des compétences dont il s'agit de se différencier pour affirmer son professionnalisme. D'une manière générale, dans le rapport aux parents se joue une problématique contradictoire, de ressemblance ou de différenciation. Ces deux pôles de la problématique peuvent être portés par les mêmes personnes, et dans ce cas l'identité professionnelle est elle-même traversée par une certaine ambivalence de positionnement. Mais ils peuvent aussi renvoyer à des postures professionnelles distinctes. Ce qui se joue ici est le partage de la fonction éducative entre parents et professionnelles de la petite enfance. Selon la façon dont sont pensées les compétences des uns et des autres, en continuité ou en rupture, ce partage de la fonction éducative fait l'objet d'une compétition symbolique entre parents et professionnelles, ou plutôt d'une coopération. Dans les faits, les attitudes observées ne sont pas toujours tranchées et se positionnent souvent sur un continuum allant de la compétition à la coopération. Elles dépendent également des niveaux de la fonction éducative, selon qu'il s'agit des actes quotidiens (repas, soins quotidiens), des objectifs d'apprentissage centrés sur l'enfant, ou de ceux qui revêtent un caractère normatif (l'apprentissage des règles d'hygiène et de propreté, des règles de la vie en société) et pour lesquels il est possible de punir quand on estime que l'enfant a fait des bêtises. Il apparaît que la délégation des actes quotidiens ne pose pas trop de problèmes, tandis que celle des apprentissages normatifs risque d'être davantage conflictuelle. Pour autant, la ligne de partage entre ces deux ensembles n'est pas facile à tracer.

### **11 - La crèche : continuité des apprentissages de la famille ?**

Ainsi, dans la crèche A, le positionnement à l'égard des parents témoigne d'une certaine ambivalence. Le modèle parental apparaît dans les discours comme un socle et la division des tâches éducatives entre professionnelles et parents n'est pas clairement pensée. L'espace familial est ainsi mobilisé dans les discours, comme un espace régulé, pour rappeler ou justifier le respect des règles au sein de la crèche. Par exemple, face au désordre occasionné par un enfant, une professionnelle l'interpelle de la sorte : *tu fais ça à la maison ? Non ? Alors tu ne fais pas ça à la crèche.* Dans le même sens, s'adressant à une enfant qui pleure parce qu'elle ne supporte pas d'attendre son tour pour faire la peinture, une autre professionnelle remarque : *Maman, elle fait bien la queue au supermarché, alors tu peux bien faire la queue pour faire de la peinture. C'est le jeu, ma petite Lucette !*

Ce qui apparaît à travers ces deux exemples, c'est l'absence d'identification de règles qui serait propre à l'espace de la crèche et portée en tant que telles par les professionnelles. Ce point est à noter en ce qu'il diffère nettement de ce que nous avons pu observer dans la crèche B, où le rappel des règles, en tant que règles, est le principal moyen par lequel s'exerce l'autorité, ces règles étant nommées comme internes à la crèche et devant être respectées principalement à ce titre.  *Ici on peut jouer à l'eau et en mettre partout. Non ! Tu le sais, on ne sort pas les livres du coin lecture, si tu veux lire tu t'installes là-bas.*

Pour autant, ces mêmes professionnelles observées dans la crèche A semblent tirer parti de toutes les occasions possibles pour se valoriser au détriment des parents ou pour souligner le manque apparent de compétences de ces derniers. Ainsi, face au refus d'un enfant d'enlever son manteau malgré l'injonction parentale, une professionnelle proclame :  *le manteau : avec moi il va l'enlever !* De même, il peut être fait allusion, entre elles, à l'incompétence parentale, telle cette remarque, plus ou moins voilée, à propos d'une mère :  *tu te rends compte, elle disait je ne suis pas contente, et le gamin souriait... super !*

Dans la crèche B, le positionnement à l'égard des parents est plus clair, ce qui ne veut pas dire qu'il soit moins important. Bien au contraire, il est ici une source d'affirmation de ce qui fait la professionnalité des personnels de la crèche. Les compétences des professionnelles sont ainsi nettement pensées en différenciation, voire en opposition, à celles des parents et le partage de la fonction éducative peut donc se faire sur le mode de la coopération :  *C'est le rôle de parents de stimuler l'éveil, et en tant que professionnelle on est plus dans l'accompagnement de comment ils grandissent.* A condition bien sûr que les parents acceptent de jouer le jeu et reconnaissent ce mode d'intervention spécifique des professionnelles de la crèche.

Ce mode de positionnement est également, comme dans le cas précédent, l'occasion d'une valorisation du personnel de la crèche au détriment des parents, mais cela se fait sur un mode qui est nettement plus théorisé. Ainsi, lors d'une restitution de nos observations dans la crèche B, nous sommes revenues sur une situation qui nous avait particulièrement touchées et questionnées :

Nous sommes dans la section des bébés, au moment du repas. Une enfant pleure de manière particulièrement vive et prolongée en attendant son « tour ». Les deux professionnelles présentes dans la section sont occupées chacune à donner à manger à un enfant qu'elles tiennent sur leurs genoux. La petite qui pleure ne fait l'objet d'aucune attention particulière et les professionnelles ne s'interrompent pas, malgré la vivacité des pleurs.

C'est en confrontant cette trace filmique avec les professionnelles de la crèche, rassemblées pour l'occasion en présence de la directrice, que nous comprenons les modalités de construction de la  *feuille de rythme* pour établir un ordre de passage pour les repas. Construite grâce aux informations communément rassemblées par les parents et les professionnelles sur les heures de repas et de sommeil des enfants, jour après jour, cet ordre de passage, parce qu'il est le fruit d'une observation patiente et minutieuse, n'est jamais remis en cause par la suite et constitue dès lors une règle.

Outre sa fonction pour assurer une équité de traitement, il a aussi l'usage pédagogique, d'apprendre à *accepter l'autre et à s'inscrire dans un groupe, sans cette idée que l'autre a pris ma place*. Cette norme d'action explique pourquoi, malgré les pleurs de l'enfant en question, l'ordre de passage est respecté. Nous questionnons alors les professionnelles présentes à cette restitution sur ce que nous percevons comme un paradoxe, à savoir être à l'écoute des besoins de l'enfant (position revendiquée au sein de cette crèche) et accepter pourtant que le besoin de manger de cet enfant, besoin visiblement impérieux, soit systématiquement ignoré au nom d'une feuille de rythme ou d'un ordre de passage décidé de manière formelle. A ce questionnement, la directrice de la crèche nous répond : *l'écoute que cet enfant a eu [sous-entendu de ses parents] n'a pas été dans le sens des besoins de l'enfant. Là cette petite, elle n'a plus l'entendement de ces besoins*. Il s'agit donc, pour ces professionnelles, de *recadrer* l'enfant (selon leurs propres termes) de sorte que les besoins qu'il exprime soit acceptables, c'est-à-dire compatibles avec la conception que la crèche se fait des besoins d'un enfant, et implicitement ici, avec les contraintes du collectif. Ce faisant, l'opération de « recadrage » se fait sur fond de jugement à l'égard des parents : ce qui est en cause, c'est l'écoute irraisonnée qu'ils ont offert à leur enfant. Ici, leurs défaillances sont soulignées comme pouvant gêner le travail des professionnelles de la crèche : *ce qui est compliqué, c'est de concilier les parents et la crèche*.

## 12 - La mise à contribution des parents

Différencier les compétences parentales des compétences professionnelles, éventuellement les opposer les unes aux autres, permet de souligner le professionnalisme du personnel en charge de l'enfant et de valoriser leur travail. Marquer sa différence aux parents devient donc en soi un enjeu pour ces professionnelles. Cela peut conduire à penser la relation aux parents comme elle-même éducative. C'est ce qui ressort de certains des propos énoncés lors des séances de restitution dans la crèche B et ce qui se joue visiblement pendant les temps d'adaptation où les parents sont observés par les professionnelles. Cette observation est justifiée par le souhait d'apprendre à connaître l'enfant, sa façon d'être habituelle, la manière dont il entre en relation avec son environnement familial. Ce faisant, ces séances d'adaptation, qui sont d'ailleurs groupées, nous sont également apparues comme des mises à l'épreuve des parents et de leurs façons de faire avec leur enfant, au risque d'un jugement de leurs compétences de la part des professionnelles.

Dans le même temps, ces séances sont l'occasion d'une adaptation/éducation des parents aux règles de la crèche : *les parents s'aperçoivent qu'on ne va pas pouvoir s'occuper de leur bébé comme s'il était tout seul. Il sera unique mais il ne sera pas seul*. Attentive à ne pas laisser seul un parent mais à l'inclure dans un petit groupe de « *nouveaux parents* », la directrice sait bien que ce moment d'adaptation de l'enfant est tout autant un moment d'adaptation des parents qui prennent conscience du collectif dans lequel sera inséré leur enfant.

Comme nous l'avons déjà signalé, ce mode de positionnement, s'il induit une attitude de jugement assumé à l'égard des parents, épargne les professionnelles d'un mode de relation compétitif aux parents et offre au contraire la possibilité d'une coopération. C'est ce qui se joue dans la crèche B au travers du cahier de liaison. Les parents sont en effet invités à noter dans ce cahier, à l'image des personnels de la crèche, le quotidien de l'enfant lorsqu'il se trouve à la maison (repas, sommeil, pleurs, change, selles, etc.). Par ce biais, les professionnelles instaurent une relation symétrique avec les parents, ceux-ci devant également rendre des comptes aux professionnelles de ce qui se passe à la maison. Cette procédure consiste à mettre les parents à contribution, ce qui a pour effet d'une part de valoriser l'activité des professionnelles du fait qu'elle est co-réalisée avec les parents et d'autre part de placer ces derniers dans une position d'« obéissance » à leur égard, ou en tous les cas en devoir de répondre à certaines exigences formulées par l'institution. Cela est par ailleurs justifié par la qualité du travail ainsi rendue possible au sein de la crèche. Ainsi le cahier de liaison, parce qu'il permet de *savoir ce qui se passe à la maison*, sert également à *verbaliser des choses sur ce qui se passe à la crèche*, de sorte que « l'enfant est pris en considération comme un être. De façon analogue, le « dossier de vie » demandé aux parents à l'arrivée de l'enfant relatant les *petites histoires de vie* (par exemple, comment il a arrêté le biberon), est décrit comme permettant *de faire un travail avec les parents*. Il en va de même pour la feuille de rythme évoquée plus haut, objet de partage entre les parents et la crèche. Il n'empêche que l'ensemble de ces procédures manifeste un certain mode de positionnement par rapport aux parents, ou n'est d'ailleurs possible que grâce à lui, positionnement qui renvoie au modèle de fonctionnement de la crèche qui, s'il n'est pas partagé par l'ensemble des professionnelles de la structure, rend le travail impossible.

Pour finir, nos observations nous permettent de penser que le regard des parents, réel ou symbolique, est constamment présent dans l'espace de travail des professionnelles. Pour les assistantes maternelles, il constitue même une préoccupation permanente. Pour ces dernières, moins protégées par l'institution, cette présence/absence des parents n'est pas sans conséquences sur les pratiques. D'une manière générale, nous faisons l'hypothèse que, quel que soit le mode de garde, la qualité des relations instaurées avec les parents joue sur la relation avec les enfants. Les pratiques professionnelles agies avec les enfants pourraient donc être en partie déterminées par la qualité de la relation construite en amont, par exemple au moment de l'élaboration du contrat avec les parents pour ce qui est des assistantes maternelles.

## **2 - L'activité avec les enfants : agir ou interpréter**

### **21 - Faire jouer pour stimuler**

La vie quotidienne au sein des sections des crèches peut se dérouler de façon très similaire si l'on n'en reste qu'à l'identification des grandes séquences de travail : accueil échelonné des enfants, jeux, change, repas, sieste, réveil échelonné, change, jeux, goûters, change, jeux et départ échelonné. D'une certaine manière, l'activité est structurée par les espaces laissés libres entre les repas et les activités d'hygiène. Il reste que la manière d'occuper et de vivre ces temps de jeux s'avère très différente entre les crèches A et B.

Dans la crèche A les professionnelles prennent en charge ces temps vacants et ont à cœur de proposer des activités qui permettent le développement des enfants. Ces temps vacants sont alors remplis par un programme, un emploi du temps qui permet à la fois « d'occuper les enfants » et de donner des repères à la professionnelle sur le déroulement de la journée.

Ainsi après l'accueil dans la crèche A, quand tous les enfants sont là, Micheline prend en charge la séquence suivante : l'histoire.

«Allez, les enfants, on va lire une histoire ». Cette proposition met en joie certains qui se précipitent sur le tapis réservé à l'histoire en situation d'écoute, tandis que d'autres continuent leurs jeux. Micheline les appelle, « allez, on va lire maintenant.. » Certains cessent et vont retrouver les autres sur le tapis, mais d'autres refusent de quitter leur jeu. Micheline doit alors en fonction de la configuration du moment, soit accepter que les enfants continuent à jouer, soit les obliger à venir en prenant le risque de faire attendre trop longuement, et donc de les voir repartir, ceux qui ont envie d'écouter l'histoire depuis le début de la proposition. Quand tous les enfants ou la majorité d'entre eux sont là, Micheline s'assied devant eux sur un petit tabouret d'enfant et raconte, une, deux, parfois trois histoires qui font alterner l'écoute d'un texte, la visualisation d'images et la participation contrôlée des enfants (reproduire les cris d'animaux, mimer l'action d'une chanson...).

Cette petite séquence, apparemment simple, comporte bien des complexités pour la professionnelle. Il faut arriver à gérer l'ensemble des enfants et pour cela décider rapidement entre laisser ceux qui veulent continuer à jouer, sachant qu'il faudra les surveiller pendant le temps de l'histoire, ou les obliger à venir, en prenant le risque qu'ils ne soient pas concentrés et dérangent le déroulement de l'histoire. Cette décision doit être prise rapidement pour ne pas lasser ceux qui attendent et qui risquent de repartir vers un autre centre d'intérêt. Enfin, ce rassemblement met l'autorité de la professionnelle à l'épreuve. Il n'est pas rare alors de l'entendre lever le ton pour tenter de se faire obéir et obliger les enfants à l'écouter. Ce petit temps de travail délicat avant le début de la lecture de l'histoire peut durer entre quatre et sept minutes alors que le temps de l'histoire dure rarement plus de 10 à 15 minutes. Nous constatons aussi que plus le temps du rassemblement est long, moins l'histoire dure longtemps, car les enfants montrent des difficultés à rester concentrés et petit à petit s'échappent du groupe pour aller faire autre chose, mettant la professionnelle dans l'impossibilité de les rattraper.

Après ce premier temps d'activités, les enfants sont laissés en jeux dits « libres », ce qui consiste à leur déverser sur un tapis, des boîtes de lego, de voitures ou de poupées, avec lesquels ils peuvent jouer sans le soutien d'un adulte. Ici les professionnelles ont surtout à réguler les disputes entre enfants, certains jours très fréquentes. Souvent, après 15 minutes de jeux libres, la pièce s'apparente à une cours de récréation avec le même niveau sonore. Les enfants crient, courent partout, se bousculent sans y prendre garde, lancent les jouets et la professionnelle fait cesser les jeux libres en proposant une autre activité qui ramène un peu de calme dans l'excitation ambiante.

Avant de partager le groupe en deux sous-groupes qui vont effectuer des activités différentes (un groupe fera des gommettes et un autre ira jouer à l'eau), la professionnelle range avec les enfants les jouets éparpillés dans toute la pièce. Ce moment d'entre deux se révèle parfois difficile parce que les enfants participent plus ou moins activement au rangement. Certains vont parfois vider une boîte qui vient d'être rangée : *Ah !non, je ne suis pas d'accord, tu me remets ça tout de suite !*

Le fonctionnement pédagogique au sein de la crèche A nous paraît faire alterner deux temps : un temps de concentration, où les enfants sont maintenus fortement par la professionnelle qui fait faire une activité et qui, dans ce moment de réalisation, focalise son énergie pour contenir les enfants (maintenir les enfants assis pour pouvoir lire l'histoire) et un temps de relâchement où les enfants peuvent s'ébattre, s'éclater et où la professionnelle fait face à un trop plein de sollicitations très diverses : pleurs, disputes, transgressions des règles établies, demandes d'aides pour un jeu... Ces deux temps, toujours effectués sous la pression de l'horloge, fatiguent et donnent souvent le sentiment aux professionnelles de ne pas arriver à faire ce qu'elles voudraient faire avec les enfants, de ne jamais pouvoir souffler, sauf quand elles s'éclipsent pour leurs pauses. Le contexte du nouveau décret, lors de nos observations, a amplifié ce sentiment : *vous voyez, même là et encore on en a un qui manque et on n'y arrive pas. On ne peut pas bien faire la peinture comme ça tout excités, sans les mettre un peu au calme. Des jours comme ça où c'est le Far West, vous voyez le tableau avec deux en plus ?* Ce sentiment de fatigue et de colère face à la surdité du gouvernement sur les revendications liées au nouveau décret, envahit souvent ces professionnelles qui n'ont plus pour seul espace de valorisation que les productions qu'elles arrivent quand même à faire réaliser aux enfants et qui, espèrent-elles, conduiront les parents à porter un regard plus compréhensif sur leur travail. Nous faisons l'hypothèse que cette mise en activité des enfants les épuise, mais qu'elle constitue cependant le seul moyen à leur disposition pour tenter de faire reconnaître un travail qui ne se voit pas.

## 22 - Regarder pour accompagner

Dans la crèche B, nos premières observations nous ont sidérées. Nous n'imaginions pas, après les observations de la crèche A, qu'une crèche pouvait aussi être un espace calme. Ici les professionnelles ne jouent pas, ne racontent pas d'histoire, ne font pas de peinture. Que font-elles ? Dans la section des grands, les professionnelles s'assoient sur des chaises normales (et non à la taille d'enfants) et regardent les enfants jouer. L'espace est aménagé en différents recoins où des jeux sont à leur disposition. Les enfants vaquent d'un espace à un autre en fonction de ce qu'ils voient ou ont envie de faire et les professionnelles les observent, s'assurant d'une part qu'ils respectent les règles de la section (par exemple ne pas déplacer les jouets de leur espace : les livres dans le coin lecture...) et d'autre part qu'ils puissent vivre leur activité sereinement sans être empêchés par un autre :

*« Non, tu ne peux pas aller à l'eau maintenant, tu vois bien que Louise y est. Quand elle aura fini, tu iras ».*



Il semble alors que la dimension de l'éveil et de la stimulation soit portée par l'aménagement de l'espace de la salle, qui fait l'objet de nombreuses réflexions en réunions d'équipe, et que le rôle de la professionnelle soit limité à l'observation d'une part et d'autre part au soutien et à la surveillance du respect des règles par tous. Peut-on dire que ces professionnelles assises ne font rien, parce qu'elles ne sont pas en activité avec les enfants ? Nous avons progressivement compris que leur présence constituait un véritable repère pour les enfants qui dès qu'ils sont en difficultés vont vers elles. Cette présence ne se résume pourtant pas à être là : elle mobilise chez la professionnelle beaucoup de concentration pour arriver à répondre aux enfants en interprétant leur demande et non simplement en y réagissant.

Dans la section des petits, Alizée en est à l'âge où elle cherche à se mettre debout. Elle essaie de s'accrocher à une barrière et retombe. Elle se retourne alors vers la professionnelle qui ne bouge pas. Alizée se met alors à pleurer. La professionnelle la regarde mais ne bouge pas. Alizée voit qu'elle est regardée et continue de pleurer faisant mine de vouloir se lever. La professionnelle la regarde pleurer et lui dit après quelques secondes : *je sais que tu peux arriver à te lever toute seule. C'est dur, mais je sais que tu peux. Tu n'as pas besoin de moi pour ça.* Alizée écoute, se calme et part faire autre chose à quatre pattes.

Sur la manière de s'adresser aux enfants, ce type de fonctionnement installe plus de calme et de réflexion y compris chez les enfants. La présence ici n'est pas plus confortable au sens où elle permettrait à ces professionnelles de penser à leurs affaires. Elle se révèle dans nos observations fortement habitées subjectivement et mobilise beaucoup ces professionnelles. Ce n'est donc pas parce qu'elles ne s'agitent pas dans l'activité ou la contention des enfants que ces professionnelles ne font rien. En prise directe avec les enfants car leurs relations ne sont pas médiatisées par de l'activité, elles doivent faire face à la complexité de leurs demandes, s'interroger sur leur comportement, se demander comment répondre, interpréter pour agir.

Si dans les observations, ce fonctionnement semble plus simple et plus confortable, en tous les cas moins éprouvant à supporter pour des néophytes nous comprenons dans les entretiens qu'il est loin d'être plus facile et qu'il n'est pas possible pour tout le monde, tant il questionne la professionnelle dans ses fonctionnements les plus ancrés. Sur ce point, le travail avec les enfants les plus jeunes recèle des complexités très particulières que certaines professionnelles peinent à dépasser. La directrice nous explique par exemple que l'EJE, pourtant très investie et partante pour ce projet, se trouve en difficultés dans la section des petits. De culture latino-américaine, nous explique-t-elle, elle n'arrive pas à ne pas intervenir tout de suite quand c'est un tout petit, puis ajoute-t-elle avec un geste de la main mimant une sensation de mal-être, *ça lui fait mal.*

## 23 - La résolution des conflits entre enfants et le rapport à la règle

La vie quotidienne dans les crèches ne va pas sans conflits y compris entre les enfants. Quand, dans la petite section de la crèche A, un enfant va en mordre un autre, ce qui est assez fréquent, la mobilisation de la professionnelle est très forte. Elle va tout de suite vers l'enfant mordu, le console, regarde la plaie et éventuellement y met de la pommade puis gronde celui qui mord, parfois le met à l'écart quelques minutes s'il a déjà fait une bêtise dans la matinée. Dans la crèche B, la position en observation de la professionnelle assise sur une chaise plus haute que les enfants lui permet d'intercepter plus facilement ce type d'incidents qui se produisent quand même quelque fois mais qui ne donnent pas lieu au même traitement. Lorsque la professionnelle intervient, elle n'est généralement pas surprise parce que sa position d'observatrice lui a permis de repérer éventuellement le problème en amont. Son intervention est différente : elle se lève et dit d'un ton calme « *Je te vois tu sais, tu réfléchis à ce que tu fais* ». Le fait de se lever et d'aller vers le lieu du problème crée une certaine perturbation qui produit souvent le retrait de celui qui s'apprêtait à mordre. Parfois, en fonction de ce qu'elle comprend des enfants, la professionnelle peut même féliciter un enfant qui tente de mordre, parce qu'elle estime qu'il progresse : *C'est bien Lucien, tu te défends maintenant ;* puis à l'enfant mordu, *pourquoi tu viens toujours l'embêter, laisses le tranquille et va jouer toi aussi. Il faut que tu arrêtes d'embêter tout le temps les autres comme ça.* D'autres observations montrent que les disputes sont réglées en incitant les enfants à se défendre. Ainsi, dans la section des grands, un enfant à qui un autre vient de prendre son « doudou », s'entend dire par la professionnelle : *récupères le ton doudou, vas-y,* et l'ayant fait : *c'est bien, bravo !* Là aussi des discours sont tenus à ce propos. On nous explique qu'il s'agit d'apprendre aux enfants à se défendre et à exprimer leurs besoins.

La morsure, comme n'importe quels différends ne sont donc pas toujours des actes à réprimander mais sont considérés dans leur contexte. Parfois ils peuvent effectivement donner lieu à une réprimande, parfois ils sont interprétés comme un signe du développement de l'enfant et d'une certaine manière valorisés.

Cette manière d'exercer la fonction semble rendre le travail moins fatigant et de fait les professionnelles ne se disent pas épuisées et n'ont pas mal au dos, même si à la fin de la journée elles se disent toujours fatiguées. Ce fonctionnement ne constitue pas une attitude plaquée qui permet d'éviter systématiquement les cris, les pleurs et les morsures, mais il permet d'apaiser les différends entre les enfants. Ces incidents semblent pris pour ce qu'ils sont sans dramatisation et sans indifférence et conduisent la professionnelle à se questionner sur son rôle pour que ça se passe mieux.

Ce mode de fonctionnement n'est pas seulement réservé aux conflits aigus entre enfants, mais relève d'un principe éducatif porté par les professionnelles sur le respect de l'autre et l'apprentissage de leur autonomie.

Voici quelques « scènes » observées dans la crèche B, section des grands. Et des plus jeunes.

Deux enfants se disputent la panier. La professionnelle présente suggère alors aux enfants : *au lieu de pleurer, il faut trouver une solution*. Ce faisant, elle cherche une deuxième panier afin de trouver un compromis. La deuxième panier ayant été trouvée, les enfants reprennent leur jeu. Une autre dispute observée donne lieu à une réaction analogue : un enfant crie très fort parce qu'un autre lui a pris l'hippopotame avec lequel il était en train de jouer. La professionnelle n'intervient pas mais s'assoit et les regarde, puis au bout d'un moment leur explique qu'il vaut mieux trouver une solution : *c'est compliqué, je ne sais pas quelle est la solution*. Finalement elle leur conseille de se séparer parce qu'ils ne parviennent pas à trouver une solution.

Dans le même temps, dans la petite section, il apparaît que les pleurs des bébés ne sont pas systématiquement suivis d'une intervention de la professionnelle pour les prendre dans les bras. Les pleurs ne sont pas seulement entendus ou écoutés, ils sont interprétés par la professionnelle pour justifier son action : *« Là, on voit bien que ce petit n'a rien. Il n'est pas content, ce sont des pleurs de colère pas de détresse »*.

Cette différence qu'un néophyte est bien incapable de faire entre détresse et colère pour un tout petit, suppose d'une part que la professionnelle se soit forgée des repères pour différencier ces deux types de pleurs, mais d'autre part qu'elle soit convaincue de son rôle et de sa posture pour ne pas répondre à toutes les sollicitations des enfants.

D'une façon générale, on observe donc dans cette crèche des pratiques qui ne sont pas très « intervenantes » mais ce mode d'action trouve un écho direct dans les discours tenus par les professionnelles, qui confirment ainsi son caractère intentionnel et réfléchi. Celles-ci nous expliquent en effet s'agissant des bébés :

*« On observe pour voir le besoin de l'enfant. L'intervention n'est jamais immédiate. Théoriquement, dans un premier temps, on signifie qu'on les regarde, qu'on les entend. Ces mots leurs permettent de retrouver une certaine sérénité. S'ils continuent de pleurer on s'avance un petit peu. On propose le jouet, on va lui donner, mais on ne les touche pas encore. A ce moment-là l'enveloppement est physique »*.

L'une d'elles précise : *je ne veux pas que l'enfant soit trop dépendant de moi, je veux qu'il fasse un travail sur lui-même aussi*. Et une autre ajoute à propos de l'importance accordée à l'observation : *plus que l'observation, l'important c'est le respect de celui qu'on voit avant de lui parler*.

A contrario, si les professionnelles observées dans la crèche B sont peu intervenantes pour régler les disputes entre les enfants, elles se montrent par contre très fermes lorsqu'il est question des « règles » de la crèche, qu'il s'agisse des règles concernant l'occupation de l'espace, de l'usage des jouets, du fonctionnement des repas, etc. Dans la section des moyens, un enfant s'entend ainsi dire : *tu ne respectes pas la règle. Tu sors ! Car tu la connais très bien la règle*. Ce faisant les professionnelles marquent nettement la différence entre les règles de l'espace de la crèche et celles de l'espace familial : ici on ne déplace pas les livres du coin lecture, à la maison c'est différent ; ici, on peut mettre de l'eau partout quand on joue à l'eau, pas à la maison.

Dans la crèche A, les pratiques des professionnelles sont très différentes. Comme nous l'avons déjà signalé, si règles il y a, elles ne semblent pas appartenir en propre à l'espace de la crèche mais réfèrent principalement à l'espace familial. De manière générale, les professionnelles semblent dire : ce qui est interdit à la maison l'est également ici. Par ailleurs, elles se montrent beaucoup plus intervenantes dans leurs façons de régler les disputes. Un enfant qui pleure, ou deux enfants qui se querellent conduisent souvent les professionnelles présentes à se mettre en colère ou à sermonner celui qui semble être à l'origine de la dispute. Plutôt que de s'adresser à la « victime » en l'enjoignant à se défendre, la tendance est alors plutôt de s'adresser à celui qui a, semble-t-il, porté les coups ou pris le jouet d'un autre enfant, aux risques d'ailleurs de se tromper parfois. L'intervention des professionnelles souvent très immédiate conduit assez systématiquement à consoler celui qui a mal et à gronder celui qui a fait mal, sans s'intéresser à l'origine de la querelle. Ce mode d'intervention, cohérent avec une partie des interventions observées, permet des apprentissages normatifs sur les règles de la vie en société ou consiste en l'énonciation de principes généraux sur ce qu'il faut faire ou ne pas faire : « *on n'arrache pas l'écorce des arbres* » ; « *on n'écrase pas les fourmis* » ; « *on ne garde pas les bouts de bois dans les doigts* » ; ou encore : « *tes dents, c'est pour manger, c'est pas pour mordre les copains* ».

### **3 - Valoriser la garde individuelle ou s'identifier à la crèche**

#### **31 - Faire comme à la crèche**

S'il est possible dans les discours à propos des crèches d'affirmer que celles-ci sont des espaces de socialisation où s'apprend la vie en collectivité (même si les formes de cette socialisation peuvent être très différentes d'une crèche à l'autre), ces discours pour les assistantes maternelles sont plus difficiles à tenir, ce qui conduit souvent à sous-estimer les apprentissages des enfants avec ce mode de garde. Se sentant niées dans leur professionnalisme, ces professionnelles tentent parfois de se mobiliser pour se faire reconnaître. C'est parce que Mme A, ne se sent pas reconnue, qu'elle s'attache à créer son association. Ce faisant, ses propos sur la valorisation de ce mode de garde se structurent toujours en référence à la crèche. Le modèle identificatoire des assistantes maternelles repose sur celui d'une crèche où les enfants sont sollicités par différentes activités, même si dans les entretiens elles soulignent fréquemment que leur mode de garde offre aux enfants comme aux parents, non seulement plus de souplesse mais aussi plus de confort et de proximité avec les enfants. Pourtant, cette proximité que les assistantes savent parfaitement remarquer comme bénéfique pour les enfants dans le cours de leur travail n'est pas souvent mise en avant pour valoriser leur activité. Plus que cela, ce lien affectif aux enfants se trouve même dans le contexte actuel, suspecté d'entrer en concurrence avec le lien aux parents, quand il n'est pas qualifié de pathologique, lorsqu'elles se montrent affectueuses avec eux... Confrontées à une impossible valorisation de leur travail avec les enfants, les assistantes maternelles n'ont plus, pour faire valoir le professionnalisme que la ressource de se comparer à la crèche pour se montrer aussi socialisantes qu'elles. Les séances collectives où ces assistantes maternelles se retrouvent dans l'association de Mme A, reproduisent de façon très étonnante une section de moyens à la crèche, où les différentes activités sont minutées et réalisées comme dans la crèche.

Par exemple chaque séance commence par la chanson « Bonjour je m'appelle... » où assis par terre en rond, tous les enfants chantent en se nommant par leur prénom, aidés de leur assistante maternelle quand il sont trop petits pour comprendre que c'est à leur tour de se nommer. Elle se poursuit par le partage d'une baguette de pain, achetée à tour de rôle par les assistantes maternelles, avant de laisser un temps de jeux libres, où divers matériaux de récupération (bouteilles, pots de yaourts...) et quelques jouets sont sortis des placards ou des sacs apportés par les professionnelles. Ce temps de jeux libres permet aux assistantes de se retrouver entre elles et d'alterner discussions entre adultes et réponses aux sollicitations des enfants. Dès que les enfants commencent à trop les solliciter ou à s'énerver, une activité collective est organisée : peinture, collages, jeux de motricité... On peut alors percevoir (plus que dans les crèches) un partage dans l'organisation de l'activité : les unes installent la table ou les plots pour réaliser l'activité prévue tandis que les autres surveillent les plus petits sur leur tapis ou répondent aux sollicitations des enfants. Une fois l'activité terminée, elle se poursuit par un temps court de jeux libres qui permet la poursuite des échanges entre adultes, puis une nouvelle répartition des tâches s'organise : la lecture d'une histoire pour ramener les enfants au calme, pendant que les autres rangent la salle et le matériel pour la laisser en état. Enfin, chacune reprend les enfants dont elle a la garde pour les habiller et se dépêche de rentrer pour les faire déjeuner aux heures habituelles.

Ce découpage entre jeux libres avec les assistantes maternelles assises par terre à hauteur des enfants et jeux encadrés où les assistantes alternent entre surveillance et aide pour l'activité et poursuite ou surveillance des enfants qui ne suivent pas le groupe, semble calqué sur le fonctionnement des crèches qui proposent des activités aux enfants pour stimuler leur développement (Crèche A).

Cependant, à la différence des crèches, ce temps collectif constitue aussi un temps d'échanges sur le travail et ses difficultés en vue de valoriser aux yeux des parents le travail effectué avec les enfants. Mme A. souhaite que ce travail collectif soit connu des parents et organise avec ces collègues une fête de fin d'année strictement à l'image des fêtes organisées dans les crèches ou les écoles maternelles. La valorisation de leurs compétences professionnelles passe donc par la mise en visibilité de leur travail avec les enfants pour se montrer aux parents au moins aussi compétentes, voire plus, que les professionnelles des crèches. Comme pour les crèches et d'une certaine manière l'école maternelle qui constituent les modèles identificatoires implicites de cette association, la compétence des professionnelles semble se mesurer à l'aune du travail réalisé par les enfants. Le regard des parents sur ce que l'on fait produire à leur enfant semble le seul levier que trouvent ces assistantes maternelles pour obtenir un peu de reconnaissance de leur travail. Ce regard est particulièrement important pour les assistantes maternelles qui ont à cœur de se distinguer de la crèche tout en s'y référant constamment.

Cette course à la reconnaissance peut alors donner lieu à quelques heurts entre les professionnelles :

Le jour de nos observations, Mme A. est très affairée pour organiser avec ses collègues la fête de fin d'année. Elles ont décidé dans une autre séance de donner aux parents une photo de leur enfant dans un cadre confectionné par elles, mais peint par leur enfant dans un atelier de peinture qu'elles vont faire lors de ces rencontres. Le débat, plutôt vif, porte sur la confection du cadre. Mme S. propose un modèle, mais une autre assistante maternelle suggère que ce modèle puisse être personnalisé par chacune en fonction de leurs goûts ou savoir-faire. Deux des assistantes s'opposent violemment à cette suggestion, par crainte de voir apparaître des différences de compétences dans la fabrication de ces cadres. Nous comprenons dans cet échange que la réalisation du cadre par les assistantes doit être semblable pour que les parents ne soient pas tentés de différencier leurs compétences à l'aune de ce savoir-faire...

L'énergie mise par ces assistantes maternelles, dans le cadre de cette association, à valoriser leur professionnalisme, tout en se donnant les moyens de le développer par ces rencontres régulières, n'est peut-être pas représentatif de la posture de ces professionnelles. Mais il reste significatif que la valorisation de ce mode de garde soit faite, par ces professionnelles, en référence au système de la garde collective, alors même qu'elles veulent s'en différencier, puisque comme le dit Mme A., elles apportent *plus qu'à la crèche*. Pourquoi ces professionnelles n'arrivent-elles pas à valoriser la spécificité de leur mode de garde ? Pourquoi restent-elles accrochées au modèle de la crèche ?

Plusieurs hypothèses peuvent être émises mais nous en retenons ici au moins deux. La première tient à l'image dévalorisée et dévalorisante des activités de maternage. Y compris dans les crèches, ces activités sont réservées aux personnels les moins diplômés alors que nos observations montrent qu'elles sont particulièrement délicates à mettre en œuvre. Révéler la complexité de l'activité quotidienne du maternage, du travail de construction d'une relation avec l'enfant, n'est pas un levier pertinent pour la valorisation professionnelle, il est donc préférable de maintenir son invisibilité. La deuxième hypothèse que nous avançons serait liée aux discours et savoirs appris en formation. Les assistantes maternelles sont peu formées, mais durant le peu d'heures où elles sont en formation il leur est appris la nécessité de savoir instaurer de la distance avec les enfants dont elles s'occupent pour ne pas s'attacher à eux et entrer en concurrence affective avec les parents ou les proches. Il s'ensuit parfois des modes d'application un peu caricaturaux de ce principe pertinent, qui consistent en une relation que l'on pourrait qualifier d'aseptisée : pas de câlin, de baiser, un apprentissage de gestes techniques, une focalisation sur les dangers et les précautions à prendre, soit un investissement dans le travail sans engagement subjectif... Pourtant, les observations semblent confirmer l'idée que le travail avec les enfants suppose une relation avec eux et ce d'autant plus que l'espace dans lequel l'assistante maternelle reçoit les enfants, est quand même un espace personnel, même s'il a été « professionnalisé » par différents artefacts. Oser parler de la spécificité de ce mode relationnel, qui n'est certes pas identique à l'affection des parents ou des proches mais qui ne peut pas non plus être seulement distant et technicisé, risquerait de mettre ces femmes en contradiction avec les prescriptions du travail. Il vaut donc mieux taire la spécificité professionnelle de ce mode de garde et se référer au modèle social le plus prisé : la crèche socialisatrice et éducatrice.

### **32 - Répondre aux attentes des parents au détriment d'une valorisation des activités faites avec les enfants**

Ces professionnelles se trouvent donc en tension entre des attentes sociales différentes : les unes tirant vers l'univers familial, qui tout en permettant un cadre souple et sécurisant serait à limiter pour ne pas développer de concurrence avec les parents et circonscrire l'attachement aux enfants ; les autres tendant vers le principe d'une socialisation précoce propice au développement des apprentissages des enfants et de leur éducation. Cette tension oblige les assistantes maternelles à être sur les deux registres, sans que les moyens leurs soient vraiment alloués pour être sur le modèle des crèches. S'il est vrai que les RAM contribuent réellement à les aider à développer ces activités ludiques, il reste néanmoins frappant de constater que le matériel pédagogique quotidien doit être acheté par chacune, puisqu'une somme inférieure à trois euros de leur salaire est dédiée à ces achats. La modicité de la somme oblige donc ces professionnelles à passer un temps important à récupérer des matériaux et à confectionner des objets compatibles avec ce budget ou à mettre à disposition des enfants gardés, les jouets de leurs propres enfants. A titre d'exemple, dans l'association de Mme A, la confection de ces cadres destinés à mettre les photos des enfants (faites par ailleurs avec les appareils personnels de ces professionnelles) a obligé Mme A. à consacrer plusieurs samedis après-midi, tout d'abord à trouver du bois pour une somme compatible avec son budget, puis à réaliser le montage de ces cadres avec son mari. Ce temps de travail, effectué en dehors du temps d'accueil des enfants, reste invisible, mais semble le prix à payer pour tenter de se faire reconnaître comme une professionnelle à l'égal des professionnelles des crèches et pour éviter que les parents, qui choisissent souvent ce mode de garde par défaut, cherchent une place à la crèche pour leur enfant.

S'il est vrai que contrairement aux professionnelles des crèches, les assistantes maternelles doivent concilier dans leur organisation des activités pour les enfants, jeux, sorties, changes..., avec des activités plus logistiques, cuisine, courses, vaisselle, etc., les observations tendent à confirmer que ces activités quotidiennes/logistiques peuvent être des révélateurs intéressants de l'activité effectivement réalisée avec les enfants. Quand elle prépare le repas des enfants, Mme A. n'est pas absente subjectivement mais continue la relation avec les enfants. Si elle n'est pas forcément dans la même pièce qu'eux, les enfants savent où la trouver, vont parfois la voir à la cuisine ou l'appelle. Parfois ils délaissent leurs jouets pour la rejoindre dans la cuisine et cherchent à participer à la préparation de leur repas. Cette participation, qui en soi n'est pas considérée comme une activité d'éveil ou pédagogique, contribue néanmoins à renforcer le lien avec la professionnelle. Ce moment passé dans la cuisine lors de la préparation du repas (par ailleurs fortement déconseillé, voire interdit, dans les prescriptions pour ne pas faire encourir de risques aux enfants) n'est pas considéré en tant que tel comme un temps destiné à l'éveil ou l'apprentissage, alors même que l'enfant s'en saisit très souvent pour jouer, établir une relation avec son assistante maternelle ou laisser libre court à son imagination.

En limitant la préparation du repas à sa seule dimension logistique, il n'est pas vu que ce moment, souvent intense dans la relation à l'assistante maternelle, permet d'articuler vie quotidienne et développement de l'enfant dans un cadre, qui même s'il est différent du cadre familial, lui fait écho et de ce fait sécurise l'enfant. Cette dimension de l'activité de l'assistante maternelle est rarement mise en avant par elle, mais se révèle de façon quasi systématique dans les observations quotidiennes : les enfants suivent très fréquemment la professionnelle dans la cuisine, cherche à participer aux différentes tâches (épluchage, lavage de légumes..), et communiquent dans ce moment de manière très intense avec elle : des regards s'échangent entre elle et les enfants, des installations spécifiques sont imaginées pour que l'enfant puisse participer sans gêner la préparation du repas, une convivialité s'installe dans ce moment particulier où l'enfant repère parfaitement que ces préparatifs lui sont destinés et où l'assistante lui en explique le déroulement.

Gardant les enfants dans un cadre qui reste un cadre familial, même si ces professionnelles s'attachent à lui donner une « apparence professionnalisée » en le faisant ressembler à la crèche, il paraît essentiel de repérer la spécificité des activités effectuées avec les enfants, liées à ce cadre. Il nous semble notamment que les activités liées à leur entretien et au maternage (préparation des repas, hygiène, sorties, diverses courses...) ne sont pas effectuées sans intentions pédagogiques même si celles-ci restent enfouies et jamais explicitées tant le travail domestique est dévalorisé, rabattu inexorablement au rang de la logistique sans intérêt pour le développement des enfants. L'élucidation des intentions qui prévalent dans ces actes pourrait sans doute permettre de mieux identifier les spécificités de ce mode de garde et éviter qu'il soit toujours comparé aux pratiques de la crèche, en soulignant une différence ou un manque (moins d'enfants, moins d'espace, moins de possibilités d'échanges, moins de...), ce qui conduit automatiquement ces femmes à tenter de rattraper ce manque en surinvestissant dans de nombreuses activités.



### 1 - Le travail émotionnel

#### 11 - Différentes modalités de mise à distance de la charge émotionnelle

Quel que soit le niveau de théorisation de l'activité, ou le poids de l'idéologie qui sous-tend les pratiques, ou encore le niveau de formation des professionnelles, les pratiques que nous avons observées impliquent visiblement une charge mentale, émotionnelle et éthique importante (Benelli et Modak - 2010). Elles partagent cette propriété avec l'ensemble des pratiques de *care*, qui se caractérisent par le souci de répondre aux besoins d'un autrui vulnérable. Elles relèvent de ces « métiers où une part importante de la tâche est occultée et où la relation qui est à la fois le moyen et l'objectif de l'activité implique souvent une interaction de face à face de nature asymétrique : deux aspects d'une profession qui suscitent de fortes émotions et donc leur cadrage rigoureux » (ibid). Les professionnelles que nous avons interrogées nous ont parfois fait part de cette charge émotionnelle importante inhérente à leur travail : « *ce qui est dur pour moi, c'est d'être responsable du développement de l'enfant. On est sur leur ressenti à eux, du coup c'est le nôtre aussi* ». Etre dans la relation à l'enfant, à l'écoute attentive de ses besoins, cherchant à interpréter ses ressentis, renvoie chacune à la prise de conscience de son propre ressenti.

Les modalités de mise à distance de la charge émotionnelle sont différentes selon les professionnelles rencontrées et selon les projets propres aux structures. Ainsi, nous pouvons faire l'hypothèse que l'hyperactivité observée au sein de la crèche A, à savoir la succession d'activités proposées aux enfants (collage, peinture, pâte à sel, chansons, histoire etc.) selon des durées et des modalités planifiées à l'avance par les professionnelles, permet, dans une certaine mesure, d'occulter la relation délicate à l'enfant et d'utiliser la présence des professionnelles en l'instrumentalisant pour mettre à distance les relations directes aux enfants.

Nos observations d'une part et d'autre part les nombreuses confrontations effectuées avec ces femmes à partir des traces filmiques de leurs activités nous conduisent à faire l'hypothèse que la charge émotionnelle inhérente au travail avec les enfants, est d'une certaine façon moins coûteuse à juguler par l'action que de la laisser s'exprimer en accompagnant l'enfant dans son développement. Par ailleurs, cette modalité de garde « active » étant valorisée par l'importance des conceptions éducatives sur la stimulation de l'enfant, on comprend que ce mode d'organisation soit souvent très prisé dans les relations qui s'installent avec les parents.

Le projet pédagogique propre à la crèche B se différencie nettement sur ce point de celui de la crèche A. Les enfants ne sont pas contraints à des temps d'activité planifiés par les professionnelles, mais seulement accompagnés dans des activités qu'ils choisissent, au gré du matériel et des jeux mis à leur disposition.

Voici ce que dit la directrice de la crèche à ce sujet : *on n'a aucune action sur leurs activités. On met le matériel à leur disposition. Nous on se charge de la relation individuelle. A nous de voir comment ils se débrouillent.* Il s'ensuit que l'activité des professionnelles est davantage centrée sur la relation à l'enfant, sans médiation autre que leurs ressentis face à l'enfant et la façon dont elles les interprètent afin d'ajuster leur action. Evoquant la situation de leurs collègues travaillant dans des structures qu'elles nomment « classiques », et dont les pratiques sont centrées sur le faire, les professionnelles soulignent ainsi : *elles savent toutes ce qu'elles ont à faire... Donc nous qu'est-ce qu'il nous reste ? Etre bien dans la relation. Bien le faire.* Ceci dit, ce choix d'être dans la relation de soin plutôt que dans l'éducatif a un coût : *ce serait plus facile d'avoir à gérer l'activité pâte à sel. C'est plus dur d'avoir à gérer quelque chose de plus subtil.* Ce fonctionnement avec l'enfant sans la médiation du jeu a visiblement pour effet d'accroître la charge émotionnelle du travail : *ce qui me fait le plus mal dans ce projet, c'est le ressenti.*

*C'est ce qui nous rattrape, ce qu'on est, nous.* C'est dans cette crèche qu'une EJE, d'accord avec le projet, reconnaît sa difficulté à travailler avec les plus petits.

## 12 - La place des règles et des jeux dans la régulation des émotions

Dans le même temps, cette crèche se caractérise par un important travail d'équipe et des conceptions idéologiques très présentes dans les discours et visiblement structurantes pour les pratiques. Nous faisons alors l'hypothèse que la régulation émotionnelle se règle ici, non dans le faire, ou le « passage à l'acte », mais par une très forte théorisation de la pratique des professionnelles et un important travail d'équipe. Dans ce contexte, la théorisation a une double fonction : elle est en même temps défensive (vis-à-vis de la charge émotionnelle propre au métier) et la marque d'un professionnalisme revendiqué comme tel. Voici ce que dit par exemple une des professionnelles de la crèche lors d'une réunion de restitution de nos observations :

*Ici on ne fait jamais rien de spontané. Chaque acte est pensé, réfléchi. On est des professionnelles. On trouve ça valorisant parce que sinon on tombe dans ce travers, c'est facile parce qu'on est des femmes, il suffit d'être sympa. /.../ D'autant que les enfants, on ne les aime pas tous. Il y en a qui nous sortent par les trous de nez. Ici on peut le dire. On peut dire aussi celle-ci elle nous plait bien.*

Etre professionnel, c'est ici se démarquer par rapport à la figure parentale ou maternelle et échapper à la représentation d'un métier qui ne serait que la mise en œuvre de savoirs « spontanés » hérités du modèle familial. Ce faisant, être professionnel ce serait aussi du coup s'empêcher d'être dans une forme de relation spontanée à l'enfant. De ce point de vue, la théorisation peut entraîner une activité empêchée coûteuse. Témoignant de notre étonnement face à leur façon de faire, ou plutôt *de ne pas faire*, avec les enfants, nous leurs demandons si cette posture n'est pas trop difficile pour elles.

Voici ce que l'une d'entre elles répond : « *ce n'est pas évident du tout, mais assez vite ça devient évident. Parce que ça fonctionne. Les enfants sont valorisés par ce qu'ils peuvent faire par eux-mêmes* ». Une autre s'exprime ainsi : « *moi en tant que professionnelle, non ça ne m'est pas trop difficile parce qu'il y a des règles. Et si je comprends l'intérêt de la règle qui est posée...* ». Se joue donc ici, dans le même temps, la valorisation d'une activité comme professionnelle et la possibilité de réguler la charge émotionnelle de l'activité. La production de règles internes à l'activité, contre intuitives par rapport à ce que serait une conception maternelle et éducative de la relation à l'enfant, témoigne de sa dimension professionnelle. Dans le même temps, cette production de règles permet d'assumer l'activité dans ce qu'elle a de trop coûteux émotionnellement. Ainsi, lorsque nous avons évoqué notre surprise face à l'impassibilité des professionnelles devant l'enfant en pleurs attendant son tour pour manger, la directrice de la crèche, s'adressant à l'une des professionnelles, l'encourage ainsi : *je pense que vous allez pouvoir donner un sens à ces pleurs et y répondre. Maintenant, il va falloir passer à l'étape supérieure qui est de répondre à ses pleurs*. Discutant plus amplement avec la professionnelle, nous comprenons que répondre à ses pleurs ne signifie pas modifier l'ordre de passage évoqué, mais simplement mettre des mots sur les pleurs de l'enfant, soit les interpréter pour s'adresser à lui et lui montrer qu'il est entendu, mais aussi et surtout théoriser cette situation pour être en mesure d'assumer ce qui, à première vue, passe pour être une mise à l'épreuve de l'enfant.

A travers ces exemples empruntés aux deux crèches observées, nous faisons donc l'hypothèse que le travail auprès d'enfants suppose une « économie émotionnelle » qui revêt des formes différentes selon le type de projet éducatif porté par les structures ou selon les conceptions idéologiques qui sous-tendent les pratiques.

## **2 - Le fonctionnement en équipe comme ressource pour le travail de régulation**

### **21 - Les tensions internes entre professionnelles**

Prises par les demandes pressantes des jeunes enfants, il semble souvent difficile pour ces professionnelles de disposer de temps de réflexion sur leur activité. En outre, parler de la pénibilité de leur travail ou des difficultés rencontrées peut être délicat compte tenu de la représentation sociale d'un métier ancré dans des gestes naturels et spontanés. S'avouer en difficultés, c'est montrer son incompetence, puisque la seule compétence serait justement de résister à un travail difficile car intensif et non parce qu'il exige des compétences particulières. Se dire débordée est compliqué pour ces professionnelles comme cela l'est pour toute mère de famille qui avoue ne pas éprouver que du plaisir et de la joie dans la relation à son enfant. Or, il faut rappeler ici toute la complexité du travail quotidien de ces professionnelles, lié à la dépendance extrême des enfants à l'égard d'autrui et aux conditions matérielles et relationnelles dans lesquelles s'exerce ce travail de soin. Outre les soins fonctionnels qui apaisent les tensions organiques, les enfants ont besoin de soins psychiques qui engagent les affects des professionnelles. Leur travail implique de maintenir un état de vigilance et de présence continu (Valentim - 2010).

Le travail en crèche est, selon leurs propres termes, « *prenant* », « *fatigant* », et les demandes des enfants se manifestent souvent de façon pressante. A cela s'ajoute le fait d'être responsable de plusieurs enfants à la fois. Au moment des changes et du repas, qui sont des moments particulièrement denses, la professionnelle doit pouvoir créer une relation privilégiée avec l'enfant, tout en restant attentive à la sécurité des autres se trouvant sous sa responsabilité. Cette situation génère structurellement des tensions, accrues parfois en raison de manques de personnels, parce qu'elle mobilise simultanément l'attention sur deux activités antithétiques : une relation privilégiée à l'enfant qui fait l'objet du soin tout en maintenant une attention aux autres enfants, qui comme pour les moments de l'accueil matinal, vont comprendre la tension et s'en saisir pour mettre à l'épreuve la professionnelle. Dans ce cas, la tension augmente et l'attention doit être redoublée. Lorsque les professionnelles sont en difficultés ou lorsqu'une tension entre les membres de l'équipe survient, les enfants eux-mêmes peuvent en être affectés et devenir plus agités qu'en temps normal, ce qui redouble les difficultés.

Dans la crèche A, nous notons que c'est fréquemment dans ces temps d'activités intenses avec des finalités double, être attentif à l'un tout en restant présent pour les autres, pour les professionnelles (l'accueil, le soin, le repas...) que le ton monte, et les sanctions sont données parfois avec des gestes un peu vifs, révélant très clairement l'exaspération (*puisque tu ne veux pas obéir à ce qu'on te dit, et bien tu restes là et tu ne bouges plus!*). Les enfants ressentent particulièrement vite la tension psychique des professionnelles. Comme nous l'avons vu précédemment, lorsqu'une professionnelle se trouve face à un enfant qui a faim, ou qui réclame une attention qu'il trouve insuffisante (par exemple dans les situations d'accueil, le matin), se pose la question de savoir comment la professionnelle parviendra à montrer qu'elle fait face à la situation sans paraître affectée par ces demandes multiples qui la mettent en situation impossible. Les difficultés sont accrues d'une part lorsque la professionnelle n'arrive pas à se donner des priorités mais cherche malgré tout à tout concilier, d'autre part, lorsque ces moments s'exécutent avec la pression de l'horloge ou sous le regard d'autrui, par exemple un parent.

Dans de tels contextes, la qualité du fonctionnement en équipe et la possibilité de dégager du temps pour échanger sur les difficultés rencontrées sont essentielles pour les analyser et ne pas se sentir incompetentes. Or, il nous est apparu à ce sujet que les occasions de rencontres et d'échanges entre les professionnelles sont rares et difficiles à mettre en place, à la fois en raison de l'intensité du travail et de l'impossibilité à réellement échanger au cours de l'activité, mais aussi du fait de l'organisation du travail. Cette possibilité semble dépendre essentiellement de la volonté de l'équipe de direction.

Dans la crèche B, où l'échange entre professionnelles est fréquent et organisé, les temps réservés aux réunions sont instaurés sur le temps de la sieste et du repas, ce qui implique d'une part un travail d'organisation important puisque l'équipe n'est jamais au complet, pour laisser une personne par section auprès des enfants et d'autre part, oblige à transformer le temps de la pause méridienne en un temps de travail particulièrement intense. L'acceptation des professionnelles qui tiennent à ces moments d'échanges tend à confirmer qu'ils sont nécessaires car ils permettent de mieux fonctionner et de se sentir mieux avec les enfants.

Dans les deux crèches observées, le travail en équipes et les temps d'échanges ne tiennent pas la même place. Voici plusieurs exemples du fonctionnement collectif de ces deux crèches.

Un premier exemple se déroule dans la crèche A, un matin, au moment de l'activité « colle » dans la grande section.

La professionnelle présente est non qualifiée. Elle était auparavant en charge du ménage dans la même crèche et s'occupe à présent des enfants, pour combler un déficit de personnel. Elle nous précise qu'elle n'a pas de contrat et sait qu'elle n'obtiendra pas le poste d'auxiliaire de puériculture vacant, une autre personne venant de l'extérieur l'ayant obtenu, car elle n'est pas diplômée. Elle ajoute qu'elle ne peut obtenir le poste car, en tant que non diplômée, elle ne peut rester seule avec les enfants le soir. Il semble à ses yeux que ne pas obtenir le poste soit une injustice, compte tenu du travail qu'elle effectue depuis plusieurs mois auprès des enfants, et que la raison de cette injustice est purement formelle (ne pas être autorisée à rester seule avec les enfants du fait de l'absence de diplôme). Il se trouve que ce matin-là, elle est seule pendant un temps à s'occuper de l'activité « colle » avec les enfants de la grande section. Elle semble éprouver des difficultés à gérer l'activité toute seule, se plaint, signale qu'elle aurait besoin d'une aide et finit par dire : *ma collègue vadrouille*. De fait, cette collègue est censée travailler ce matin-là en équipe avec une auxiliaire de puériculture, mais cette professionnelle n'est pas au courant. Sa collègue est effectivement absente mais cependant ne « vadrouille » pas, puisqu'elle est, au moment où l'autre professionnelle nous parle, dans la salle de change.

Seule, alors que son statut lui dénie cette possibilité pour obtenir une autre fonction dans la crèche et non informée des raisons pour lesquelles elle se trouve seule, cette professionnelle en difficultés et d'une certaine manière assez peu disponible subjectivement aux enfants, se sent doublement dévalorisée : d'une part on ne reconnaît pas qu'elle mène l'activité seule avec les enfants, donc qu'elle est en mesure de le faire, d'autre part on nie cet état de fait en ne l'informant pas qu'elle va se trouver seule un moment. Le contexte est donc propice pour qu'un enfant un peu agité ou lassé par l'activité, suscite son exaspération et éventuellement l'amène à agir vivement à son égard.

Un autre exemple vient en écho de celui-ci. Il concerne l'attribution aux équipes de l'« aide volante », une professionnelle, également non qualifiée, venant en appui des sections lorsqu'un besoin se fait sentir et/ou qu'une professionnelle se trouve seule dans sa section.

Un matin, toujours dans la section des grands, la directrice intervient pour demander à l'aide volante, alors présente auprès de la professionnelle, auxiliaire de puériculture, en charge de la section, d'aller apporter de l'aide dans la section des moyens. La professionnelle se retrouvant seule, considère que cette décision est mal venue sachant qu'elle aussi a besoin d'aide, compte tenu de l'activité qu'elle a entreprise, à savoir la peinture. Elle nous dit alors : *mais elles ont dû réclamer là-bas. C'est pour ça*, et elle cherche alors à négocier auprès de l'aide volante le maintien de sa présence dans la section : *tu continues à m'aider ?*

Ces deux exemples révèlent deux choses relatives au fonctionnement de la structure, qui nous seront confirmées par d'autres événements : d'une part des relations au sein de l'équipe fondées sur la méfiance et le conflit potentiel qui témoignent d'échanges entre professionnelles insuffisants et d'autre part un manque de structuration du fonctionnement de l'équipe qui rend possible des incertitudes ou des controverses sur l'attribution des postes ou la division du travail au sein des équipes. D'une manière générale, il apparaît que ces professionnelles fonctionnent sur le régime de la plainte les unes à l'égard des autres, de telle sorte que nous étions souvent prises à parti comme confidentes possibles de l'expression de cette plainte. Pour autant, l'expression de cette plainte n'a pas pour effet visiblement de les décharger de la pression exercée par le travail ou de les soulager émotionnellement. D'autres problèmes relatifs aux consignes à respecter dans l'organisation des activités avec les enfants (notamment dans le jardin) ou dans le fonctionnement matériel de la crèche (qui est en charge de la fermeture des volets roulants le soir ?) nous portent également à penser que les normes de l'action sont peu discutées en équipe, laissant les professionnelles relativement seules face à un certain nombre de décisions à prendre qui concernent leurs rapports aux enfants : « *ben écoute non !, je viens de lui demander de se mettre seul ici parce qu'il est intenable, si tu l'appelles pour l'histoire, ça va pas !* »

La crèche B montre un fonctionnement en équipe très différent. Au cours de la journée, les professionnelles sont déjà moins prises par la relation aux enfants, dans la mesure où, en dehors des temps réservés aux changes et aux repas, elles les laissent davantage jouer « en autonomie », vaquer à leurs occupations, n'intervenant, selon les sections et l'âge des enfants, que pour réguler les relations entre les enfants s'il y a des tensions, s'occuper elle-même d'un enfant en particulier qui demande de l'attention ou de l'aide, mettre en place le matériel nécessaire pour telle ou telle activité, ou simplement observer ce qui se passe. De ce fait, les professionnelles ont davantage d'échanges entre elles pendant la journée. Elles se racontent visiblement ce qui se passe ou s'est passé avec les enfants, discutent également de l'occupation possible de l'aire de jeux, de l'organisation du matériel, etc.

Parallèlement, sont organisées des réunions hebdomadaires aux cours desquelles sont discutées des cas d'enfants qui posent des difficultés particulières, la consigne étant : « *qu'est-ce que vous avez à dire aujourd'hui ?* ». Selon les cas, les professionnelles décident soit de mettre en place des observations particulières au sujet d'un enfant, en s'aidant de prises de notes ou de films, soit d'engager des projets d'action individuelle (PAI). Il s'agit ainsi soit de produire un diagnostic collectif sur l'enfant, ses besoins particuliers, à partir de l'interprétation de son comportement ou des ressentis qu'il manifeste, soit de décider collectivement d'actions éducatives particulières, comme par exemple un recadrage de son rythme de sommeil et de repas afin qu'il parvienne à s'inscrire dans l'ordre de passage des repas décidé par les professionnelles. Dans tous les cas, il est affirmé par l'ensemble de l'équipe qu'il s'agit *d'aider l'enfant à trouver son besoin*, que nous réinterprétons comme « réfléchir entre nous sur ce qui se passe plus ou moins bien avec les enfants ». Nous avons déjà souligné que ces moments collectifs de régulation étaient, dans cette crèche, particulièrement nécessaires dans la mesure où le projet propre à cette structure ne permet pas que les professionnelles se soulagent d'une relation à l'enfant trop impliquée par une quelconque forme d'activité ludique.

Nous pouvons également signaler ici que ces temps de réunion semblent vivement appréciés par les professionnelles comme des temps où elles apprennent à se reconnaître en appréciant l'importance de leur action, par le lien qu'elles établissent ensemble entre ce qu'elles font et le développement de l'enfant. L'activité gagne en importance parce qu'elle gagne en signification. Ainsi nous ont-elles dit par exemple : *ce que j'apprécie moi personnellement dans cette crèche, c'est qu'on peut poser toutes les questions, et tout a une explication*. Les réponses apportées aux questions ne sont pas toujours proposées par la directrice ou les professionnelles les plus diplômées mais font l'objet d'échanges entre elles, parfois conduisent à solliciter les partenaires extérieurs, notamment la psychologue. En regardant le film d'un repas où un binôme d'enfants se tient mal à table, et met la professionnelle en difficulté car elle doit interrompre une activité pour intervenir auprès des deux enfants agités, l'une d'entre elle lui dit : *mais pourquoi tu n'essaierais pas de te placer autrement quand tu les sers et comme ça tu vois, ils ne seraient pas tout le temps obligés de se retourner et toi tu serais mieux aussi pour voir ce qui se passe. Ça serait peut-être une possibilité, non ?* On voit ici, dans cette recherche de solutions collectives que les propositions faites articulent toujours trois éléments : l'espace dans lequel la situation proposée à l'analyse se produit, l'attitude de l'enfant et l'attitude de la professionnelle. Ce mode de raisonnement suppose une théorisation importante de son activité qui fait l'hypothèse qu'une situation est toujours le produit d'une interaction où chacun co-produit le problème à résoudre. La solution envisagée ne consiste pas seulement à redresser le comportement de ces enfants mais à interroger son propre fonctionnement pour tenter d'introduire des changements dans le comportement de l'enfant. Cette proposition n'est pas faite en mettant la professionnelle en situation d'échec qui pourrait signifier implicitement « tu ne te places pas bien », mais comme une possibilité à expérimenter, dont le résultat n'est pas assuré, ce qui confirme que dans cette crèche le travail avec les enfants est pensé en trois temps : expérimenter (proposer, faire...), observer, et analyser pour éventuellement expérimenter à nouveau...

Dans une situation analogue dans la crèche A où un enfant s'est montré particulièrement pénible à table, l'auxiliaire exaspérée, dit, « *là ce n'est plus possible, je vais en parler ce soir avec maman* ». Un peu plus tard nous la voyons inscrire sur le cahier de consignes dans la colonne remarque « comportement à table » avec trois points d'exclamation. Le soir, l'auxiliaire regarde le cahier de consignes et dit au père, qui semble écouter lointainement la professionnelle, pris par la retrouvaille avec son fils, « *c'est le comportement à table qui ne va pas en ce moment, là c'est de plus en plus difficile* ». Le père regarde alors son fils dans ses bras et dit, « *alors comme ça tu fais le coquin, tu embêtes Sandrine ?* Sandrine acquiesce « *Oui, là...moi j'aimerais bien que ça change, Victor...* » Au ton de Sandrine quand elle souligne qu'elle attend un changement, on sent une certaine déception dans la manière dont le père traite le problème.

Ici, contrairement à la crèche B, le recours aux parents pour venir en aide aux difficultés de comportement des enfants semble fréquent. Ceci signifie que d'une part l'équipe de collègues n'est pas une ressource pour aider à réaliser l'activité et que d'autre part les difficultés de comportements des enfants doivent être réajustées par les parents. La coopération avec les parents est ici mise en place pour leur signifier de tenir leur fonction éducative, implicitement considérée comme défaillante.

Le développement de l'enfant passe par des actions éducatives et adaptatives qui ne peuvent pas porter leurs fruits si les parents ne s'impliquent pas. Quand cette coopération achoppe, l'espace de la plainte est dès lors ouvert où les manques des parents, par naïveté, facilité, indulgence, indifférence, inconscience... sont fréquemment soulignés parce que ces professionnelles ne sentent aucun appui, ni en interne de la structure, ni en externe avec les parents pour leur faciliter la tâche.

Qui pourrait penser que le temps du repas peut devenir une telle épreuve dans une crèche ? Les parents semblent rester indifférents car, extérieurs, ils ne mesurent effectivement pas l'intensité de cette épreuve, et les collègues ou la direction, qui savent car elles éprouvent les mêmes difficultés, sont démunies de théories pour comprendre et agir et de toutes les façons n'ont pas le temps de se réunir pour en parler.

Il est également à noter la place différente du psychologue dans les deux crèches. Compte tenu de ce que nous avons entendu à ce sujet, nous faisons l'hypothèse que, dans la crèche A l'intervention de la psychologue est pensée pour les enfants tandis que dans l'autre crèche, elle est pensée pour les professionnelles. Cela renvoie à une compréhension du travail très différente dans les deux cas de figures et notamment à une plus grande reconnaissance de la dimension émotionnelle du travail dans le cas de la crèche B.

De manière générale, nous avons observé plus de conflits internes, manifestes ou latents, et plus de plaintes, dans la crèche A, qui fonctionne sans espace de régulation formalisé, que dans la crèche B où les réunions sont systématisées. Nous faisons ainsi l'hypothèse que la possibilité de parler en équipe de ce qui ne va pas, d'évoquer ensemble les difficultés rencontrées avec les enfants permet un travail de distanciation qui rejaillit sur la façon d'être avec les enfants et sur la capacité à « tenir le coup » face à la complexité du travail à accomplir. Dans le même temps, ces moments réflexifs, parce qu'ils produisent une théorisation de la pratique, font prendre conscience aux professionnelles de leur valeur et de leurs responsabilités. Nous faisons donc l'hypothèse que le fonctionnement en équipe dans les crèches a des conséquences importantes sur la qualité de la relation nouée avec les enfants.

## **22 - Un déficit d'échanges entre adultes pour les assistantes maternelles**

Si nous notons pour les professionnelles des crèches l'importance de la régulation pour le travail avec les enfants, il en est de même pour les assistantes maternelles, qui en dépit des apparences, exercent une activité très solitaire. Toute la journée, ces femmes sont entourées des enfants qu'elles gardent et ont peu d'échanges avec d'autres adultes : *du matin au soir on est avec eux mais bon, on ne parle pas vraiment, on leur parle à eux, mais, on ne parle pas, je veux dire on n'a pas souvent de vraie conversation et pour moi c'est ce qui est difficile*, nous dira Mme A lors d'un entretien. Cet enfermement avec les enfants sera aussi noté par une assistante maternelle qui participe à l'association : *ici on est ensemble et on peut parler entre nous*. Les sorties dans les squares permettent parfois des rencontres avec des collègues aux beaux jours, mais elles restent limitées dans le temps et nécessitent une activité de surveillance qui ne facilite pas l'échange avec les collègues. La possibilité de parler de son travail ne leur est pas souvent offerte. Comme l'exprime une assistante maternelle :



« On est tout le temps dans la parole avec l'enfant, donc nous ce qu'on a à dire, on ne le dit pas. »''

Mme B., qui semble plus réservée sur cette question, soulignera quant à elle la nécessité d'être coupée des collègues pour rester attentive aux enfants. *C'est là que les drames arrivent souvent. On ne fait plus attention, et puis l'accident arrive. Il vaut mieux rester seule.* La question du risque et du danger nous apparaît fondamentale dans les propos de Mme B. parce qu'il nous semble que pèse en permanence sur ces femmes la crainte de ne pas « rendre l'enfant en bon état » aux parents. Plus que dans une crèche, où cette question est présente mais néanmoins prise en charge collectivement, les assistantes maternelles sont seules et redoutent assez fréquemment d'être prises en défaut de surveillance. Certaines, comme Mme B., font de cet isolement un élément de leur sérieux professionnel.

Comme pour l'activité exercée en crèche, les enfants gardés chez les assistantes maternelles peuvent aussi susciter de l'exaspération, du découragement, de l'étonnement... Ces professionnelles n'ont quasiment pas d'espace pour s'en ouvrir, sauf éventuellement avec les assistantes sociales de la PMI, qui portent souvent un regard évaluatif sur leurs manières de faire et insistent sur le rapport à la règle, ou dans le cadre de leur participation au RAM, dont la fréquence est faible et où les échanges ne permettent pas toujours d'aborder ces questions un peu délicates du rapport aux enfants et au travail.

Sur ce point, l'association montée par Mme A. répond à un réel besoin de ces professionnelles en offrant à des collègues un véritable espace d'échanges et de confrontations de pratiques, à distance des regards évaluateurs et selon une fréquence mieux adaptées à l'instauration d'un travail en commun.

## **23 - Un espace de paroles versus un espace de professionnalisation**

Dans les observations que nous avons faites lors de ces rencontres collectives, il est clair que la mutualisation de l'espace et des activités pour les enfants permet à ces professionnelles de se retrouver entre elles et de se parler en confiance. Plus que cela, il nous semble que cet espace constitue un espace de formation, qui permet à chacune de réinterroger silencieusement ses points de vue sans crainte du jugement d'autrui.

Lors d'une séquence de jeu consistant à mettre les enfants en file indienne pour les faire monter sur des rangées de plots, puis les faire marcher sur ces plots et enfin sauter pour en descendre, une assistante cherchait à aider la petite fille qu'elle gardait habituellement. Mme S. repère que sa collègue intervient trop à son goût et lui dit : *Non, laisse la faire elle va y arriver toute seule...tu vois... .* Une fois la petite fille montée sur le plot, Mme S. s'arrange pour la récupérer et la faire sauter elle-même à la fin de l'exercice. Sa collègue la laisse faire, regarde la fin de l'exercice et lui dit : *tu vois j'aurais pas cru qu'elle y arriverait...*

Cette séquence de travail collectif avec les enfants montre que ces professionnelles n'ont pas souvent l'occasion d'avoir d'autres points de vue sur ce qu'elles font. Ici, elles peuvent croiser leurs regards sur les enfants et sur leurs manières de faire sans que les avis qu'elles se donnent mutuellement soient injonctifs et en tirer des conséquences pour d'autres activités faites seules. Ces échanges leur permettent donc de développer leurs compétences sans pour autant que ce lieu soit un espace à visée formative. Le plaisir que ces femmes prennent à venir à ces matinées, alors même que cela suppose un travail d'organisation non négligeable puisqu'elles doivent accrocher à leurs poussettes des sacs impressionnants remplis de matériels pédagogiques (papiers, peintures, gants et serviettes pour nettoyer les enfants, matériels divers...) révèle un réel besoin de rencontres et d'échanges.

Nos observations nous conduisent à penser que les pratiques des professionnelles exerçant en structure collective comme de manière individuelle se déploient à l'intérieur d'un cadre idéologique qui même s'il n'est pas explicitement théorisé ou verbalisé, n'en est pas moins structurant pour les pratiques, notamment en permettant la construction de discours de justification.

Au cours de ces observations, dans les crèches et chez les assistantes maternelles, les pratiques des professionnelles sont généralement référées à ces conceptions apprises lors de la formation sur l'éducation ou le développement de l'enfant, mais sont également portées par les structures au travers du projet d'établissement. Dans les structures collectives, elles sont reprises par les professionnelles elles-mêmes, nourries de leurs expériences professionnelles et de leurs représentations personnelles du métier. Les pratiques des personnels de la petite enfance, qu'ils exercent dans des structures collectives ou à domicile, ne se déploient pas sans ce cadre idéologique minimal, incorporé et plus ou moins conscient pour chaque professionnelle.

Dans la crèche B, les conceptions portées par les professionnelles semblent directement reliées aux conceptions éducatives référentes qui sont d'ailleurs souvent nommées dans les discours tenus sur le travail. L'adhésion au projet, compte tenu de son caractère original, apparaît même comme une condition pour travailler dans la crèche. Il est ainsi parfois fait allusion à des personnes ayant démissionné de leur fonction faute d'une adhésion suffisante, ou d'une compréhension réelle, du projet. L'observation permet malgré tout de relativiser ce propos. Les professionnelles n'ont visiblement pas toutes le même niveau d'adhésion au projet, mais il n'empêche que les discours tenus sur les pratiques en référence à ces principes semblent tenir une place essentielle dans le fonctionnement collectif de cette crèche de sorte qu'il est possible de penser que des désaccords trop importants autour de ces principes empêcheraient le travail. La directrice souligne d'ailleurs que *tout le monde n'est pas capable de travailler comme ça*, signifiant par là qu'outre l'adhésion au projet, des compétences bien spécifiques sont requises pour faire le travail *comme ça*. Par ailleurs, l'essentiel de ce qui est décrit dans le projet concernant l'accueil et l'adaptation des enfants avec les parents, les activités proposées en fonction du choix des enfants et non comme stimulation collective ou encore l'instauration d'un lien avec la famille avec la contrainte d'une feuille de rythme, se trouve manifestement relayé à la fois par les discours des professionnelles et dans une certaine mesure par leurs pratiques. D'une manière générale nous pouvons constater une relative cohérence entre les pratiques, les conceptions portées par les professionnelles et le contenu du projet d'établissement. Pour autant il nous semble que c'est la directrice, par son implication et sa présence fréquente dans les sections, qui porte la cohérence et finit, à force de travail collectif, par faire porter le projet et les convictions idéologiques qu'il recèle aux professionnelles. Cette adhésion du collectif peut alors éclairer le fait que contrairement à la crèche A, les professionnelles semblent s'entendre plutôt bien ou du moins ne règlent pas de conflits dans le temps où elles sont avec les enfants.

Dans la crèche A, le projet paraît peu investi par les professionnelles et semble peu porter à conséquence pour les pratiques. Cependant, dans la mesure où le projet lui-même est faiblement en contradiction avec des représentations « classiques » du rôle éducatif de la crèche, il est possible de penser que la conformité des pratiques au projet relève autant d'une adhésion à ces représentations que d'une implication par rapport au projet spécifique de la crèche. Quelle que soit l'adhésion au projet, on peut cependant noter une certaine cohérence entre ce qui est fait avec les enfants et ce qui est visé dans le projet, qu'il s'agisse de l'apprentissage de la socialisation à partir d'activités ludiques ou du respect des règles, du développement de l'autonomie de l'enfant en référence à la maternelle, ou de l'importance de l'hygiène. Or de façon paradoxale, bien que le projet semble moins exigeant pour les professionnelles que celui de la crèche B, parce qu'il requiert moins de travail collectif et moins de réflexions sur ses propres pratiques, celles-ci font entendre plus de plaintes et se montrent plus fatiguées et éprouvées à la fin de la journée. L'étroite relation entre le projet de l'établissement, une réflexion par les professionnelles sur leurs pratiques et la santé (ces femmes souffrant souvent de maux de dos) nous paraît une piste de travail à explorer davantage pour comprendre comment agir sur le déficit de reconnaissance dont souffrent ces femmes qui exercent ces fonctions.

L'analyse comparée des deux crèches, en tant que modèles alternatifs de conceptions du soin et de l'accueil des enfants, a montré également que le souci d'une professionnalisation de l'activité s'accompagne chez les professionnelles d'une tendance à vouloir affranchir l'activité de sa dimension spontanée pour la présenter comme entièrement « réfléchie ». De fait, la théorisation des pratiques et la production de savoirs élaborés sont la marque d'une professionnalisation. Ce mouvement, particulièrement affirmé dans la crèche B est à interroger s'agissant des métiers de la petite enfance qui se caractérisent par la mobilisation de gestes professionnels qui ont leur pendant dans l'espace privé. Le travail à entreprendre consiste alors comme le dit parfaitement une professionnelle à « déspontanéiser » les réponses aux enfants pour penser son activité en tant que professionnelle et non en tant que femme ou mère. Cette « déspontanéisation » parfois coûteuse, parfois impossible à tenir aux dires de la directrice, semble néanmoins ouvrir une voie intéressante pour la reconnaissance et l'investissement subjectif au travail : « *maintenant que j'ai connu ce mode de fonctionnement, je ne retournerai pour rien au monde dans une crèche classique* » dit une aide puéricultrice. « *Depuis que je travaille là, dit une autre, je n'ai plus mal au dos...* » .

Enfin ces projets révèlent des modèles identificatoires implicites qui structurent deux modèles de crèche, peut être emblématiques, de ce que peut ou doit être une crèche. Ces deux modèles sont sous tendus par des conceptions idéologiques sur l'éducation et sur des modèles identificatoires différents : un modèle est en référence à la maternelle et à l'autonomie de l'enfant ; le second semble plutôt d'inspiration clinique sur le développement de l'enfant. Il nous semble possible, à partir de cette analyse d'activité, d'identifier quelques caractéristiques de chacun de ces modèles.

↳ **Modèle A** (correspondant à la crèche A) : Dans ce type d'organisation, l'action précède le développement. Les activités proposées aux enfants sont implicitement reliées à une certaine conception de ses stades de développement. En effet, savoir quelle activité proposer aux enfants suppose d'avoir déjà une idée des activités adaptées à chaque stade du développement, et donc, de s'accorder sur une certaine théorie du développement de l'enfant. Dans cette crèche, on suscite le développement par des actions externes au sujet ; le développement est impulsé de l'extérieur dans l'action sur les choses.

↳ **Modèle B** (correspondant à la crèche B) : Ce modèle procède à l'inverse du modèle A. Ici c'est plutôt le développement qui précède l'action, celle-ci étant laissée au bon vouloir de l'enfant qui s'oriente, selon ses désirs, vers telle ou telle activité mise à disposition par les professionnelles. La production de cadre devient alors bien plus importante dans ce modèle que dans le modèle A. Le développement est pensé à l'inverse, soit plutôt à l'intérieur, dans l'action sur soi, ce qui nous conduit considérer que ce modèle est d'inspiration clinique : avant d'intervenir, les professionnelles observent ce qui fait signe chez les enfants et ce qui ouvre au sens. Dans ce contexte, l'activité est aussi ce qui ne se voit pas, en l'occurrence la présence auprès d'eux et l'observation de leurs comportements.

Ces deux modèles se différencient également par l'exigence et le niveau de théorisation des pratiques. Dans les deux cas, des conceptions idéologiques fondent ou accompagnent les pratiques, mais la théorisation poussée du modèle B, corrélée à une pratique qui se pose en nette opposition à un modèle familial, est la marque d'une intention de professionnalisation. Le modèle A est un modèle difficile à vivre pour les professionnelles qui se trouvent prises en tenaille entre le modèle de l'école maternelle et le modèle familial.

Le modèle B se démarque fortement du modèle de l'école et de celui de la famille ; Il cherche à créer un espace spécifique, organisé selon des règles propres qui en spécifient les contours. Si le respect de ces règles particulières peut parfois dérouter les professionnelles ou même se révéler intenable pour certaines, il reste qu'il leur offre la possibilité de penser leur action auprès des enfants non par différence avec ces modèles mais par opposition, la crèche n'étant ni l'école avec des plus petits, ni la famille avec plus de monde, mais un espace spécifique et pensé comme tel, permettant le développement de l'enfant.

Les assistantes maternelles, quant à elles, semblent s'identifier au modèle familial, d'une part en raison du double statut de leur espace de travail, d'autre part en raison du petit nombre d'enfants qu'elles peuvent garder en même temps (quatre maximum). Mais n'étant pas une famille de substitution, et ne cherchant pas à l'être, elles tentent par de multiples tentatives de se démarquer de ce modèle en se référant, presque par défaut, aux pratiques de garde collectives, relevant souvent du modèle A. Il nous semble que leur isolement d'une part, la particularité de leurs liens contractuels aux parents d'autre part et la fragilité de leur lien institutionnel avec le RAM ou la PMI rendent sans doute plus difficile la possibilité de structurer un espace où déployer et faire reconnaître la spécificité de leurs interventions auprès des enfants.

Nos observations ne sont pas suffisamment longues et diversifiées pour identifier ce que serait pour ces professionnelles les caractéristiques du modèle qui structurent implicitement leurs pratiques. Nous pouvons néanmoins avancer l'hypothèse qu'un travail réflexif leur permettrait de repérer la spécificité de leur mode de garde, non seulement en se différenciant du modèle familial mais aussi en prenant ses distance avec les modèles A et B des systèmes de gardes collectives.

- 📖 **Betton E. - Rodriguez D. - Thiévenaz J.** – 2009 - « *Former à une activité imprescriptible : la fonction de dirigeant en économie sociale* » - Education Permanente - n° 178 - Pages 119-130
- 📖 **Benelli N. - Modak M.** – 2010 - « *Analyser un objet invisible : le travail de care* » - Revue française de sociologie - n° 51-1 - Pages 39-60
- 📖 **Beaud S. - Weber F.** – 2010 - « *Le raisonnement ethnographique* » in Paugam S. (dir) *L'enquête sociologique* – PUF - Quadrige
- 📖 **Becker H.S.** – 2002 – « *Les ficelles du métier. Comment conduire sa recherche en sciences sociales* » - La découverte - Repères
- 📖 **Blundo G.** – 2003 - « *Décrire le caché. Autour du cas de la corruption* » in Blundo G. - Olivier de Sardan JP. - (dir) *Pratique de la description - Enquête* Editions EHESS - pages 75-111
- 📖 **Cefai D.** – 2010 – « *L'engagement ethnographique* » - Editions EHESS – lot – Y – 2008 - *Travail et pouvoir d'agir* – PUF - Le travail humain
- 📖 **Clot Y.** – 2000 - « *La formation par l'analyse du travail : pour une troisième voie* » in Maggi B. - (dir) *Manières de penser et manières d'agir en éducation et en formation* – PUF - Education et formation - pages 133-156
- 📖 **Cresson G.** – 1998 - « *Formations et compétences dans les métiers de contact direct avec les petits enfants : quelques enjeux, conflits et paradoxes* » - Lien social et Politique – 1998 - n° 40 - Pages 25-37
- 📖 **Dejours C.** – 1984 – 2010 – « *Le facteur Humain* » - Paris – PUF - Collection Que sais-je ?
- 📖 **Faïta D.** – 1995 - « *Dialogue entre expert et opérateur : contribution à la connaissance de la connaissance de l'activité par l'analyse des pratiques langagières* » - Connexions - n° 65 - Pages 77-98
- 📖 **Jobert G.** – 1993 - « *Comprendre le travail* » in Education permanente - n° 116 - Pages 7-18
- 📖 **Jobert G.** – 1999 - « *L'intelligence au travail* » - Dans : P. Carré (Ed.) et P. Caspar (Ed.) - *Traité des sciences et des techniques de la formation* – Paris - Dunod

- 📖 **Laplantine F.** - 1993 – « *La description ethnographique. L'enquête et ses méthodes* » - Editions Armand Colin
- 📖 **Molinier P.** – 2003 – « *L'énigme de la femme active : égoïsme, sexe et compassion* » - Payot
- 📖 **Odena S.** – « *Les modes de garde de la petite enfance : facteurs de reproduction sociale et sexuée* » - Thèse de Doctorat - Université de Provence UI/LEST - Aix-en-Provence - Décembre 2005 – 357 pages
- 📖 **Olivier de Sardan JP.** – 1995 - « *La politique du terrain. Sur la production des données en anthropologie* » - in *Enquête* - n° 1 - Les terrains de l'enquête - Editions EHESS
- 📖 **Stroumza K.** – 2007 - « *Verbalisation et analyse de l'action : analyser le langage dans sa visée interne pour envisager autrement l'écart entre le dire et le faire* » - Dans I. Tlazaola Giger (dir. publ.) et K. Stroumza (dir. publ.) - *Paroles de praticiens et description de l'activité* - De Boeck – Bruxelles - Pages 181-197
- 📖 **Ulmann AL.** – 2011 - « *De l'immersion à la construction des données. Une démarche de type ethnographique pour comprendre le travail* » - in *Approches pour l'analyse de l'activité* dir Hatano M. et Le Meur G. – Paris - L'Harmattan
- 📖 **Valentim S.** – 2010 - « *Développer la pensée pour mieux travailler. Le cas des professionnels de la petite enfance* » - Dans : M-A. Dujarier (Ed.). *Travailleurs sociaux en recherche-action* - L'Harmattan