



HAL
open science

Les transitions, un révélateur des enjeux sociaux du travail avec les tout-petits

Anne-Lise Ulmann, Chantal Dupont, Véronique Allier

► To cite this version:

Anne-Lise Ulmann, Chantal Dupont, Véronique Allier. Les transitions, un révélateur des enjeux sociaux du travail avec les tout-petits. Sylvie Rayna; Pascale Garnier. Transitions dans la petite enfance. Recherches en Europe et au Québec, 3, Peter Lang, 2017, 978-2-8076-0269-4. 10.3726/b11139 . hal-04038555

HAL Id: hal-04038555

<https://cnam.hal.science/hal-04038555>

Submitted on 21 Apr 2023

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

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

Les transitions, un révélateur des enjeux sociaux du travail avec les tout-petits

Anne Lise ULMANN¹ et Chantal DUPONT² avec la collaboration de Véronique ALLIER³

Les métiers de la petite enfance demeurent encore trop mal connus tant l'activité de ces professionnelles⁴ est souvent considérée plutôt comme une vocation ou une occupation que comme un travail à part entière. Ces métiers souffrent d'un manque de considération ravalant les compétences acquises à des qualités vocationnelles (Cresson G., Gadrey N., 2004). Tout semble se passer comme si chacun se pensait capable de s'occuper des enfants sans apprentissage particulier, soit parce que sans aucune formation un parent est en mesure de garder son enfant, soit parce que le souvenir marquant de sa propre éducation conditionnerait des savoir-faire suffisants pour s'occuper d'un enfant, soit enfin parce que les femmes possèderaient des compétences vocationnelles adaptées à des activités souvent représentées comme du maternage.

Ainsi les difficultés de la reconnaissance sociale de ces métiers semblent consubstantielles à la méconnaissance de l'activité de travail, souvent réduite à une vocation. Cette situation constitue un obstacle pour les professionnels de la formation qui doivent à la fois trouver les moyens de valoriser cette activité à laquelle ils forment et identifier les apprentissages nécessaires pour exercer ce travail. Cet effort de revalorisation se traduit souvent par l'apprentissage de termes empruntés au milieu médical ou de gestes techniques, mais prépare peu à la complexité du travail à réaliser avec les enfants (Ulmann, AL., 2012).

Ce déficit de reconnaissance se trouve renforcé par la particularité même de ces activités qui se déploient à la fois hors du regard des parents et à partir d'un repérage et d'une interprétation des signes émis par l'enfant et par l'environnement. Ce qui est fait par les professionnels reste donc mystérieux, si bien que ces métiers constituent des cas-limite pour penser et organiser des modalités de professionnalisation.

Rendre compte de ces phénomènes complexes, pris dans la trame des actes quotidiens nécessite d'effectuer une analyse fine de l'activité de ces professionnelles. Nous nous proposons donc, dans ce chapitre, de porter l'attention sur des moments de travail peu perceptibles, voire inaperçus pour des néophytes, que sont les transitions entre les activités proposées aux enfants et plus globalement le rapport à l'espace et à la mobilité, organisé au sein des crèches pour contribuer au développement et à l'autonomie des enfants.

¹ Anne-lise Ulmann, Enseignant-chercheur, Cnam CRTD

² Infirmière puéricultrice, directrice de la crèche Cotte, Paris 12^{ème} arrondissement

³ Educatrice de jeunes enfants (EJE) à la crèche Cotte, Paris 12^{ème} arrondissement

⁴ Nous emploierons le féminin tant les hommes sont minoritaires dans ces métiers. S'il est des hommes qui nous lisent ou qui travaillent avec les tout-petits, qu'ils nous excusent mais cette fois ce sera, dans la grammaire de cet article, « le féminin qui l'emporte ».

Nous formons en effet l'hypothèse que la qualité de l'accueil des enfants dans les structures collectives repose en grande partie sur la manière dont sont pensés ces petits moments d'entre deux qui permettent aux enfants de passer agréablement leurs journées et aux professionnelles de les accompagner, mais aussi de les supporter sans excès de fatigue. Nous tenons en effet pour vrai, en référence aux cliniques du travail (Lhuilier, D. ;Clot, Y. 2015) qu'il ne peut y avoir de qualité au travail s'il n'y a pas de qualité du travail. L'accueil et le bien-être des enfants dans les crèches sont donc intimement liés à ce que les professionnelles éprouvent dans ce travail.

C'est donc sous le double prisme du rapport aux enfants et du rapport au travail, que nous nous proposons de révéler les exigences professionnelles d'une activité souvent « enjolivée » (Sadock V., 2003) parce qu'elle est adressée à des tout petits. Nous souhaitons montrer que les transitions d'activités sont des situations de travail délicates qui nécessitent une importante mobilisation conceptuelle où s'hybrident des connaissances savantes sur les enfants et des savoirs d'action dont la maîtrise est essentielle. Cette analyse du travail réel renvoie ici à des enjeux citoyens importants : reconnaître la professionnalité des personnes œuvrant auprès des très jeunes enfants et révéler l'importance des enjeux de l'organisation du travail en crèche.

Ce chapitre présentera tout d'abord la notion de transition d'activité au sein des crèches et ses enjeux pour le développement des enfants comme pour l'investissement des professionnelles. Nous illustrerons notre propos avec le travail effectué dans la crèche Cotte en présentant son fonctionnement puis en s'attachant à la description de l'activité de *mezcla* destinée à favoriser la mobilité mais plus largement le développement des enfants et des professionnelles. Nous concluons sur les manières de penser et d'agir les mobilités et les transitions dans et au-delà du petit monde des crèches.

Pensé et réalisé avec la directrice et son adjointe, ce chapitre est également une invitation à penser, au-delà du monde des crèches, les transitions et les mobilités : celles de la chercheuse qui se déplace de ses cadres habituels pour coproduire cet article avec l'équipe de direction de la crèche qui a fait l'objet d'observations, et celles de cette équipe de professionnelles qui regarde son travail quotidien en adoptant le point de vue distancé de la recherche.

Enjeux professionnels et sociaux des transitions

La vie quotidienne dans les sections des crèches peut se dérouler de façon très similaire si l'on n'en reste à l'observation rapide des grandes séquences de travail : l'accueil échelonné des enfants, les jeux, les soins (change, repas, sieste) et le départ échelonné avec l'arrivée progressive des parents. L'activité des professionnelles paraît structurée par ces différents moments qui semblent s'imposer, comme l'évidence d'une journée *naturellement* scandée par des temps de travail, de repas, de repos.

Pourtant, à la différence d'une activité conduite avec des enfants autonomes ou des adultes, le travail avec les tout-petits nécessite pour les professionnelles une prise en charge des enfants plus subtile. Il s'apparente à un travail de maillage entre les différentes activités qui leur sont proposées et repose sur une expérience importante des enfants mais aussi de l'organisation en place dans la crèche.

Comment par exemple s'opère le passage d'une activité à une autre, d'un change à un jeu ou d'un jeu à un autre jeu ? Comment la mobilité des enfants est-elle organisée pour ne pas les laisser en permanence dans le même espace ? En s'attachant à répondre à ces questions, il est fréquent de constater que ce qui différencie une professionnelle expérimentée d'une plus débutante se repère dans l'art et la manière de conduire ces transitions.

Une professionnelle expérimentée saura, par exemple, dans le cours même d'une activité de ballons, signaler aux enfants qu'ils vont bientôt changer de jeux. Elle installera même discrètement quelques éléments du jeu suivant pour mobiliser leur attention sur cette nouvelle activité. Une débutante aura tendance à laisser finir l'activité sans préparer les enfants au jeu suivant et pourra rencontrer des difficultés pour en assurer facilement le commencement.

Ces anticipations constituent donc des méthodes de travail importantes à maîtriser. Elles révèlent, d'une part, la mobilisation subjective des professionnelles expérimentées pour ne pas surprendre les enfants et assurer une certaine fluidité (Delepiere, 2008/2014) dans les changements d'activités. De cette manière les professionnelles arrivent à contenir les groupes d'enfants, en limitant des pleurs ou des manifestations de mécontentement souvent générés par des ruptures de rythme auxquels ils sont mal préparés.

Elles contribuent d'autre part, à installer un climat de travail apaisé, moins bruyant, et donc moins fatigant. La crèche est, en effet, un milieu de travail bruyant et les bruits des jeunes enfants s'imposent comme une pénibilité importante (Marchand-Montanaro, 2013). À ces bruits s'ajoutent les effets de groupe et les enchaînements d'actes qui peuvent survenir, comme le risque de tensions entre enfants. Ce contexte, rarement pris en compte quand il s'agit de décrire ces métiers, montre l'importance de savoir effectuer les transitions entre les activités. Rien n'est plus compliqué et fatiguant pour les professionnelles que ces moments où les « enfants partent en vrille », pour reprendre leur expression, parce que le maillage fin des différents enchaînements d'activités de la journée n'a pas été anticipé avec suffisamment de précision.

Les transitions peuvent donc se définir comme un travail de lien entre les différents moments de la journée ou entre les passages d'une activité ludique à une autre activité. Ces micro-séquences de travail, qui se révèlent à la fois dans la manière de prévenir les enfants et dans la fluidité des propositions d'activités qui leur sont faites, contribuent à structurer leur rapport au temps. Elles révèlent l'importance du travail de préparation pour faire face à la vivacité des groupes d'enfants comme aux divers imprévus (enfants malade, appel téléphonique...). Ce qui est devenu avec des plus grands, une habitude, une évidence suppose avec les tout-petits, une préparation importante qui signale que le travail ne se réduit pas à des techniques de maternage mais nécessite aussi une élaboration conceptuelle. Cette élaboration se fonde à la fois sur des connaissances sur le développement des enfants (le développement moteur, la psychologie de l'enfant...) et sur des savoirs d'action (le repérage de leurs préférences, de leurs capacités, les règles de fonctionnement de la crèche...) permettant d'assurer les meilleures conditions pour mener à bien les différentes activités à faire dans le cours de la journée.

Ajustements et débats de norme dans le travail avec les tout-petits

Dans les crèches, la question des transitions, entraîne souvent des débats et des ajustements sur des normes de fonctionnement qui varient largement entre les établissements. Faut-il, par exemple, laisser décider les enfants de la fin d'une activité ou les amener à respecter le temps prévu pour celle-ci ? Est-ce aux professionnelles de proposer les activités ou aux enfants de les choisir en fonction de leurs envies ?

Si les modes d'organisation des crèches semblent très diversifiés notamment en raison de leurs statuts (privé, public, associatif), des effectifs d'enfants et de professionnels, il apparaît néanmoins que les modes d'organisation du travail sont très liés aux conceptions éducatives portées par les directions et à leur « style » de direction.

Nos observations du travail dans les crèches (Ulmann et Jobert, 2012; Ulmann *et al* 2015) montrent que ces conceptions éducatives se structurent autour de deux axes principaux : le premier est celui de la sollicitation des enfants par des propositions d'activités, qui nécessitent de la part des professionnelles une attention particulière aux transitions entre ces activités ; le second, celui de la place laissée à l'extérieur (les parents, la vie sociale alentours) dans le fonctionnement interne. Sur chacun de ces axes, en fonction des modalités de fonctionnement des crèches et des projets, on peut constater soit des fonctionnements que nous qualifions de « souples » soit des fonctionnements plus cadrés où se décident et s'anticipent en équipe les différentes activités de la journée pour chaque professionnelle. Selon les crèches on peut donc repérer des gradations différentes dans les choix de fonctionnement opérés sur ces deux axes.

Dans ce deuxième cas de figure, qui est celui de la crèche Cotte, ce réglage collectif des temps et des actions n'est pas seulement lié à des exigences de travail : il porte aussi des intentions politiques fondées sur une « philosophie » politique qui récuse l'individualisme et met en pratique des conceptions de ce que la directrice et son équipe nomment le « vivre ensemble ».

Dans cette organisation, les projets mis en place peuvent se lire comme des réponses à des enjeux sociaux et politiques portés par la direction de la structure. Cet apprentissage du « vivre ensemble » suppose, dans le cas la crèche Cotte, des modalités d'organisation très structurées que les professionnelles vont progressivement intérioriser. Elles acquièrent ainsi des schèmes d'action, « des manières d'agir obligatoires soustraites (...) à l'arbitraire individuel » dirait Durkheim (1930/1991), qu'elles pourront remobiliser spontanément face à une situation imprévue.

Paradoxalement, ce travail cadré, organisé, rationalisé, loin d'être perçu comme pénible ou sans marge d'action est au contraire très apprécié des professionnelles de cette crèche et d'autres (Delepierre, 2008/2014). Les marges d'improvisation, les initiatives laissées libres, pourtant recherchées dans d'autres milieux professionnels, semblent engendrer avec les tout-petits trop de fatigue et être à l'origine de nombreux conflits entre professionnelles.

Peut-on dès lors faire l'hypothèse que plus les transitions avec les enfants sont anticipées, préparées, organisées, plus le travail est rendu visible et mieux il peut être reconnu ? Pour le montrer, portons l'attention maintenant au fonctionnement et à l'organisation de la crèche Cotte.

La *mezcla* : une manière collective de travailler les transitions

La crèche Cotte est dirigée par une directrice, infirmière-puéricultrice et une directrice adjointe, éducatrice de jeunes enfants. Outre cette formation initiale dans le champ du sanitaire, la directrice a suivi à l'IEDPE⁵ une formation pédagogique, inspirée des travaux du CRESAS⁶. C'est en prenant appui sur ces enseignements que la directrice a conçu et structuré, voilà maintenant plus de quinze ans, le projet présenté dans ce chapitre.

Présentée par l'équipe de direction comme une crèche « banale », cet établissement comporte cependant plusieurs particularités, en apparence minimes mais dont l'agrégation de l'ensemble dessine de nouvelles manières d'envisager la professionnalité du travail auprès des tout-petits. Notons tout d'abord, quelques principes d'organisation importants à saisir avant de présenter la *mezcla*.

Une visée politique de l'intégration de tous portée par la directrice et son équipe

La directrice et l'équipe de la crèche C sont très mobilisées sur l'insertion dans le milieu ordinaire des personnes porteuses de handicaps (Dupont, 2016). La crèche accueille des enfants en situation de handicap et sourds mais également, et ceci est plus rare, des professionnelles déficientes auditives. Ce qui la caractérise au regard d'autres crèches, c'est la mobilisation collective et l'investissement de l'ensemble de l'équipe sur ces prises en charge particulières. Tous les enfants qu'ils soient ou non déficients auditifs mobilisent la langue des signes non pour jouer mais pour communiquer. À la différence d'autres théories éducatives (Acredolo, L et Goodwyn, S. 2008), la langue des signes n'est pas considérée comme une technique ludique destinée à faciliter l'expression de quelques mots avant la maîtrise du langage, mais comme une modalité langagière à part entière permettant d'entrer en communication avec d'autres personnes, adultes ou enfants. Les professionnelles suivent une formation, parfois très poussée, à la langue des signes pour communiquer avec les enfants et leurs familles ; les parents, quant à eux, sont invités s'ils le souhaitent ou le peuvent, à participer à ce projet collectif, notamment en suivant des ateliers sur la langue des signes animés par des parents sourds.

Sur un plan organisationnel, cette spécificité, au-delà des intentions généreuses qui la caractérisent, permet quelques facilités : elle peut, si la crèche accueille par ailleurs suffisamment de familles et d'enfants nécessitant un accompagnement spécifique, faciliter l'obtention d'un poste⁷ et des moyens supplémentaires pour installer les outils de travail adaptés à ce type de handicap (signaux visuels, miroirs et boîtiers vibreur). Cette aisance, quand elle est possible, contribue à faciliter l'organisation du travail collectif pour penser les activités avec tous les enfants et constituer une équipe. Autre fait notable, les personnels supplémentaires ne sont pas seulement présents pour les enfants concernés par un handicap, mais s'intègrent à l'ensemble de l'équipe. La professionnelle déficiente auditive ne travaille pas seulement avec les enfants ayant ce handicap mais avec tous les enfants.

⁵ IEDPE : Institut Européen pour le Développement de la Pédagogie de la Petite Enfance

⁶ CRESAS : Centre de Recherche sur l'Éducation Spécialisée et l'Adaptation Scolaire.

⁷ Quarante postes supplémentaires sont prévus sur l'ensemble des crèches parisiennes. L'attribution d'une professionnelle est décidée par le médecin chef et s'appuie sur le nombre de situations délicates à soutenir.

Structurer une équipe homogène

La notion d'équipe dans une crèche ne fait pas toujours sens, quand les professionnelles sont cantonnées avec les enfants de *leur* groupe. Il est fréquent que la division des enfants, quand l'effectif dépasse la vingtaine, entraîne de facto une division des professionnelles qui se rencontrent peu pour rester avec *leurs* enfants, sauf en début ou en fin de journées.

La crèche Cotte, comportant soixante et onze berceaux, doit aussi organiser une division des groupes d'enfants, mais l'attention est portée sur des modalités qui limitent cette séparation entre les personnels. Trois espaces différents sont organisés qui ne sont jamais appelés « sections », comme dans de nombreuses crèches et les écoles maternelles, mais « groupes »⁸. Dans deux de ces groupes, ceux des « plus petits », sont affectés le même nombre d'enfants âgés de trois mois à deux ans. Quatre auxiliaires y travaillent et une éducatrice de jeunes enfants alterne entre les deux. Le « groupe des plus grands » (et non des grands) est réservé aux enfants entre deux et trois ans, encadrés par trois auxiliaires de puériculture et une éducatrice de jeunes enfants.

On peut ici noter, d'une part, la sémantique employée qui signale plutôt des modalités de travail, qui se veulent souples (notamment dans la manière de qualifier le dernier groupe) et qui visent à regrouper et non à séparer les enfants ; d'autre part, pour deux des groupes, l'option de mettre ensemble des enfants d'âges plus divers, ce qui conduit à supprimer le regroupement des « moyens » très fréquent dans les crèches. Cette suppression n'est pas anodine : elle permet de modifier le regroupement d'enfants de cette tranche d'âge qui est souvent considéré par les professionnelles comme la plus fatigante à supporter physiquement. Ainsi l'on peut noter, d'une part, une attention pour limiter les attributions de caractéristiques portées sur les enfants et, d'autre part, une volonté d'éviter aux professionnelles de faire face à une classe d'âge d'enfants plus délicate à prendre en charge. Avec ces dimensions pratiques, ce mélange des âges apporte également une souplesse dans les transitions, en limitant une forte segmentation institutionnelle des enfants en catégories d'âge différentes (Garnier, 1999), mais aussi en valorisant la diversité des pratiques professionnelles susceptibles d'être adaptées aux différents âges (Garnier *et al*, 2015).

Transformer les contraintes en ressources : développer la motricité des enfants

Une des particularités de cette crèche tient aussi à son agencement intérieur sur deux étages, reliés par un grand escalier et séparant nettement les enfants de l'espace du haut (un des deux groupes des plus petits) de ceux affectés en bas (le groupe des plus grands et le deuxième des plus petits). Cet agencement sur deux étages n'est pas exceptionnel, mais il entraîne souvent une organisation plutôt clivée : les groupes d'enfants et de professionnels restent affectés majoritairement à l'un des deux étages, la sécurité des enfants imposant de leur éviter trop fréquemment, parfois même de leur interdire, l'usage des escaliers. Pourtant, dans cette

⁸ La différence peut être minime mais si l'on se réfère à l'étymologie : section vient de *secare* en latin qui signifie couper, séparer ; groupe renvoie à la réunion de plusieurs éléments formant un ensemble. La dynamique de travail entre section et groupe est donc inverse.

crèche comme dans d'autres, les directrices se sont attelées à dépasser de tels clivages (Delepierre, 2008/2014)

À la crèche Cotte, ce rapport à l'espace n'est pas une contrainte mais une donnée contextuelle qui a fait l'objet d'une réflexion de l'équipe. Il en est ressorti que l'escalier, au lieu d'être appréhendé comme un séparateur entre les deux étages, pouvait contribuer à les relier et devenir une ressource pour le développement moteur des enfants. Certains explorent cet endroit et s'essayer à monter ou descendre les marches.

La lecture de l'organisation conduit à identifier des invariants de fonctionnement : un travail de réflexion pour faire des liens entre les enfants et entre les professionnelles, et une attention systématique à un travail qui soit protecteur pour les professionnelles.

S'agissant d'organiser « la vie au sein de la crèche en harmonie avec la vie en dehors », l'on voit la complexité du travail de réflexion et d'organisation pour proposer aux enfants des activités qui répondent à cette double exigence : celle de structurer un espace d'évolution rassurant pour les enfants et celle de créer un lieu qui les prépare à la diversité des espaces sociaux du monde extérieur. Cette double exigence va se concrétiser en pensant les activités de la crèche de telle sorte que des transitions soient organisées à différents niveaux : entre les activités mais aussi entre les différents espaces de la crèche et enfin entre les professionnelles pour inciter les enfants à explorer, à leur rythme, les nombreuses ressources mises à leur portée. Le défi, est qu'il faut que ces transitions pensées pour le développement des enfants soient sources d'intérêt pour les professionnelles.

La *mezcla*, un dispositif pour penser les transitions et la mobilité

La *mezcla*, nom dont la consonance n'est pas habituelle, est une activité qui organise la mobilité et les transitions des enfants au sein de la crèche. Si cette activité est en tant que telle particulière dans son organisation, l'on peut déjà noter qu'elle s'inscrit dans ce que l'on pourrait appeler « la philosophie » de la crèche : faire du lien en jouant sur les transitions. De ce point de vue, elle se trouve dans la continuité d'une réflexion sur la vie à la crèche.

Le nom de *mezcla* est un emprunt espagnol qui signifie mélange. La *mezcla* peut se définir comme une modalité d'organisation qui consiste à offrir aux enfants la possibilité de se mélanger entre les différents groupes. Elle permet à tous les enfants de la crèche de se connaître et de découvrir les deux étages de l'établissement ; elle incite les professionnelles à connaître tous les enfants et non pas seulement ceux avec lesquels elles sont le plus souvent.

De l'extérieur, la *mezcla* ressemble donc à une orchestration savante où chaque professionnelle a sa participation à tenir pour qu'il y ait une harmonie globale.

Nous allons voir que l'activité de cette orchestration générale se fonde sur un travail minutieux qui prépare les enfants à vivre ces transitions.

Le principe en est simple : il s'agit de laisser les enfants choisir des activités disséminées dans tous les espaces communs : atrium, mezzanine, salles ouvertes, escalier... Les portes qui séparent les différents groupes sont ouvertes pour inciter les enfants à découvrir d'autres espaces et à participer à des activités avec d'autres enfants qu'ils voient moins souvent. « Les plus grands » peuvent retrouver l'espace où ils étaient quelques mois auparavant et les plus jeunes découvrir un lieu qu'ils ne connaissent pas encore. Pour les enfants qui ne souhaitent pas s'engager dans cette exploration collective, une professionnelle qui ne participe pas à

cette mobilité de tous, reste avec eux dans leur espace habituel. Ce principe général n'est évidemment pas viable avec une cinquantaine d'enfants s'il ne repose pas sur des règles d'organisation très structurées que chaque professionnelle doit suivre avec attention pour réussir l'organisation globale de ce moment de rencontres. Comme pour les ballets, plus les danseurs sont nombreux et les figures complexes, plus les repères et les règles des déplacements sont exigeants. Des consignes sont alors établies et notées pour faciliter la préparation. En voici quatre extraits, repris des notes de synthèse de la directrice effectuées après chaque séance pour travailler à l'ajustement permanent de cette activité.

Tous les espaces sont occupés. Il est proposé une variété dans les activités qui sont maintenues chaque semaine au même endroit : les briques Duplo dans l'atrium ; l'atelier lsf au 1^{er} étage ; la pâte à sel dans le groupe RC ; les jeux d'eau, les livres, groupe des plus grands ou l'escalier. L'activité de l'escalier est envisagée lorsque l'équipe réévalue les choix proposés.

Lors du rassemblement, les enfants sont informés des différentes propositions de la matinée. Le matériel nécessaire à l'activité a été sorti par la personne de 7 heures 30. Avant l'ouverture des portes, la salle est rangée, c'est-à-dire que les jeux libres sont maintenus et réorganisés au besoin, l'activité phare est mise en place.

Les enfants du premier étage sont descendus dans l'atrium à partir de 9 heures 45.

Les temps de pause des professionnelles commencent si possible à 9 heures 30 et au plus tard à 9 heures 50. À 10 heures tout le personnel doit être disposé à accueillir les enfants dans les différents ateliers.

À 10 heures, il faut anticiper les ouvertures des portes pour éviter une bousculade par exemple, en ouvrant la porte sans rassemblement d'enfants devant.

Cinq enfants du groupe des plus grands sont accompagnés au premier étage en utilisant l'escalier. Ces enfants sont accompagnés par l'adulte de leur groupe qui anime l'activité au premier étage.

Tous les enfants peuvent circuler ensuite à leur convenance, tout au long de la matinée. Entre le premier étage et le rez-de-chaussée, un adulte assure l'accompagnement des enfants.

Les enfants ne sont plus accueillis aux jeux d'eau à partir de 10 h 45 afin d'assurer l'habillage dans de bonnes conditions, de ranger et nettoyer la salle.

À 11 heures 15, les salles sont rangées avec la participation des enfants et des jeux libres sont installés, jeux qui pourront peut-être servir à l'activité autour du repas.

Sans précipitation, les enfants rejoignent leur groupe, en petits groupes si nécessaire.

Un temps calme est proposé aux trois groupes avant le repas.

Ces notes, prises par la directrice pour garder des traces des principes d'organisation nécessaires à maintenir ou à modifier, montrent à la fois l'importance de la préparation pour penser l'organisation de ces temps décloisonnés mais également l'ensemble des éléments à prendre en compte pour que ces transitions ne se transforment pas en cacophonie. L'on voit ici clairement que le travail avec les enfants ne ressemble en rien à la manière dont les parents prennent en charge leurs propres enfants quand ils font des activités avec eux.

Faire une activité avec les enfants, en tant que professionnelle, suppose non seulement d'y réfléchir avant pour la préparer et l'organiser avec des collègues, mais, ce qui se perçoit moins, nécessite de préparer les enfants pour qu'ils participent simplement à l'activité sans avoir besoin d'un temps d'adaptation qui pourrait en entraver le fonctionnement, notamment au début de l'activité.

Mais au fond, pourquoi toute cette agitation ? Ne serait-ce pas plus simple de laisser les enfants tranquillement dans leur espace au lieu de passer tout ce temps à penser et préparer ces évolutions dans la crèche ? Dans la mesure où les activités proposées sont aussi celles qu'ils font dans leur groupe, pourquoi les proposer ailleurs ?

La *mezcla* : un révélateur du fonctionnement interne ; des déplacements du regard qui découvrent autrement les enfants

Ces différentes questions, sont celles qu'un observateur extérieur peut se poser quand il mesure l'importance du travail de préparation de ces transitions. Nous allons tenter d'y répondre en montrant que la « *mezcla* » n'est pas simplement une offre d'activités délocalisées et réglées mais une incitation collective à voir et à être vu autrement. Le travail sur les transitions et la mobilité est une invitation à la remise en question et au rejet des catégorisations qui peuvent stigmatiser.

Pourquoi faire ailleurs ce qui peut se faire dans l'espace habituel où sont pris en charge les différents groupes d'enfants ? Ce point semble énigmatique surtout quand on mesure l'importance des préparatifs de ce moment qui revient chaque semaine.

Le premier constat que l'on peut faire est celui d'une dynamique de travail qui n'existe pas de la même manière les autres jours dans la crèche. Certes celle-ci peut être due aux multiples déplacements des uns et des autres qui supposent une surveillance plus visiblement active, mais il y a sans doute davantage que cela : ce qui se passe dans ces espaces ouverts est à la vue de tous et ceci semble changer considérablement la nature du travail. On pourrait même dire, d'un point de vue ergonomique, qu'il se produit une modification complète de l'usage de l'instrument de travail le plus important pour ces professionnelles : le regard.

Le regard qu'il soit porté sur les enfants pour vérifier qu'ils ne se mettent pas en danger ou qu'il soit adressé à l'enfant pour l'encourager ou l'arrêter dans ses explorations constitue l'instrument de travail principal des professionnelles de la petite enfance. Regarder, apercevoir, voir, entrevoir, percevoir... dans ces métiers, ne sont pas des synonymes mais relèvent de gestes professionnels dont les nuances, essentielles à maîtriser, déterminent en grande partie la qualité du rapport que les professionnelles établissent avec les enfants.

Cette présence inhabituelle de tous les enfants, modifie considérablement ce qui est à voir, regarder, percevoir.... Ces modifications permettent alors aux professionnels de découvrir et d'apprendre à connaître des enfants qu'elles ne voient pas souvent et dont elles auront peut-être à s'occuper dans quelques mois. Ce faisant, ces dimensions un peu nouvelles viennent les décaler des habitudes qu'elles installent avec les enfants de leur groupe.

Est-ce vraiment indispensable ? Ne peut-on pas attendre le moment venu pour effectuer les changements de groupes ? Si ces changements de groupe étaient les seuls visés par cette organisation, l'on pourrait légitimement se poser la question de son intérêt, tant la préparation nécessite d'investissement au préalable, pendant et après, pour effectuer la synthèse de la matinée.

La *mezcla* n'est pas seulement la mise en place d'une agitation collective, elle crée de l'événement et ce faisant rend possible des déplacements de regards. Elle donne aux professionnelles l'opportunité d'un cadre nouveau qui leur permet de voir *autrement* les enfants qu'elles prennent en charge habituellement. Au sein même de l'équipe, ce fonctionnement collectif est en quelque sorte sous le contrôle de tous : la réversibilité des regards permet de s'assurer que les manières d'agir de chacune soient bien cohérentes avec le projet. De cette façon le travail collectif contribue à rendre chacune responsable de ses actions, à s'enrichir de l'action d'une collègue, et à trouver sa place comme maillon d'une chaîne contribuant à la qualité du travail collectif.

Cette organisation renouvelée aide ainsi à lutter contre des attributions de capacités que l'on donne, presque sans s'en rendre compte aux enfants.

L'enfant connu d'une professionnelle est bien souvent l'enfant dont elle sait ce qu'il est en mesure de faire ou de ne pas faire, d'aimer ou de ne pas aimer... Cette connaissance, effectivement nécessaire pour construire un lien, a aussi son revers : celui de structurer des représentations quelque peu définitives, qui obèrent d'autres de ses possibilités. Le principe de la *mezcla*, en changeant le cadre d'évolution des enfants, change la perspective à partir de laquelle les professionnelles les observent. Il n'est donc pas rare d'entendre des professionnelles se signaler entre elles un comportement d'enfant qu'elles n'auraient pas pensé possible dans le cadre habituel de la prise en charge. L'autonomie des enfants, dans ce cadre transformé mais rassurant, paraît augmentée par le regard soutenant des adultes qui leur portent attention. Ces regards nouveaux développent chez les professionnelles une mobilité subjective qui élargit leur champ de vision sur ce qu'elles savent déjà des enfants dont elles s'occupent. Cette ouverture à l'autre permet à chacune de ne pas se figer dans des représentations établies des enfants et par là-même élargissent leurs représentations et leurs savoirs sur les enfants, sur elles, sur le fonctionnement de la crèche, sur leur métier.

Sur le plan théorique, la *mezcla* vient confirmer le principe de l'effet pygmalion mis en évidence par Rosenthal et Jacobson (1971), dans « Pygmalion à l'école : l'attente du maître et le développement intellectuel de l'élève ». Dans un cadre scolaire, ces chercheurs montrent que les attributions de caractéristiques, les attentes et les impressions orientent les manières d'agir des enseignants avec les enfants, et conduisent en retour les enfants à se conformer aux représentations de leurs enseignants. En changeant le cadre de leurs évolutions, les enfants, vus par « leurs » professionnelles mais aussi celles qui les connaissent moins, ne se voient pas attribuer les mêmes caractéristiques et se dévoilent autrement. La *mezcla*, de ce point de vue, installe une certaine mobilité dans les regards portés sur les enfants et crée de nouvelles opportunités pour contribuer à leur développement. Ce changement de regard opère aussi entre les enfants qui, dans cet espace plus ouvert, manifestent davantage d'attention à l'égard de certains de leurs pairs qui sont plus craintifs ou en situation de handicap. Ils apprennent ainsi indirectement à respecter et tenir compte des différences.

L'activité n'est donc pas simplement une mise en mouvement ou de l'agitation sans réelle nécessité, elle se fonde sur l'importance des déplacements de regards pour empêcher les attributions de caractéristiques qui tendent à déterminer hâtivement les capacités des enfants.

Un tel fonctionnement invite dès lors à penser avec un peu plus de distance les normes de développement prescriptives proposées en fonction de l'âge des enfants. Ne pourrait-il pas aussi conduire de manière plus fondamentale à remettre en question nos préjugés sur les capacités des enfants ? (Garnier, 1995)

Conclusion : une conception « ouverte » de la prise en charge des enfants

Plus fondamentalement cette activité est révélatrice d'une conception de l'accueil des enfants qui relève d'un modèle que nous allons qualifier d'ouvert. Dans ce modèle la crèche est organisée en évitant le cloisonnement entre l'extérieur et l'intérieur et entre les âges. Une cohérence de l'organisation apparaît entre ces principes d'organisation et les activités proposées aux enfants. La *mezcla* apparaît alors comme une sorte de symbiose dans une temporalité plus resserrée (la matinée) d'un ensemble de principes de fonctionnement : le décroisement, l'intégration des contraintes spatiales en ressources, des propositions d'activité choisies ou délaissées par les enfants en fonction de leurs choix, une mutualisation des jouets pour l'ensemble des enfants, mais également l'acceptation des choix individuels dans une offre collective (l'organisation prévoit aussi que des enfants puissent rester dans leur espace) et une place importante pour reconnaître les différences et s'en enrichir.

Une telle organisation interroge alors les fonctionnements plus cloisonnés. Pourquoi de tels principes ne sont-ils pas toujours à l'œuvre dans l'accueil des tout-petits ? Cette question renvoie alors à celle de « bonnes pratiques ». Ne serait-il pas intéressant de faire de la *mezcla* une bonne pratique pour inciter d'autres crèches à le reproduire ?

La reproduction d'une bonne pratique ne relève pas simplement d'un « copier/coller » d'une bonne idée. Une bonne pratique ne peut faire sens si elle vient en décalage ou en tension avec d'autres points de vue sur l'accueil des enfants. La *mezcla* n'est pas une idée à reproduire si, avec son organisation n'est pas aussi importé tout le processus de travail mis en œuvre et la philosophie que nous avons sommairement décrits. Une telle activité avec les enfants n'est possible que si l'équipe adhère à ces principes de décroisement, de modèle ouvert et si le travail collectif est encadré. Cette organisation s'intègre donc à une logique d'ensemble où de nombreuses propositions d'activité privilégiant la coopération entre les enfants préparent le décroisement de la *mezcla*.

Même si la manière de penser et d'agir la *mezcla* ne peuvent être reproductibles à l'identique dans d'autres crèches, en revanche le travail subtil sur les transitions entre activités et les mobilités dans l'espace paraissent intéressantes à plus d'un titre. D'une part, cette attention à l'activité effective des professionnelles révèle la complexité du travail auprès des tout-petits et peut mieux faire l'objet d'une reconnaissance de ce qui est effectivement fait avec les enfants. D'autre part, le principe d'un décroisement favorisant les mobilités et les transitions entre activités contribue à développer un travail collectif qui limite les attributions hâtives de capacités et incite les professionnelles à développer de nouveaux regards sur les enfants comme sur leurs propres capacités. Enfin, en accordant un temps considérable à la réflexion collective en amont et en aval des activités faites avec les enfants, les transitions sont des révélateurs de la double polarité du travail : l'accomplissement d'actes techniques (ce qui est

fait avec les enfants) mais aussi la prise en compte du tissu social et des dynamiques intersubjectives indispensables à la reconnaissance et au maintien en santé des professionnels.

Références bibliographiques

- Acredolo, L. et Goodwyn, S. (2008). *Communiquer avec votre bébé avant qu'il ne sache parler*. Editeur Marée haute
- Clot Y et Lhuillier D. (2015). (dir.), Perspectives en cliniques du travail, Toulouse, Érès,
- Cresson G., Gadrey N. (2004). « Entre famille et métier : le travail du care », *Nouvelles questions féministes*, n° 23(3), p. 26-41.
- Delepierre, J. (2008/2014). Le jeu dans tous ses états : mélanges d'âges et ouvertures. Dans S. Rayna, C. Bouve & P. Moisset (dir.) *Un curriculum pour un accueil de qualité de la petite enfance*. Toulouse : Érès, p. 283-301
- Dupont, C. (2016). Signer ensemble à la crèche. *La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, n° 73, p. 95-110.
- Durkheim, E. (1930/ 1991). *De la division du travail social*. Paris PUF, Quadrige
- Garnier, P. (1995). *Ce dont les enfants sont capables*, Paris, Métailié
- Garnier, P. (1999). « L'éducation préscolaire en France : classement d'âge et logiques éducatives. In Brougère, G., Rayna, S. (dir) *Culture, Enfance et Education*. Paris, Unesco-paris13, pp.119-132.
- Garnier, P., Brougère, G., Rupin, P. Rayna, S. (2015). L'accueil des enfants de 2 à 3 ans. Regards croisés sur une catégorie d'âge dans différents lieux d'accueil collectif ». In *Politiques sociales et familiales* n°120. pp.9-20.
- Hochschild A.R. (2003). « Travail émotionnel, règles de sentiments et structure sociale » *Travailler*, vol. 1 n° 9: 19-49.
- Kergoat Danièle, Guichard-Claudic Yvonne, Vilbrot Alain (dir.), (2008). *L'inversion du genre. Quand les métiers masculins se conjuguent au féminin... et réciproquement*, Rennes, PUR
- Mellier D. (2008). « La question du "travail de contenance" dans la petite enfance », *Spirale*, vol. 4, n° 48, pp.19-31.
- Marchand Montanaro G., 2013, *Travailler en crèche, un métier ?*, Rennes, Presses de l'École des hautes études en sciences politiques
- Maruani, M. Meron, M. (2012). *Un siècle de travail des femmes en France : 1901-2011* Paris, La Découverte.
- Rosenthal, R., Jacobson, L. (1971). *Pygmalion à l'école : l'attente du maître et le développement intellectuel des élèves*. Tournai, Casterman
- Sadock, V. (2003). « L'enjolivement de la réalité, une défense féminine ? Étude auprès des auxiliaires puéricultrices », *Travailler*, vol. 2, n° 10, pp. 93-106
- Ulmann, AL. (2012). « Le travail émotionnel des professionnelles de la petite enfance ». *Métiers de la petite enfance : registres et dimensions de l'activité* ». *Politiques sociales et familiales*.n°120. pp. 47-57.
- Ulmann, AL., Rodriguez, D., Guyon, M. (2015). « Former les professionnels de la petite enfance. Entre soin et éducation, quelle place pour les affects ? » *Politiques sociales et familiales*. N°120, 29-41.

