

Apprendre le travail : les liens entre le savoir et l'action Regards ethnographiques sur le travail et la formation pour deux métiers de la petite enfance

*Anne-Lise ULMANN*¹

Cet article porte sur les liens entre le travail et son apprentissage et explore la manière dont la formation professionnelle peut tenir sa promesse émancipatrice tout en répondant à des exigences opérationnelles. À partir d'une activité ordinaire (le travail auprès de jeunes enfants), il montre que les savoirs généraux ne peuvent contribuer à régler l'action s'ils se trouvent désenclavés de ceux éprouvés ou exigés par le travail réel. Former dès lors ne se réduit pas à l'enseignement de protocoles rarement pensés en intégrant les dimensions non visibles de l'activité mais suppose de s'attacher à l'analyse des situations professionnelles pour traiter conjointement l'action et la pensée sur l'action. Cette analyse resserrée des situations donne l'opportunité aux professionnels de se rendre présents dans leur travail et non plus seulement agis par des exigences pensées en dehors d'eux.

Bien que la formation professionnelle serve dans ses principes généraux à apprendre un travail ou à s'y perfectionner, son utilité pratique est souvent remise en question. Il lui est souvent reproché par les prescripteurs comme par les destinataires d'être trop théorique, parfois même complètement décalée. Ces points de vue interrogent d'autant plus quand les enseignements sont conçus et animés par des professionnels, qui ont exercé l'activité à laquelle ils forment. Ces décalages sont-ils simplement dus à des maladresses qui relèveraient d'une maîtrise insuffisante de la pédagogie ou

1. Chercheure au Cnam, CRTD et associée à l'équipe DPF d'Agrosup Dijon. Je tiens à remercier l'ensemble des discutants de *La Revue de l'IRE*s et notamment à Solveig Grimault et Michel Parlier pour leurs suggestions et leurs remarques bienveillantes.

signalent-ils une tension plus profonde qui se révèle dès que le savoir et l'action sont à appréhender conjointement quand il s'agit de concevoir et de réaliser une action de formation à visées professionnelles ?

Nous chercherons à questionner dans cet article les raisons de ces décalages en nous attachant à saisir les attendus du travail au regard de ceux de la formation. Nous étudierons donc conjointement la manière dont les formateurs préparent de futurs professionnels à leur travail et comment, dans les contextes de travail, les apprentissages effectués en formation constituent des références ou des ressources pour exercer l'activité en situation réelle de travail. À partir de ce double prisme qui nous fera passer de la formation au travail et inversement, nous tenterons d'élucider comment peuvent se mailler et s'articuler, sans toutefois se confondre, une activité « constructive », la formation, et une activité « productive », le travail (Ochanine, 1981).

Cette analyse des liens entre le travail et la formation s'étayera sur l'apprentissage de deux métiers de la petite enfance : le certificat d'aptitude professionnelle (CAP) petite enfance et le diplôme d'auxiliaire de puériculture, qui sont deux qualifications dispensées dans un contexte institutionnel particulier que nous préciserons par la suite.

Les formations que nous avons plus particulièrement étudiées s'effectuent soit par le système de l'alternance avec un contrat d'apprentissage dans un centre de formation pour apprentis (CFA), soit par des enseignements dispensés dans un lycée professionnel qui alternent avec des périodes de stages. Dans ces deux cas, le cursus de formation et les modalités d'examen intègrent des temps dits de pratique, considérés comme aussi importants que les enseignements effectués au centre de formation (CFA ou lycée). Nous considérerons ces temps d'apprentissage sur *le terrain*, pour reprendre l'expression habituelle destinée à qualifier ces moments hors des centres de formation, comme faisant partie du dispositif de la formation avec lequel les formatrices composent l'organisation de leurs enseignements. S'agissant d'apprendre un métier, les périodes en entreprises constituent des modalités de formation déportées vers le travail et non pas seulement des expériences de travail greffées sur le temps de formation. Ce déport de la formation, qui conduit fréquemment à entériner comme une évidence le clivage théorie/pratique, suppose pour les formateurs de penser les liens et les différences entre les apprentissages qu'ils prennent en charge directement dans l'espace de la formation et ceux qui seront faits dans l'espace du travail avec les tuteurs ou d'autres professionnel(le)s. Si le dispositif de l'alternance est emblématique de ces modalités de formation qui combinent deux lieux d'apprentissage occasionnant, selon Vincent Merle, une « tension créatrice », notre propos ici porte plus largement sur la manière de penser les liens entre le savoir et l'action dans l'apprentissage

d'une activité professionnelle. « En quoi l'action avec, dans et sur une situation entraîne-t-elle des effets d'apprentissage et de développement, inhibe-t-elle ou limite-t-elle les possibilités d'apprentissage et de développement ? » (Mayen, Lainé, 2014:29). Comment la formation peut-elle tenir pour tous sa promesse émancipatrice ?

Dévalorisés socialement, les métiers de la petite enfance nous paraissent d'autant plus intéressants à étudier du point de vue de la formation qu'ils suscitent peu d'intérêt, comme si ce que ces professionnelles² devaient apprendre relevait de l'évidence ou d'un savoir transmis simplement par l'habitus familial et culturel. Nous forgeons ici l'hypothèse que ces métiers, qui s'effectuent souvent dans des environnements que les ergonomes qualifient de « dynamiques » parce qu'ils n'ont pas de stabilité, constituent au contraire des analyseurs d'un grand intérêt pour appréhender les difficultés que rencontrent tous les formateurs lorsqu'ils conçoivent, à distance du travail réel, les formations permettant l'exercice du travail. Pris entre la nécessité de faire apprendre les savoirs et les règles qu'ils considèrent comme nécessaires à l'exercice du métier et la prise en compte de ces environnements instables imposant des ajustements permanents, les formateurs se trouvent confrontés à des choix : doivent-ils faire apprendre le travail dégagé de la contingence ou au contraire préparer aux dimensions variables, changeantes, imprévisibles du réel ? La formation sert-elle à façonner des manières d'agir stables, sans plasticité à la singularité des situations ou doit-elle préparer au travail réel ? Quels usages des règles, des procédures et des savoirs disciplinaires peuvent-ils être faits face à la diversité des situations ? Comment combiner l'apprentissage de l'action avec celui d'une pensée sur l'action permettant l'ajustement des réponses aux situations inédites ou contribuant à de nouvelles manières d'agir ?

Après la présentation de l'approche du travail que nous avons élaborée pour accéder à ces deux espaces professionnels (I), nous traiterons des spécificités de ces deux diplômes et du travail avec de petits enfants pour identifier ce qui, dans l'apprentissage du métier, peut être important à prendre en compte (II). Nous aborderons ensuite les liens entre le travail et la formation d'une part à partir d'une focale sur l'usage des savoirs appris en formation (III), d'autre part à partir de situations vécues par les apprenties lors de leur formation et rapportées par elles au moment des retours au centre de formation ou au lycée (IV). Nous concluons sur l'intérêt d'envisager la formation à partir du travail pour lui permettre de tenir sa promesse émancipatrice, sans pour autant sous-estimer ou délaisser les apprentissages nécessaires à l'action immédiate.

2. S'agissant des professionnelles de la petite enfance nous emploierons systématiquement le féminin, puisque dans le cadre de cette recherche nous n'avons travaillé qu'avec des femmes.

I. Cadrage méthodologique

I.1. La formation, un outil pour développer une pensée sur l'action

S'attacher à comprendre les liens entre la formation et le travail renvoie plus largement aux questionnements sur la place et les usages des procédures et des règles dans l'activité effective des professionnels. L'ergonomie et, après elle, les cliniques du travail (psycho-dynamique, ergologie, clinique de l'activité...) montrent que les tâches à effectuer par chacun ne recouvrent jamais totalement l'activité que les professionnels déploient pour faire face à la diversité ou la labilité des situations sur lesquelles ils doivent interagir. Ces apports viennent questionner les manières de former qui ne peuvent plus dès lors se résumer aux seuls apprentissages de règles, procédures, raisonnements ou connaissances mais contraignent à reconsidérer les liens entre les savoirs relevant de disciplines établies et le réel des situations professionnelles. Sur quelle stabilité, en effet, fonder des principes formatifs qui permettent à de futurs professionnels de se préparer à leur rencontre avec le travail réel : faut-il ignorer les complexités du travail effectif et ne former qu'à des principes de travail génériques, même s'ils s'avèrent peu pertinents dans les situations réelles de travail ? Doit-on tenter de capter le plus complètement possible la diversité du réel et faire apprendre pour chaque cas relevé des modalités d'action adaptées ou faut-il ne plus considérer le savoir sous l'angle exclusif de son apprentissage, mais l'envisager plutôt avec ses possibles usages dans le travail ? Dans le travail de relation de service ces difficultés inhérentes à toute formation se trouvent redoublées quand l'activité professionnelle ne se dévoile que lorsqu'elle dysfonctionne, comme c'est fréquemment le cas pour les métiers de l'intervention sur autrui, comme le travail de *care*, où une certaine invisibilité caractérise le succès même de ces activités (Molinier, 2003). Que faire apprendre quand le travail effectif paraît insignifiant, évident ou à l'inverse, quand sa subtilité se dérobe constamment ? Quelle est la validité des savoirs appris en formation dans leurs usages professionnels ?

Ces interrogations nous paraissent ouvrir de nouvelles perspectives pour ne plus envisager la formation seulement comme un lieu de conformation destiné à apprendre l'exécution d'un travail mais plutôt comme un espace de pensée sur l'action « où des formes de connaissances et de raisonnements doivent être construites et appropriées par les professionnels pour pouvoir leur servir d'instruments » (Mayen, Lainé, 2014:18). De ce point de vue, le travail envisagé depuis la formation, c'est-à-dire à partir du point de vue de celui qui doit le faire apprendre, conduit à questionner la nature des apprentissages à faire faire pour qu'ils soient des ressources pour l'action en situation réelle.

Cette approche des liens entre la formation et le travail cherche à rompre avec une vision purement fonctionnaliste de la formation qui laisse dans l'ombre les implications sociales de ces apprentissages et leurs liens avec les organisations du travail et leurs transformations. En référence à de Coninck pour qui la sociologie de l'éducation permet d'appréhender « les relations sociales d'apprentissage (comme) un apprentissage des relations sociales » (2000:31), il nous semble que la formation doit contribuer à développer ce qu'il nomme des « raisonnements d'exploration » pour permettre à des professionnels de rester sujets de leurs actes et non plus être agis par des procédures pensées pour eux. Cette conception de la formation en prise sur le travail est aussi liée à la manière dont elle peut contribuer à « l'émancipation » (Rancière, 2004) des personnes qui se forment. « On ne charge pas la mémoire, on forme l'intelligence », rappelle Rancière dans *Le maître ignorant*. Former des professionnels ne peut donc se résumer aux seuls enseignements contribuant à l'exécution des tâches mais nécessite aussi de les faire réfléchir aux buts, sens, paradoxes, subtilités, tensions... des résultats attendus. Cette compréhension forme à l'élaboration d'une pensée sur le travail et à la possibilité d'en faire valoir les fondements.

Ainsi, en prenant en compte le travail au sein de ces deux espaces à la fois distants géographiquement, statutairement mais aussi conceptuellement puisque le savoir et l'action ne répondent pas toujours aux mêmes enjeux et exigences, nous nous sommes attelée à comprendre comment le travail et la formation pouvaient se trouver dans un rapport d'engendrement réciproque.

1.2. Une observation impliquée d'inspiration ethnographique

Cette focale d'analyse sur ce rapport entre la formation et le travail suppose pour le chercheur non seulement de connaître le travail à faire apprendre mais également de s'attacher à comprendre celui effectué par les formateurs pour former les stagiaires. Nous faisons le constat que les résultats d'une formation intéressent plus que les processus de travail qui permettent de les atteindre. Dans le champ de la petite enfance, les travaux sur la formation, qui sont nombreux, visent surtout à identifier les savoirs requis au regard d'attentes sociales de plus en plus exigeantes (Cresson, 1998), à questionner « des contenus » de formation à enseigner dans une activité en fonction d'une classe d'âge (Coquidé, 2007), à analyser les modes de coopération entre qualifications (Garnier, 2010)..., mais les manières d'agir et de penser les formations par les formateurs restent peu explorées. Les modalités d'apprentissage d'un métier sont-elles sans incidence sur la façon de l'exercer ? Les savoir-faire « naissent-ils du procès de travail », sans rapport avec la formation ? (Stroobants, 2009:171).

S'intéresser au travail de ces formatrices va alors consister à comprendre ce qu'elles font concrètement des prescriptions et des savoirs, à cerner les buts qu'elles se donnent à l'égard des personnes qu'elles forment, à appréhender ce qui, de leur point de vue, permet de considérer que les professionnelles qu'elles forment sauront faire le travail qui leur sera confié.

Pour comprendre le travail auprès des enfants comme celui des formatrices, nous avons opté pour une approche d'inspiration ethnographique dans les structures d'accueil de la petite enfance comme dans les espaces de formation.

Considérant l'espace de la formation comme un espace professionnel où des collectifs conçoivent et réalisent des modalités d'intervention contribuant au développement des compétences, nous y avons mobilisé la même méthodologie d'observation que dans les crèches. Nous avons donc observé le travail pendant plus de 30 journées complètes dans les crèches et autant dans les CFA et les lycées. À cette immersion dans ces deux types d'espaces professionnels, nous avons ajouté un dispositif d'échanges avec les professionnels observés. Ces échanges nous ont servi à confronter notre compréhension de ce que nous avons observé avec celle qu'elles nous explicitaient à partir de notre questionnement.

Pour éviter le risque, souvent reproché aux ethno-méthodes, de limiter le sens des actions des acteurs à ce que nous pouvons en voir, cette approche combinée, qui peut se définir comme une « ethnographie combinatoire » (Dodier, Baszenger, 1997), reste bien sûr attentive aux actions des professionnels dans leur contexte, mais nécessite aussi d'interpréter ce que font les professionnels, à l'aune de ce que nous pouvons éprouver en les voyant faire. En nous référant à Laplantine (2001), cette immersion procède « d'une expérience qui comporte une part d'aventure personnelle », dont nous avons fait usage dans les entretiens avec les professionnelles pour les inciter à expliciter les mobiles de leurs actions. Cette aventure suppose de prendre en compte notre part d'engagement dans les situations observées, et d'échanger avec les professionnelles lors des entretiens sur ce que nous avons éprouvé. La présence de l'observateur, « loin d'être une source d'erreurs à neutraliser » (Laplantine, 2001), est envisagée dans notre approche comme une ressource pour travailler les écarts de perceptions entre des professionnels d'un domaine (la petite enfance ou la formation) et la nôtre, qui est celle d'une profane, ignorante de l'objet, parce que non impliquée directement dans ces activités. Ce « décalage des cadres de référence » (Benelli, Modak, 2010) entre l'observateur qui, sans expérience du travail observé, peut néanmoins éprouver divers ressentis (craintes, inconfort, incompréhension...) et avoir un certain point de vue sur ce qui se déroule sous ses yeux et ces professionnelles qui agissent en fonction de leurs expériences du travail et d'autres références apprises ou transmises

par des pairs, offre une prise pour accéder à la manière dont les acteurs conçoivent leur travail depuis la place qu'ils tiennent. Ce dialogue établi à partir de perceptions différentes installe une dynamique dans les échanges propice à la remémoration et à l'explicitation chez les professionnelles des mobiles et des indicateurs pris en compte dans le cours même de l'action réalisée. Le chercheur au cours de ces échanges prend plutôt le statut d'un « témoin-interlocuteur » (Ulmann, 2012). Il offre aux professionnelles la possibilité d'expliquer ce qui est fait, de partager des doutes, de questionner des certitudes, d'interroger des allant de soi sur la division du travail..., tout simplement de parler de son travail pour en partager la complexité avec un témoin-interlocuteur, destinataire mais aussi support de cette élaboration.

Dans l'espace de la formation, cette manière de procéder a permis de cerner des conceptions de la professionnalité pour travailler avec les enfants et saisir la place laissée aux savoirs et à l'expérience contribuant à l'exercice du travail. Cette approche conjointe du travail et de la formation éclaire les conceptions et les références partagées dans ces deux espaces, mais donne aussi à voir des zones d'ombre où restent non explorées les interrelations entre le travail et la formation et les processus d'apprentissages en situation de travail qui contribuent au développement des compétences.

Cherchant à comprendre comment s'opéraient des continuités ou des discontinuités entre les apprentissages effectués dans le cadre de la formation ou dans l'espace professionnel, nous nous sommes attachée à ce que les professionnelles rencontrées dans les crèches aient à encadrer des stagiaires formées dans les centres de formation où nous faisons les observations. L'organisation de la continuité des observations depuis la formation jusqu'à la pratique professionnelle a été facile à mettre en place quand nous venions dans les crèches accompagner des formatrices pour effectuer des activités dites de visite de stage ou pour observer les épreuves d'évaluation lors des mises en situation professionnelle (MSP). Elle s'est en revanche avérée plus délicate quand il s'agissait de venir seule, sans autre mobile que d'observer le travail, celui des stagiaires mais aussi celui des autres professionnelles et notamment des tutrices. Deux crèches nous ont néanmoins permis ces observations tout au long de la recherche, sans doute parce que ces deux directrices portaient un réel intérêt à la formation de leurs équipes et se trouvaient à l'aise avec le fait que nous ne venions pas pour juger de leur travail avec les enfants.

Ces difficultés à établir la continuité des observations entre la formation dans la crèche et celle dans le centre de formation nous ont conduit à porter davantage d'attention que prévu aux situations que nous qualifions d'hybrides : les retours de stage, où les futures professionnelles rapportent à la formatrice des situations perçues comme difficiles dans la crèche et les mises en situation professionnelles permettant la validation du diplôme.

Même si ces retours de stage conduisent les futures professionnelles à se remémorer des situations en se tenant avec la formatrice à un certain genre discursif, ils ont pu servir de trappes d'accès pour découvrir leurs interrogations sur leur futur métier et les tensions éprouvées entre l'apprentissage et la pratique professionnelle. Leurs manières de questionner les formatrices sur le travail et les réponses apportées ont mis au jour les décalages sur le travail effectif et son apprentissage. Les mises en situation professionnelle (MSP) permettant l'obtention du diplôme ont quant à elles été précieuses pour comprendre les attendus du travail, ses mises en représentation et l'engagement subjectif qu'il nécessite pour parvenir à concilier de nombreuses exigences. Relevant à la fois de l'espace professionnel et en même temps de l'espace de formation, ces deux types de situations ont permis de saisir l'intérêt et les difficultés des continuités et des ruptures éprouvées par de futures professionnelles entre l'espace de la formation et celui du travail.

1.3. Éclairages sur le contexte institutionnel de ces diplômes

Le public orienté vers cette voie professionnelle concerne très majoritairement des femmes dont beaucoup appartiennent à des minorités visibles (Maghreb, Afrique...). Leur orientation vers le domaine de la petite enfance relève rarement d'un choix mais s'apparente plutôt à une opportunité susceptible de mettre fin à une situation antérieure souvent évoquée comme difficile. On repère parmi les raisons évoquées pour cette orientation plusieurs cas de figures : une orientation subie vers un lycée professionnel à la suite d'échecs scolaires au collège ; l'aubaine d'un contrat d'apprentissage pour celles qui ont quitté la scolarité sans obtenir de diplôme ; l'opportunité de financement dans un cursus de formation continue pour des personnes plus âgées en reconversion ou en reprise de travail, souvent après un temps d'arrêt consacré à l'éducation de leurs enfants. Dans tous les cas, la très grande majorité de ces femmes a eu un parcours de vie chahuté (difficultés scolaires, sociales, professionnelles, de santé...) et recherche prioritairement avec cette orientation l'emploi et non le travail, même si le travail au tout début de la formation ³ est plutôt connoté positivement dans les entretiens.

Sur un plan institutionnel, ces deux diplômes relèvent d'un niveau V de l'Éducation nationale ⁴, mais ils ne drainent pas les mêmes publics du fait de leurs modes d'accès. Le CAP petite enfance (CAPPE) est ouvert à tous sans conditions d'accès et dépend de l'Éducation nationale, tandis que celui d'auxiliaire de puériculture (AP) nécessite un concours d'entrée et relève

3. Nous avons conduit ces entretiens moins de trois mois après leur inscription à ces formations. La plupart d'entre elles n'avait pas encore effectué leur stage ou le débutait juste.

4. Le niveau V de l'Éducation nationale correspond à des niveaux de diplôme *infra*-bac (CAP, BEP).

du ministère de la Santé. Ce concours, accessible sans condition, opère une sélection qui contribue à une meilleure valorisation du diplôme qui attire des personnes ayant fréquemment un niveau bien supérieur au bac, ce qui accuse le clivage avec les candidats du CAPPE. Outre le concours, la formation est très nettement orientée sur un versant médical pour les AP, ce qui conforte une image plus valorisante du métier pour un travail similaire auprès des enfants dans les structures d'accueil collectif (crèches, haltes-garderies). Ces différences expliquent les demandes récurrentes des AP pour obtenir le passage au niveau IV de l'Éducation nationale.

Du fait de leur histoire et des liens à leur tutelle, le CAPPE ⁵ destine plutôt à des emplois au sein des écoles maternelles (ASEM), tandis que la certification d'AP conduit à l'exercice du métier dans les crèches et dans les structures médicalisées. Cette partition est aujourd'hui remise en question ⁶. On constate que de moins en moins d'AP trouvent un emploi dans une structure hospitalière ⁷ et que la majorité travaillent dans des structures d'accueil collectif ; du côté des CAP, on observe le phénomène inverse : si l'école maternelle offre encore de nombreuses possibilités d'emplois, les crèches privées et associatives les emploient fréquemment au côté des AP. Il est donc fréquent de rencontrer au sein des crèches des professionnelles possédant un diplôme de même niveau, qui exercent des fonctions similaires sans toutefois bénéficier de la même reconnaissance sociale.

II. Les épreuves invisibles du travail avec les enfants

S'intéresser au travail avec de petits enfants peut paraître incongru tant l'activité ressemble à celle exercée dans un cadre domestique. Certes, les recherches montrent son importance sur le plan des politiques familiales, ne serait-ce que pour répondre aux besoins économiques des foyers (Fagnani, 2001), voire pour contribuer à la socialisation des enfants, mais sur le plan des apprentissages, est-ce vraiment nécessaire d'aller voir le travail de ces professionnelles ? Qu'apprendra t-on de plus qu'on ne sache déjà ?

Découvrir le travail : un risque pour l'enjolivement de la réalité ?

Les crèches comme les écoles maternelles sont considérées par leurs directions comme des lieux à protéger, où toute incursion étrangère au déroulement des activités doit être évitée. Les personnes extérieures aux organisations ne pénètrent donc pas facilement au seul motif de voir et

5. Pour comprendre plus précisément la complexité de ces cursus, voir Odena, Daune-Richard, Petrella (2009).

6. Elle l'est d'autant plus que le nouveau Bac pro service oriente également vers ces métiers et que la modification des rythmes scolaires tend de plus en plus à attribuer des fonctions d'animation auprès des enfants pour les CAPPE, initialement employés pour répondre à des besoins d'aide logistique.

7. Les maternités et les hôpitaux emploient plutôt des aides-soignantes, plus polyvalentes.

comprendre le travail (surtout si, comme le pensent bien des directions et le disent les professionnelles, « il n'y a rien à voir ».)

À cette première difficulté pour pénétrer ces milieux professionnels s'ajoute celle liée aux dangers d'une révélation trop crue du travail entraînant davantage de discrédit sur ces structures d'accueil qui n'ont pas toujours bonne presse.

Les structures de la petite enfance en France, et plus particulièrement les crèches municipales et les haltes-garderies, pour de multiples raisons (craintes de mauvais traitements, culpabilisation des mères qui laissent les enfants, conditions de travail mal adaptées...), ne sont pas toujours bien perçues même si elles sont très demandées parce que nécessaires à l'organisation des familles. Les directions de ce type de structures craignent souvent que le dévoilement du travail n'aggrave ce ressenti contre lequel elles doivent lutter pour rassurer les parents.

Enfin, le maintien d'une certaine méconnaissance des réalités professionnelles peut constituer argument pour éviter de susciter une revalorisation financière de ces emplois. Un voile d'ignorance sur ces réalités, qui portent à conséquences sur le travail effectif, paraît plus facile à maintenir pour les directions. Ainsi, un ensemble d'arguments, les uns tenant à la protection des enfants et aux relations avec les parents, les autres liés aux relations sociales, convergent vers l'idée que le dévoilement du travail peut comporter plus d'inconvénients que d'intérêts. Il conduit souvent à préférer le flou sur ce qui est réellement fait plutôt que de chercher à comprendre ce que les personnes font vraiment pour répondre aux exigences des tâches qui leur sont confiées.

Lorsque ces empêchements sont dépassés, aller voir ce travail pour le comprendre, le découvrir n'est cependant pas chose aisée.

Une activité qui ne se voit pas

De prime abord, l'observation du travail avec les enfants ne renseigne pas beaucoup sur l'activité effective et ce qu'elle exige comme savoirs. En effet, soit les enfants jouent sans solliciter un adulte, et en apparence, la professionnelle semble peu active. On pourrait même croire, si mobilité et mobilisation étaient synonymes, qu'elle ne fait rien. Soit elle répond à leurs sollicitations, mais ces réponses sont le plus souvent discrètes, à peine perceptibles (un regard, un sourire...) et très délicates à interpréter, soit enfin, il s'agit de tâches dites de *soin* (les changer, les nourrir...) qui ressemblent tellement à celles effectuées dans la sphère domestique sans formation, qu'elles ne retiennent pas l'attention. L'observation lointaine peut donc conduire un peu hâtivement à penser que ce travail de présence auprès des enfants n'est pas très dense et qu'il n'est pas nécessaire de l'observer pour chercher à le comprendre. Il suffirait d'être là.

À la différence d'un travail de *care* avec des adultes vulnérables, qui se révèle dès qu'il fait défaut (Molinier, 2003), le travail avec les enfants suppose de savoir interpréter leurs manifestations langagières, qui ne passent pas toujours par une parole articulée et adressée, pour inférer leur satisfaction, leurs demandes. La question de savoir si ce qui convient à l'enfant est complètement ou partiellement identique à ce que comprennent les professionnelles reste peu exploré et ne semble pas faire l'objet de préoccupations.

Par ailleurs, si l'activité est difficile à voir, elle n'est pas plus aisée à faire parler. Ayant fréquemment intériorisé que ce qu'elles font n'a pas d'intérêt, ces professionnelles ne trouvent rien à en dire, si ce n'est pour se déprécier : « Ce que je fais ? Eh bien... Je ne sais pas... Enfin si, mais bon... Je veux dire, tout le monde sait le faire » (tutrice, CAP petite enfance).

Ces difficultés d'accès au travail peuvent conduire à considérer que la surveillance de jeunes enfants est peu exigeante sur les savoirs à connaître et faire apprendre, ce que confirment indirectement les pratiques d'orientation vers ces métiers.

Un travail dénié dans un emploi idéalisé

Mais alors que le travail n'est pas facilement visible, qu'il peut même être confondu avec une activité domestique, l'emploi est davantage reconnu. Cette reconnaissance tient au fait qu'il est d'emblée considéré comme une fonction gratifiante, non d'un point de vue pécuniaire, mais par la fierté qu'il est possible de retirer d'une activité socialement utile. « Elles ont la chance quand même de ne pas travailler à l'usine et donc d'avoir un travail intéressant [...]. Je veux dire, c'est pas comme le travail à la chaîne » (directrice de crèche). L'enfant, investi aujourd'hui comme « un être en devenir » (formatrice d'auxiliaire de puériculture), fait l'objet de nombreux discours sur l'espoir dont il est porteur, qui colorent positivement l'emploi.

La manière de considérer le travail auprès des jeunes enfants est donc traversée de points de vue contradictoires qui se manifestent autant pour les CAPPE que pour les AP : il est dénié comme activité professionnelle nécessitant des savoirs complexes et nombreux, et en même temps, il se trouve surinvesti comme une activité déterminante pour construire la société de demain qui justifie « qu'avec les petits, on n'a pas le droit à l'erreur » (formatrice en CAP). Ce surinvestissement qui tend à faire de la garde des enfants une activité qui porte en elle la réussite ou l'échec de l'éducation des adultes de demain, contribue *in fine* à « enjoliver la réalité » (Sadock, 2003) en laissant dans l'ombre le travail effectivement fait avec les enfants. Des processus d'euphémisation sont alors à l'œuvre dans les discours sur les crèches visant à travestir les représentations de ces espaces, et du travail effectué par les professionnelles. Ainsi, par exemple, la crèche n'est pas un

lieu de garde des enfants mais « un lieu d'accueil », les parents ne sont pas des usagers de ces structures mais des « partenaires de l'action éducative ».

Pour les formatrices qui apprennent à faire ce travail à des personnes qui se trouvent sur cette voie souvent fautive de mieux, cette survalorisation qui tend à masquer le travail réel peut devenir source de déceptions quand les jeunes femmes qui s'orientent dans ces métiers recherchent un ancrage professionnel valorisant. Les formatrices s'emploient alors dès les premiers moments de la formation à signaler les difficultés du travail : « N'oubliez pas que le travail est facile... Vous n'êtes plus comme à l'école mais ça ne sera pas plus facile... »⁸.

Un travail de contenance des enfants

Les différentes observations du travail dans les crèches nous ont conduit à identifier deux modèles de fonctionnement, l'un se référant à l'univers de l'école maternelle et impliquant, pour les professionnelles, de mettre en œuvre de nombreuses activités pour préparer les enfants à l'école et à ses exigences, l'autre d'inspiration clinique, opérant au contraire sans stimulation directe des professionnelles (Ulmann, Betton, Jobert, 2011). Ces modèles qui paraissent fonctionner comme des « idéaux-types » sont hybridés en fonction d'autres données prises en compte : l'organisation spatiale de la crèche, la présence des parents, la répartition des groupes d'enfants par classes d'âges, l'effectif des personnels... Cependant, quel que soit le modèle privilégié par la crèche, il s'agit à chaque fois pour les professionnelles de garder la maîtrise des groupes d'enfants qui leur sont confiés pour « que ça ne parte pas en vrille »⁹. Que cette maîtrise soit effectuée par des propositions d'activités (jeux, histoires...) ou des fonctionnements qui stimulent moins directement les enfants, il s'agit toujours de canaliser le dynamisme des petits pour ne pas être débordés. Secondairement, cette maîtrise des enfants assure aussi leur sécurité et permet de leur faire apprendre un autre mode d'expression qui prenne en compte l'autre. Cet apprentissage de la socialisation se heurte parfois à la résistance des enfants qui s'y opposent et le manifestent. La confrontation à ces oppositions peut enclencher une large palette d'actions possibles dont chacune peut faire l'objet de multiples points de vue sur leur pertinence et leur efficacité. Comment réagir, par exemple, à l'enfant qui mord ou n'écoute pas les consignes ? Le punir, le laisser faire, lui expliquer, le mordre également, l'isoler, demander à ses parents de le punir, proposer un rendez-vous avec le psychologue... ? L'observation montre que chaque acte posé par une professionnelle peut faire l'objet de multiples « réserves d'alternatives » (Schwartz, 1988/2012), qui paraissent toutes recevables. Comment apprendre aux professionnelles à identifier les

8. Propos introductif le premier jour d'une formation CAP Petite enfance.

9. Expression fréquemment employée au sein des crèches par toutes les catégories de personnels.

données à prendre en compte pour faire le choix attendu dans ces situations délicates ? En fonction de quels critères leur apprend-on à agir ?

Un travail qui met à vif les affects

Outre l'abondance des normes à prendre en compte pour justifier les mobiles d'une action même minime, l'observation révèle aussi que la mise à nu des affects, et donc leur maîtrise, semble particulièrement éprouvante. Ces épreuves subjectives ne sont peut-être pas pour rien dans l'absentéisme et les fréquentes maladies professionnelles de ces femmes.

Si les situations où les enfants ont des comportements exaspérants qui impliquent des réactions spontanées de la part des professionnelles ne sont pas méconnues, d'autres moins visibles, se révèlent également éprouvantes. On peut par exemple repérer un déni d'une partie du travail qui relèverait, selon la catégorisation de Hughes, du « sale boulot », notamment pour des activités comme les changes des enfants ou le nettoyage. Les propos d'une auxiliaire de puériculture qui cherche à se reconverter sont de ce point de vue éclairants sur ces épreuves subjectives rarement évoquées explicitement : « Je ne pensais pas avant que ça me ferait ça, on ne se rend pas compte mais c'est écœurant à force... Tout le temps des mauvaises odeurs, des changes à faire où on est plongé là dedans... On prend sur soi, mais bon... Enfin moi, je ne supporte plus. [...] Il y a aussi qu'on ne parle qu'avec des enfants... De toute la journée, il faut se rendre compte qu'on n'a jamais une conversation d'adulte : on parle deux minutes avec une collègue ; mais autrement, on ne parle qu'avec les enfants... ». Dans les écoles maternelles, les propos des professionnelles (ASEM) corroborent ce point de vue lorsqu'elles expliquent que les tâches de ménage constituent des moments « pour souffler », après une présence trop dense auprès des enfants.

On repère alors, derrière la dimension enjolivée de l'emploi qui valorise le sens et l'utilité sociale de ces fonctions, des tensions fortes pour retenir les actes spontanés et se conformer à une posture professionnelle irréprochable. Ces difficultés peuvent-elles faire l'objet d'apprentissages, d'une préparation à cette rencontre avec le réel ou doivent-elles être simplement éprouvées puis supportées ? Les multiples injonctions, règles, procédures destinées à bien faire ce travail peuvent-elles donner lieu à un apprentissage dans l'espace de la formation ou les personnes en font-elles l'expérience en débutant leur vie professionnelle ?

III. Reconnaître la professionnalité par les savoirs

Cette première compréhension des buts visés par les professionnelles en situation réelle de travail nous permet maintenant de nous immerger dans l'espace de la formation pour saisir les intentions formatives des

formatrices qui préparent à ces deux certifications, le CAP Petite enfance (CAPPE) et celui d'auxiliaire de puériculture (AP).

III.1. Une prévenance à l'égard des expériences antérieures

La plupart des jeunes femmes qui suivent ces formations ne sont jamais sans aucune expérience de travail (salarie ou bénévole) avec les enfants. Le travail avec des petits ne leur est donc pas complètement inconnu, mais, loin d'être considérées comme des atouts pour développer de nouvelles compétences professionnelles, ces expériences préalables, le plus souvent construites dans un cadre familial, sont perçues comme des obstacles à un bon apprentissage du travail. Il n'est donc pas rare d'entendre les formatrices faire de telles remontrances aux stagiaires : « Non, ça c'est à la maison, jamais à la crèche ».

Deux raisons expliquent cette méfiance à l'égard de ces pratiques expérientielles. D'une part, la volonté de se départir des références aux pratiques domestiques. Cette mise à distance de la pratique ordinaire, difficile à fonder, expose les formatrices à ne faire valoir la pratique professionnelle que par différence avec les pratiques indigènes, spontanées. Dans cette situation, la formatrice ne peut que convaincre les futures professionnelles de se déprendre de l'expérience antérieure pour acquérir ces nouvelles manières d'agir. L'apprentissage à faire est celui de la rupture. Est-ce réellement par la rupture avec l'expérience antérieure que le travail peut être envisagé comme un « agencement d'héritages et de novations » (Schwartz, 1988/2012:215) ?

D'autre part, faire accepter la distance avec des pratiques indigènes impose de faire adhérer à l'idée qu'il n'existe qu'une seule bonne manière d'agir. Ces efforts de valorisation du travail conduisent en effet à instituer un système de normes et de techniques censées se substituer par leur plus grande efficacité à d'autres pratiques émanant, par exemple, de cultures différentes. Il s'agit de substitution d'une pratique à une autre et non d'évolution ou de coexistence. À propos du portage des bébés, une formatrice expliquera : « Nous, on leur apprend à bien porter l'enfant, en lui maintenant le dos tout en le laissant libre de ses mouvements ; si certaines veulent les porter à l'africaine, ça, c'est elles qui voient pour chez elles, mais certainement pas à la crèche. [...] Si on laisse tout faire, ça peut vite partir vers le n'importe quoi... » (formatrice CAP, lycée professionnel).

Les formatrices, en s'attachant à faire apprendre des gestes techniques, cherchent à installer le respect de normes d'action qui, seules, peuvent être considérées comme professionnelles. S'y soumettre est la condition pour être « professionnelle ».

La formation va donc chercher à imposer un *ethos* particulier qui, au-delà de la pratique professionnelle, s'imposera comme une norme sociale

non discutable. S'adressant à des personnes qui ont eu un parcours de vie difficile ou qui viennent de pays avec d'autres cultures, les formatrices ont à cœur autant d'éduquer à des comportements sociaux que de former professionnellement. L'idée que ces jeunes femmes « n'ont pas eu d'éducation », ou qu'elles ont dû affronter seules de multiples difficultés, justifie les propos qui sont tenus à leur égard sur l'importance de travailler à leur propre éducation : « Quand je parle de l'alimentation du jeune enfant, je fais aussi le point avec elles sur leur hygiène alimentaire, et pour certaines, je vois bien qu'elles ouvrent des grands yeux... On ne leur a jamais appris ».

Ce désapprentissage des *habitus* culturels et des expériences antérieures non souhaitées produit parfois des remises en question qui dépassent la sphère professionnelle : « J'apprends surtout tout ce que je n'aurais pas dû faire avec mes propres enfants », explique une apprentie auxiliaire de puériculture, manifestement ébranlée par le cours sur la technique des changes des enfants.

Cette dépréciation de l'expérience n'a pas pour intention de dévaloriser les habitudes sociales et culturelles des personnes mais semble plutôt liée à la conviction (fréquente dans le champ de la formation) que l'agir professionnel se résume à un ensemble de procédures et de notions à connaître et à respecter, indépendamment des fonctionnements habituels des personnes comme des organisations. La formation dans cette optique a donc pour principale fonction de faire apprendre ces principes de travail. Un formateur dans un autre domaine résumera cette position : « Nous, on apprend à bien travailler ; si dans les entreprises c'est n'importe quoi, on aura au moins fait notre travail. Ils sauront... Après, eh bien... C'est aux personnes de voir... » (formateur de formateurs).

III.2. Les savoirs du soin comme marqueurs de la professionnalité

L'apprentissage de savoirs rares constitue une modalité habituelle de la revalorisation des métiers : plus les professionnels détiennent des savoirs peu accessibles au grand nombre, mieux ils peuvent se valoriser socialement et sur le marché de l'emploi. Pour ces deux qualifications, avec un prisme nettement plus marqué pour la formation d'AP, les formatrices s'attachent principalement à faire apprendre un savoir issu du champ médical. Relevant de la science et exigeant le respect de règles d'hygiène non discutables, ces savoirs vont servir à transformer, en les rationalisant, les pratiques indigènes. C'est donc en référence aux savoirs relevant du champ médical que ces fonctions peu reconnues vont tenter de s'imposer comme des métiers. Un référentiel de savoirs, de règles et de procédures, destiné à préciser le métier en en définissant strictement des compétences, sera formalisé à l'image d'autres professions et notamment celle des infirmières dont sont issues les formatrices AP.

L'apprentissage du travail va se faire tout d'abord par l'appropriation d'un vocabulaire technique calqué sur le milieu du soin et par celui de techniques gestuelles particulières. La formatrice dans le cours de nutrition-alimentation demandera par exemple de « suivre le protocole » (la recette) pour préparer un plat à un enfant ; une autre à propos des relations avec les parents expliquera l'importance « de savoir faire ses transmissions » pour construire la relation avec eux. Contrairement aux langues de métiers, qui servent à faciliter les échanges dans le travail, ces termes techniques relèvent plutôt d'une « langue d'emprunt » (Ulmann, Rodriguez, Guyon, 2015) qui n'a pas de réelles fonctions opératives dans le travail mais contribue à une mise en représentation de l'action dans des formes distantes d'une pratique ordinaire. Certains de ces termes, comme celui de transmission, largement employé à l'hôpital chez les personnels infirmiers, sont aussi employés dans les crèches, d'autres semblent n'appartenir qu'au monde de la formation. L'ancrage et les usages de ce vocabulaire dans le travail restent faibles, si ce n'est qu'ils participent de l'instauration d'une posture professionnelle décalée de la pratique domestique et qu'ils permettent d'opérer des distinctions chez les professionnelles entre les formées et les autres.

Outre la langue d'emprunt, les futures professionnelles des CAPPE ou AP s'entraînent en formation à la maîtrise d'un répertoire de gestes émanant également du milieu hospitalier : se laver les mains comme des chirurgiens, désinfecter les outils après chaque utilisation, changer les couches des enfants avec une technique particulière, se différenciant nettement de celle communément pratiquée par les parents.

À ces entraînements techniques effectués dans les préparations aux deux diplômes s'ajoute pour la formation d'AP l'apprentissage de ce qui est nommé « la démarche de soins ». Calquée sur la démarche de diagnostic clinique enseignée dans les écoles de soins infirmiers, cette démarche consiste à les sensibiliser à l'observation du comportement d'un enfant pour l'interpréter à partir d'une grille de lecture qui décrit ses différents besoins¹⁰ en fonction de son âge. L'AP doit alors décrire le comportement de l'enfant et rapporter cette description à un des 14 besoins de la grille, de manière à en déduire son action. Cette démarche cherche à faire apprendre une méthode de travail qui se fonde sur l'observation de manière à retenir l'acte spontané produit par les affects. Elle révèle un modèle de pensée où le savoir enseigné est un savoir maître, à partir duquel il faut orienter le regard de la future professionnelle dans un système pré-organisé qui contraint sa relation à l'enfant.

10. Virginia Henderson propose une typologie de 14 besoins fondamentaux de l'être humain (boire, se nourrir, communiquer...) qui sont classés selon une liste ordonnée à laquelle se réfèrent les professionnels de santé pour effectuer un diagnostic infirmier. Cette approche a été transposée dans le domaine de la petite enfance pour aider les futures professionnelles à faire une analyse des comportements des enfants.

Pour les formatrices, cette méthode assure une « cohérence dans la prise en charge de l'enfant », en appliquant une grille d'interprétation qui met en correspondance l'observation, le besoin, l'action. Cohérente avec l'idée que la valorisation du métier doit s'ancrer sur l'apprentissage de savoirs émanant du champ médical, la transposition de cette approche à la crèche interroge s'agissant d'enfants en bonne santé. Cette démarche appréhende-t-elle vraiment la relation à l'enfant comme une relation soignante ou cherche-t-elle à écarter les notions de demandes et de désirs qui mobiliseraient trop la subjectivité ?

III.3. Des entraînements techniques comme moyens d'une conformation morale

Tous les enseignements ne peuvent cependant être référés à un corpus de savoirs scientifiques permettant de les valoriser. Ainsi, deux formatrices du CAPPE, enseignant dans deux lycées professionnels différents, vont expliquer leurs manières de concevoir leurs cours portant sur l'hygiène des locaux.

La première d'entre elle nous explique qu'elle a obtenu de son inspectrice la possibilité de ne plus faire de travaux pratiques sur ce domaine, estimant que pour ces tâches, elle ne voyait pas l'intérêt de ce qu'elle pouvait faire apprendre. Elle explique que ces temps de pratique ont pu être remplacés par des enseignements généraux, notamment le français et les maths, qu'elle estime plus importants pour la réussite à l'examen de CAP. Est-ce parce que cette tâche ne relève pas d'un savoir qualifié de théorique, qu'elle est considérée comme secondaire et à ce titre, déportée vers l'espace professionnel ?

Ce point de vue n'est pas partagé par la seconde formatrice. Au contraire de sa collègue, elle estime nécessaire de s'attacher à faire pour cet enseignement comme pour d'autres « de la théorie et de la pratique ». Concernant la théorie, elle a conçu une fiche illustrant différents types de balais, et demande aux futures professionnelles de connaître leur nom, leur orthographe et leurs usages. Pour la partie pratique, elle les entraîne à des techniques de nettoyage pour organiser les aires de lavage et ramasser les saletés sur les sols sans l'usage d'une pelle à ordures : « Les pelles, c'est des objets pour aider à la maison ; mais là, c'est l'école, il faut apprendre à enrouler les saletés dans la serpillère ».

Dans cet exemple, la position de ces deux formatrices, bien que différente, interroge pareillement : s'agit-il, dans ces enseignements professionnels, d'apprendre seulement la pratique du balayage ? Pourquoi les deux formatrices n'envisagent-elles, même si c'est de manière dissemblable, l'apprentissage de cette tâche qu'en la déconnectant des buts visés et sans faire réfléchir ces futures professionnelles aux ajustements auxquels elles auront peut-être à se confronter ?

L'observation du travail des ASEM montre que le balayage d'une cour de récréation ou le nettoyage d'une salle de classe ne s'effectue efficacement qu'en combinant la maîtrise technique des outils (balais, seau, produits) à d'autres savoirs sur l'école et son fonctionnement, l'hygiène, les enfants, la sécurité... C'est donc par la combinaison de deux champs différents, celui appelé « théorie » (bien qu'il concerne plutôt des savoirs généraux) et celui dit de la « pratique », qui relève de manières d'agir, que les futures professionnelles peuvent apprendre à ajuster l'action aux exigences locales : que ça soit parfaitement propre, que ça ait l'air propre, que l'enseignant soit dérangé le moins possible, que le travail soit fait dans le temps imparti... Comment les professionnelles pourraient-elles agir si elles ne se réfèrent pas à des savoirs destinés non pas à faire de la théorie mais à théoriser, c'est-à-dire penser à partir de leurs pratiques, pour répondre aux exigences des tâches qui leur sont confiées ?

Désenclaver la pensée sur l'action (la théorisation) de l'action fait prendre le risque à la formation de perdre le sens du travail qui doit être appris. Cependant, loin des situations réelles de travail, et sans s'attacher à comprendre ce qui est fait et attendu, il est effectivement difficile d'apprendre à de futurs professionnels à arbitrer entre différents buts pour parvenir à faire le travail. Le clivage théorie/pratique, si fréquent en formation, n'est-il pas alors le produit d'une méconnaissance des buts assignés au travail qui vient freiner la théorisation qui permettrait davantage de travailler efficacement ?

Les positions de ces deux enseignantes sont emblématiques des difficultés éprouvées par les formateurs pour construire leurs formations, quand loin du travail, les références aux situations professionnelles font défaut et les repères manquent pour faire comprendre et apprendre ce qui est attendu dans le travail. « L'opérateur qui apprend la tâche, n'apprend pas une séquence de gestes mais le but fixé par la tâche », rappelle Leplat (2013:12). Si les buts disparaissent de l'espace d'apprentissage, les tâches à apprendre perdent de leur pertinence et les professionnels mis en situation d'exécutants perdent la maîtrise de ce qu'ils ont à faire. De cette façon, la tâche est réduite à elle-même et la pensée sur l'action se trouve amputée des développements qui permettent aux professionnels de s'ajuster aux exigences ou à l'inédit des situations. Est-ce ainsi que la formation peut tenir sa promesse émancipatrice ?

Ces apprentissages techniques permettent l'acquisition de gestes professionnels très normés et standardisés dont les buts ne semblent que très lointainement liés au travail effectif exercé dans les crèches. En revanche, du point de vue de la formation, ils servent à mettre en scène une nouvelle appartenance professionnelle et sociale qui permet la conformation à des codes sociaux et moraux. Certaines formatrices insisteront par exemple

sur la nécessité de « respecter la pudeur du bébé » (formatrice d'AP) quand il faut lui changer sa couche, d'autres justifieront le fait de le changer sans lui lever les jambes parce que « ce n'est pas beau d'être les quatre pattes en l'air » (formatrice de CAP).

Au-delà de cette posture professionnelle, ces manières de faire spécifiques apprennent également la maîtrise des affects. Beaucoup d'entraînements portent sur l'apprentissage de gestes professionnels effectués en retenant l'engagement corporel. Par exemple, dans la manière de porter un enfant, une formatrice insistera sur la nécessité de le « décoller de son corps » pour lui laisser l'aisance de ses mouvements. Il sera proscrit d'embrasser les enfants, de les qualifier de « ma puce » ou « mon chat » au motif que ces élans affectueux ne sont pas professionnels mais réservés aux parents. La technique devient alors le moyen d'une ascèse relationnelle, dissociant le corps et la tête dans l'acte professionnel.

De tels apprentissages construisent une représentation de la professionnalité quasi stérile, conforme à une certaine image du milieu hospitalier, qui constitue le principal modèle identificatoire. Vu de la formation, l'enfant se résume à un objet de soins et, pour les réaliser, les professionnelles doivent se conformer à un certain ascétisme et ne nouer aucun attachement qui risquerait de les dénaturer. L'apprentissage du « bon » geste dans ses diverses composantes techniques, morales et sociales offrirait une double garantie : une qualité du travail, puisqu'il se déduit souvent que ces bons gestes ne peuvent produire qu'un bon développement pour l'enfant et l'espérance d'une professionnalité mieux reconnue.

IV. La place des savoirs de l'action dans l'apprentissage et la reconnaissance du travail

Portons maintenant attention à la manière dont ces professionnelles débutantes font part de leurs premières expériences dans les structures d'accueil.

IV.1. Un travail d'arbitrage silencieux mais éprouvant

Si les futures professionnelles manifestent des difficultés à mettre en pratique les gestes appris, elles ne les contestent pas et s'y essaient avec application durant la formation ; elles paraissent en revanche davantage heurtées par des choix éducatifs de la crèche qui viennent re-questionner non seulement certains savoirs appris mais surtout leurs modes d'engagement dans l'activité. Si la formation apprend à se distancier de ses habitus culturels et de ses affects, le travail vient rappeler qu'il n'est pas si facile d'enfouir, au nom de la professionnalité, ce qui les constitue culturellement et socialement.

Les épreuves les plus fréquentes sur cette tension entre habitus et posture professionnelle concernent la nourriture. Profondément ancré dans des pratiques sociales et culturelles, le rapport à la nourriture s'avère, même en situation professionnelle, difficilement réductible à l'apprentissage d'une nourriture fonctionnelle définie par ses propriétés et les quantités requises pour chaque âge. Lors d'un retour de stage des AP, une apprentie expliquera sa difficulté à supporter de ne pas inciter les enfants à manger, quand ils refusent « sans même goûter » les plats proposés. Les raisons données par la formatrice pour justifier le point de vue de la crèche retiennent notre attention : « ... Eh oui, on vous dit de ne pas l'inciter à manger, parce que ça, c'est du ressort de l'éducatif. C'est aux parents de faire cela, on n'est pas là pour se substituer à eux... » Ebranlée par la place professionnelle qui leur est dévolue, une autre apprentie ira à l'encontre de l'analyse de la formatrice : « Non, pas du tout, madame ! Dans ma crèche on ne force pas, mais, quand même, on veille à ce qu'ils mangent un peu, on les incite, on essaie... » Sans tenter d'aller plus avant dans les différents mobiles qui conduisent à une pratique plutôt qu'à une autre, la formatrice conclura pour passer à une autre situation : « Ça dépend du projet de la crèche », manifestant alors que ces choix relèvent de la direction de la crèche et non des professionnelles. Serait-il craint que les futures professionnelles sachent défendre un autre point de vue sur leur travail ? Doivent-elles apprendre en formation à se conformer aux décisions prises sans leur avis, même si elles concernent leur mode d'engagement dans le travail qu'elles réalisent ou peuvent-elles aussi faire valoir leurs arguments ? Quels apprentissages tirer de cet échange pour faire comprendre les différents buts, valeurs et savoirs enfouis jusqu'à l'invisibilité dans cette situation banale de la vie quotidienne d'une crèche ?

Les apprenties manifestent également de l'incompréhension sur les remarques professionnelles qui leur sont faites dans le cadre de leur stage, révélant que les attendus professionnels qu'elles essaient de respecter manquent de clarté. C'est le cas de Natacha et de Cyndie. La première explique que, préposée au lever de sieste des enfants, elle s'aperçoit qu'un enfant s'est habillé seul en mettant son pantalon à l'envers. Elle va vers lui pour le lui remettre à l'endroit, mais se fait reprendre par sa tutrice au motif qu'une telle action va à l'encontre du désir d'autonomie de l'enfant, et qu'agir ainsi c'est « l'empêcher de grandir ». Cyndie, quant à elle, rapportera que sa tutrice lui reprochera de n'avoir pas été assez « aidante » au moment de la sortie dans le jardin. Elle aurait dû davantage prendre en charge l'habillement des enfants pour sortir plus vite avec les premiers enfants prêts. Faut-il faire à la place des enfants ou les laisser faire ?

Ces deux situations, évoquées par les stagiaires parce que leur tutrice leur a manifesté qu'elles ne se comportaient pas encore de manière

professionnelle, révèlent que l'ajustement d'un acte professionnel à une situation à traiter n'est jamais univoque, comme peuvent le laisser penser certains enseignements, mais suppose d'arbitrer en fonction de priorités que l'on se donne dans un contexte déterminé. Chaque situation rapportée par les apprenties dans ce temps d'échanges après une période passée dans l'espace de travail montre que les ajustements des manières d'agir aux besoins supposés de l'enfant entraînent des espaces de controverses infinies où chaque geste peut être interprété comme une erreur, une maladresse ou au contraire une heureuse initiative. La multitude d'éléments à prendre en compte pour agir avec pertinence dévoile la complexité des exigences de ce travail qui ne mobilise jamais isolément ou simplement les savoirs appris, même pour les actes les plus minimes, mais montre que ces savoirs sont toujours entremêlés de valeurs, de contraintes, de renoncements.

Le métier semble donc structuré en fonction de multiples normes qui concourent par plusieurs voies à des buts congruents ou contradictoires mais qui dans les débats semblent également recevables. À l'image sans doute des nombreuses conceptions éducatives qui sous-tendent nos fonctionnements sociaux, la diversité des normes inhérentes au travail avec les enfants se trouve en tension avec les discours de la formation qui s'attachent à construire des modes opératoires standardisés et déagés des habitus et de la subjectivité. Réduit, dans l'espace de la formation, à des protocoles impersonnels susceptibles de convenir à tous, le travail, dans sa matérialité concrète, met à l'épreuve les professionnelles débutantes qui font l'expérience délicate des choix, et découvrent dans la confrontation directe aux petits leur propre engagement dans la manière d'effectuer les tâches confiées. En situation réelle, la dissociation du corps et de la tête est moins aisée à faire qu'avec un poupon simulacre.

Cette abondance de normes finit par se neutraliser et contribue à installer le sentiment que dans le domaine de l'éducation des tout petits, tous les choix sont recevables, donc tous peuvent faire l'objet de controverses. Si « trop de normes tuent les normes », comme le dit Guy Jobert, au sens où elles ne permettent plus de donner des repères pour l'action, l'on perçoit alors mieux les difficultés des stagiaires pour comprendre comment faire la part entre ce qui est recevable professionnellement de ce qui ne l'est pas, et celles des formatrices pour ne pas limiter l'apprentissage aux tâches mais faire comprendre et débattre des intentions qui les sous-tendent.

IV.2. L'évaluation : un révélateur des tensions entre savoirs et action

Ce foisonnement de normes d'action rend d'autant plus difficile la construction de repères dans le travail que la place laissée à la mise en débat entre pairs, avec les formatrices ou au sein des équipes est rarement envisagée comme des instances décisives pour la qualité du travail et son

apprentissage. Ces « embarras » du travail laissés insus vont resurgir au moment de l'évaluation.

Pour ces deux formations, même si la nature des épreuves diffère, le processus de validation s'effectue avec un jury conjoint de formatrices et de professionnelles. L'observation d'une part d'une épreuve pratique du CAP et d'autre part d'une mise en situation professionnelle (MSP) pour les auxiliaires conduisent à prendre la mesure des tensions entre les savoirs et l'action pour l'obtention du diplôme.

Lors d'une épreuve du CAPPE où les candidates doivent montrer comment prendre en charge un enfant qui s'est sali en vomissant, nous observons les membres du jury qui délibèrent pour attribuer une note aux candidates. Au cours d'une délibération, un membre du jury signale que la candidate n'a pas utilisé le savon pour nettoyer le poupon. Cette remarque peut conduire à une note en dessous de la moyenne, si le jury en infère que la personne ne connaît pas les règles d'hygiène. Ce constat transforme cette délibération en débat de normes entre enseignants et professionnels : une partie des membres du jury considérant que pour l'hygiène le savon est nécessaire, une autre mettant en avant des directives sur les allergies et considérant que, loin d'avoir fait une faute, l'étudiante a appliqué avec pertinence les directives actuelles.

Se confrontant dans leurs échanges à l'usage des savoirs enseignés, les membres du jury ne semblent pas se questionner sur la validité permanente de ces savoirs dans la pratique. Ceux rompus à leur pratique enseignante estiment que l'usage du savon s'impose en raison d'un savoir de portée générale : « l'eau ne nettoie pas » ; les professionnels relativisent cet avis et montrent que ce savoir, combiné à la directive sur les allergies, s'en trouve modifié. Pourtant, l'enjeu du débat porte moins sur la pertinence de l'action faite par l'étudiante que sur le respect de la procédure qui lui a été enseignée. Au moment de l'arbitrage sur la note, la présidente du jury demande, dubitative : « Vous pensez qu'elle a fait ce qu'on lui a appris dans sa crèche ? » Pour le jury, l'oubli des règles ou la distance aux obligations scolaires ne seraient pas acceptables pour obtenir l'examen ; c'est sur ce doute que se focalisent les échanges finaux et non sur l'usage d'une procédure qui invalide des savoirs considérés comme intangibles.

Les enseignants du jury ne se trouvent-ils pas ici dans une difficulté analogue à celle des professionnelles débutantes lorsqu'elles découvrent les situations réelles de travail ? Quels buts vise ce jury dans cette épreuve pratique : la connaissance et l'application des règles ou leurs usages ? Cette distance aux savoirs est-elle possible sans une prise en compte plus large des attendus du travail ? Ne peut-on pas rejoindre Stroobants quand elle note que « la "bonne" réponse [est] une réponse de principe, une réponse scolaire, une réponse sans rapport avec la pratique. [...] La compétence

évaluée est la compétence à réussir telle épreuve, en l'occurrence à fournir telle réponse à telle question, sans impliquer quelque autre habileté » (Stroobants, 2009:173). S'il s'agit d'une épreuve scolaire, quelle nécessité alors de simuler une pratique de travail ?

Pour les auxiliaires, l'évaluation par le moyen de MSP procède un peu différemment. Dans un premier temps, l'épreuve consiste à observer, dans la crèche, la prise en charge d'une situation réelle de travail par la future professionnelle ; une fois cette activité terminée, elle fait l'objet d'une analyse *a posteriori*, conduite généralement à partir de la démarche de soins, avec la tutrice et la formatrice. Les évaluatrices sont attentives à ce que ces candidates manifestent une posture distancée sur les mobiles de leurs actes, qu'elles qualifient le « savoir-faire ». « Vous êtes trop dans le faire et pas assez dans le savoir-faire », avons-nous fréquemment entendu quand la future professionnelle peinait à justifier ses actions à partir des savoirs enseignés.

Si cette forme d'évaluation peut permettre d'appréhender la capacité de la future professionnelle à repenser l'action passée en vue de sa pratique future, dans nos observations, elle semble rarement employée pour repenser l'action et ses possibles développements, mais pour en justifier la cohérence au regard des besoins des enfants et des savoirs appris à leurs propos. L'épreuve cherche donc à vérifier que le triptyque observer/savoirs/agir est maîtrisé et que les sources de l'agir professionnel sont donc strictement cadrées d'une part par les savoirs de la formation, d'autre part par une capacité à décrire de manière distante le comportement de l'enfant. Cette modalité d'évaluation révèle la manière dont l'apprentissage tend parfois à désincarner les dimensions corporelles et sensibles de la pratique en actes observables et techniques qui enferment le travail dans des protocoles et l'amputent de l'engagement subjectif des professionnels.

Cette modalité d'évaluation effectuée de concert entre formatrices et tutrices dans l'espace de la crèche ne correspond pas aux pratiques de travail que nous avons observées dans la vie quotidienne des crèches par les professionnelles confirmées. S'agit-il aussi d'une pratique scolaire déportée dans l'espace professionnel que les infirmières puéricultrices ont également connu dans le cours de leurs études et qu'elles transmettent, tel un rite de passage (Ulmann, Rodriguez, Guyon, 2015) nécessaire pour l'obtention du statut de professionnelle ? « Je me rappelle que pour moi aussi la démarche de soins c'était ma bête noire... », se remémore une directrice de crèche à la fin d'un jury de MSP particulièrement éprouvant. Est-ce un mode de conformation suffisamment ancré par la formation qu'il disparaît, tel le savoir maîtrisé qui disparaît dans son effectuation ? Est-ce une épreuve décalée de la pratique qui confirme l'idée que la formation serait trop théorique ?

Conclusion : former à partir du travail et non des savoirs

L'analyse du travail avec les petits enfants nous paraît particulièrement intéressante en ce qu'elle met au jour, peut-être plus que pour d'autres métiers, une abondance de normes qui, loin de permettre des repères pour l'action, crée de la confusion parce que toutes semblent acceptables professionnellement. La norme en formation sert donc moins de repères pour l'action que d'opportunités de questionnement sur les possibles manières de tenir un point de vue sur le travail et de l'effectuer. Elle est donc, comme le rappelle Schwartz, technique mais également éthique, dans la mesure où elle permet de manifester les modes d'engagement que chacun agit dans le travail. Ces nombreux débats de normes occasionnés par ces différences d'appréhension de l'activité plaident pour que les professionnels de la formation s'intéressent aux manières de former à des raisonnements, des hypothèses, des analyses et non pas seulement à l'effectuation de bonnes pratiques, qui ne s'ajustent jamais parfaitement à la singularité des situations.

Cette première difficulté se trouve accrue par le fait que, pour le travail avec les enfants comme pour de nombreux métiers de l'intervention sur autrui, les résultats de l'activité sont rarement visibles concrètement. Cette prise de conscience des conséquences de l'action suppose une capacité à se représenter les résultats de son travail dans une temporalité qui dépasse celle d'un présent immédiat. Cet empan de temps qui n'est ni celui de l'action ni celui de la formation est souvent ce qui va donner sens aux tâches à réaliser. Cette compréhension requiert un effort d'imagination qui suppose « d'élaborer en pensée des scénarios, d'estimer leur pertinence, de faire des choix et d'anticiper aussi les actions à mener pour contrôler et réguler l'évolution du processus » (Mayen, Lainé, 2014:53). L'accompagnement de ce travail d'imagination permet une montée en généralité qui amène la personne qui se forme à dé-singulariser la situation de son contexte immédiat pour en dégager des principes d'action et des savoirs liés à une « même classe de situations » (Pastré, 2002). Elle peut y repérer les savoirs mobilisés, les principes qui la guident, les limites à ne pas franchir... et développer ainsi une théorisation de son activité qui lui donnera la plasticité attendue pour s'ajuster aux situations inédites. Former à partir des situations ne signifie donc pas limiter la réflexion et l'analyse à la situation singulière.

Si, comme nous l'avons montré, les savoirs dits théoriques n'ont pas prétention à régler seuls l'action, il n'est pas certain que la validité permanente qui leur est attribuée soit réelle. Le choix d'une situation située et précise, soit d'une approche volontairement resserrée, micro, n'est pas liée à une facilité méthodologique qui permet de mieux cerner une question bien circonscrite. La situation singulière est plutôt à envisager comme la métonymie d'une question de métier qu'elle permet d'éclairer. L'analyse qui peut

être faite en formation ne vise pas à décortiquer toujours plus finement les différentes composantes de la situation jusqu'à s'y perdre, mais permet au contraire, une fois les éléments pertinents dégagés, d'accéder à des dimensions plus générales et collectives qui s'avèrent souvent centrales dans les manières de penser le travail à réaliser.

Les situations rapportées par les professionnelles montrent que le travail est autant lié à leur propre action qu'à celle de leurs collègues. Cette dimension collective est pourtant rarement prise en compte en formation, où le collectif ne semble envisagé que comme la somme des comportements individuels. Si le travail est œuvre collective, son apprentissage ne peut s'effectuer sans prendre en compte la diversité des autres qui interagissent directement ou indirectement dans la situation. Penser la formation à partir des situations de travail peut être un moyen pour réintégrer sa dimension collective et développer les « raisonnements d'exploration » qui vont permettre « ce délicat mélange d'exploration, de validation collective et d'institutionnalisation progressive des solutions trouvées » (de Coninck, 2000:45).

Former à partir et dans le travail est aussi le moyen de faire reconnaître la professionnalité des personnes qui l'exercent. Le cas des professionnelles de la petite enfance est emblématique des difficultés inhérentes aux métiers de l'intervention sur autrui pour faire reconnaître le travail tel qu'il se fait mais aussi tel qu'il s'éprouve, alors que le déni du travail soit par l'enjolivement soit par la dépréciation est fréquent. La prise en compte de l'engagement subjectif des professionnels constitue un enjeu pour que la formation contribue à tenir sa promesse émancipatrice, la reconnaissance précédant toujours la compétence. Pour autant, cette reconnaissance ne peut s'établir sur des représentations décalées du réel qui créent des leurres, maintiennent dans l'invisibilité le travail effectif et déprécient indirectement l'engagement des personnes dans leur activité.

Comprendre et analyser le travail en vue de son apprentissage ouvre de nouvelles perspectives à la formation en révélant que dans le travail « les connaissances ne s'accumulent pas comme une pyramide de blocs en bois, mais l'ensemble de celles disponibles se cristallisent dans sa totalité en niveaux d'intégration successifs » (Delbos, Jorion, 1984/1990:35). Cette « cristallisation » ne se produit pas sans que la personne y mette du sien. Nous rejoignons ici Stroobants, qui constate que « si le travail et son corollaire la transmission des connaissances, ne constituent pas des actes simples, c'est au moins parce que ces processus demandent à associer ce que la normalisation des formations tend explicitement à disjoindre, matières et manières ». Cette dissociation du corps et de la pensée, de la théorie et de la pratique, du savoir et de l'action ne constitue-t-elle pas un empêchement central à l'apprentissage du travail dans les métiers de l'intervention sur autrui ?

Références bibliographiques

- Benelli N., Modak M. (2010), « Analyser un objet invisible, le travail de *care* », *Revue française de sociologie*, vol. 51, n° 1, p. 39-60.
- Cresson G. (1998), « Formations et compétences dans les métiers de contact direct avec les petits enfants : quelques enjeux, conflits et paradoxes », *Lien social et Politiques*, n° 40, p. 25-37.
- de Coninck F. (2000), « Nouvelles postures cognitives dans le travail et mise en question des processus sociaux d'apprentissage », *Éducation permanente*, n° 143, p. 29-49.
- Coquidé M. (2007), « Quels contenus de formation pour enseigner à l'école maternelle ? L'exemple de la formation à l'activité "faire découvrir la nature et les objets" », *Recherche et Formation*, n° 55, p. 75-92.
- Delbos G., Jorion P. (1984/1990), *La transmission des savoirs*, Paris, Maison des Sciences de l'Homme.
- Dodier N., Baszenger I. (1997), « Totalisation et altérité dans l'enquête ethnographique », *Revue française de sociologie*, vol. 38, n° 1, p. 37-66.
- Fagnani J. (2001), « La politique d'accueil de la petite enfance en France : ombres et lumières », *Travail, Genre et Sociétés*, n° 6, p. 105-119.
- Garnier P. (2010), « Transformations de la collaboration entre enseignants et personnel de service à l'école maternelle : entre principes et pratiques », *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, vol. 43, n° 1, p. 101-119.
- Hendersen V. (1968/1994), *La nature des soins infirmiers*, Paris, InterÉditions.
- Leplat J. (2013), « Les gestes dans l'activité en situation de travail. Aperçu de quelques problèmes d'analyse », *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, n° 15, mis en ligne le 18 février, URL://pistes.revues.org/2951.
- Laplantine F. (2001), *L'anthropologie*, Paris, Payot.
- Mayen P., Lainé A. (2014), *Apprendre à travailler avec le vivant. Développement durable et didactique professionnelle*, Dijon, Raison et Passions.
- Molinier P. (2003), *L'énigme de la femme active. Égoïsme, sexe et compassion*, Paris, Payot.
- Ochanine D. (1981), *L'image opérative*, Actes d'un séminaire (1^{er}-5 juin 1981) organisé par l'université de Paris 1 Panthéon-Sorbonne, Centre d'éducation permanente, département d'ergonomie et d'écologie humaine, recueil d'articles de D. Ochanine, Paris, université de Paris 1.
- Odena S., Daune-Richard A.-M., Petrella F. (2009), « Les professions et leur coordination dans les établissements d'accueil collectifs du jeune enfant : une hétérogénéité source de tensions au sein des équipes », *Marché n° 08/740*, étude sociologique sur les métiers de la petite enfance, Lot n° 1, Caisse nationale des Allocations familiales, Rapport final.
- Pastré P. (2002) « L'analyse du travail en didactique professionnelle », *Revue française de pédagogie*, n° 138, janvier-mars, p. 9-17.
- Rancière J. (2004), *Le maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*, Paris, 10/18.

- Sadock V. (2003), « L'enjolivement de la réalité, une défense féminine ? Étude auprès des auxiliaires puéricultrices », *Travailler*, n° 10, p. 96-106.
- Schwartz Y. (1988/2012), *Expérience et connaissance du travail*, Paris, Éditions sociales.
- Stroobants M. (2009), « Dénouer les ficelles du métier pour connecter les savoirs formels et informels », *Techniques & Culture*, n° 51, p. 164-179.
- Ulmann A.-L. (2012), *Le contrôle : traçage et transmission. Regards sur l'activité des contrôleurs des caisses d'allocations familiales*, Sarrebruck, Éditions universitaires européennes.
- Ulmann A.-L. (2011), « De l'immersion à la construction des données. Un démarche de type ethnographique pour comprendre le travail », in Lemeur G., Hatano M. (dir.), *Approches pour l'analyse des activités*, Paris, L'Harmattan.
- Ulmann A.-L. (2013), « Le travail en crèche à partir de l'invisible », *Nouvelle revue de psychosociologie*, n° 15, p. 193-206.
- Ulmann A.-L., Betton E., Jobert G. (2011), « L'activité des professionnelles de la petite enfance », *Dossier d'études*, n° 145, Cnaf CRTD, octobre.
- Ulmann A.-L., Rodriguez D., Guyon M. (2015), « Former les futurs professionnels de la petite enfance : entre soin et éducation, quelles place pour les affects ? », *Revue des politiques sociales et familiales*, n° 120, p. 31-43.