

# INTRODUCTION

## *1. Le repas : un moment délicat*

Une part essentielle du quotidien des professionnelles<sup>1</sup> consiste à accompagner le jeune enfant avec toute l'attention requise pendant les temps de repas. Ces moments, qui mobilisent les équipes plusieurs fois par jour, sont des espaces-temps sensibles pour l'enfant et pour les professionnelles, pour des raisons différentes.

Pour l'enfant, manger et boire font partie des « activités vitales » qui nécessitent beaucoup d'accompagnement durant les premières années de l'existence. Apprendre à manger seul nécessite un processus sensori-moteur très complexe, qui requiert une maturation neurologique et un apprentissage : le jeune enfant dépend de l'adulte pour répondre à son besoin vital. Le repas joue également un rôle fondamental dans le processus de socialisation : l'enfant apprend à se connaître, à apprivoiser ses sensations ; il apprend à entrer en relation avec l'adulte et découvre les premières règles sociales. Le repas est une activité qui appartient aux grandes expériences structurantes de l'identité de l'enfant, et les expériences sensorielles et relationnelles au moment du repas préparent le terrain pour les comportements alimentaires sains plus tard dans l'enfance et à l'âge adulte.

Pour les adultes, le moment du repas est un temps difficile et complexe car il s'agit d'articuler nécessité et liberté : satisfaire le

---

1. Dans cet ouvrage, « professionnel(s) » sera utilisé au féminin, car le milieu de la petite enfance emploie en très grande majorité des femmes.

besoin fondamental de l'enfant et soutenir ses capacités d'exploration de l'environnement, lui permettre de vivre une expérience qui participe à la découverte exploratoire et apporter au corps les éléments nutritionnels dont il a besoin pour maintenir ses fonctions vitales à un niveau optimal.

S'ajoute à cette complexité le fait que lorsque nous accompagnons un enfant pendant le repas, nous ne sommes pas vraiment seuls. En nous, il y a notre histoire subjective de « mangeur », nos représentations alimentaires (selon notre histoire, notre culture), comment nous avons été nourris (le lien avec nos propres parents), nos plaisirs et déplaisirs... Et autour de nous il y a également les paroles des parents (« il refuse tout ce que je lui donne »), le projet de la crèche (le rythme, l'autonomie...), les autres professionnelles (« avec moi, il ne mange rien »). Et face à nous il y a le jeune enfant, déjà doté de capacités, d'un rythme et d'un vécu alimentaire bien à lui. Il y a un peu de tout cela au menu chaque jour, pour chaque professionnelle qui accompagne l'enfant. C'est pourquoi la question du repas est sensible et sans doute un domaine dans lequel il est particulièrement difficile de modifier ses pratiques.

## ***2. Une recherche-action pour prendre conscience et agir***

Parce que les temps de repas sont des moments délicats à plusieurs égards, l'Institut Petite Enfance Boris Cyrulnik a décidé de mener une recherche-action autour de ces temps. Son principe est une collaboration entre les professionnelles de l'accueil et les experts : à partir de problématiques identifiées par les professionnelles, les experts réalisent des observations filmées puis leur soumettent leurs analyses critiques afin de rechercher ensemble des pistes de travail à expérimenter.

Avec cette démarche, il s'agit de donner un rôle de chercheur aux professionnelles pour leur permettre de trouver (ou retrouver) un pouvoir d'agir sur leurs pratiques. Nous faisons ainsi l'hypothèse que toute professionnelle peut se mettre en situation de chercheur sur ses pratiques, et que cette démarche apportera des connaissances, facteurs d'amélioration de la qualité d'accueil. La recherche-action est l'opportunité pour les professionnelles de dynamiser leurs pratiques, de susciter des réflexions et éviter ainsi à des pratiques de se vider de leur sens comme de provoquer le sentiment d'un travail routinier et ennuyeux.

Comme pour toute recherche, plusieurs étapes ont été nécessaires :

- première étape : choix d'une problématique. L'équipe en choisit une sur laquelle elle se sent particulièrement concernée ou qui l'interroge.
- deuxième étape : recueillir les données. En fonction de l'organisation, de la problématique et des contraintes de l'équipe, nous avons organisés des séances d'observation filmée.
- troisième étape : analyser les données recueillies ; l'analyse se fait avec les professionnelles et les experts.
- quatrième étape : identifier les pistes de travail pour répondre à la problématique soulevée par les professionnelles. En effet, le principal intérêt de cette recherche ne consiste pas dans les résultats eux-mêmes mais bien dans les répercussions et les changements induits par l'analyse de données issue de l'observation filmée.

Observer, réfléchir, agir : des défis quotidiens pour donner du sens aux pratiques professionnelles et les adapter continuellement aux spécificités de chaque enfant.

### *La peur de la caméra ou la peur du changement ?*

« La peur du changement est un des obstacles à une pratique réflexive, pour une raison aussi simple que fondamentale : se poser des questions sur ce qu'on fait, se voir faire, en particulier dans un métier de l'humain, c'est prendre le risque d'une prise de conscience de certaines contradictions entre ses valeurs, ses projets et ses actes quotidiens. [...] [Changer], c'est renoncer à des routines qui fonctionnent pour bâtir, patiemment, de nouvelles manières de faire plus ajustées. [...] Dès qu'on se demande pourquoi on fait ce qu'on fait ou comment on s'y prend exactement, on ouvre la porte à des doutes et des prises de conscience dont nul n'est assuré de sortir indemne<sup>2</sup>. »

### *En filigrane, que disent nos observations ?*

Nous avons eu l'opportunité de voyager dans toute la France, ainsi qu'au Maroc (Tanger), pour réaliser cette recherche-action. Une cinquantaine d'équipe nous ont accueillis dans leurs locaux allant de la micro-crèche à la très grande crèche.

Le repas est la dernière ligne droite avant la pause de la sieste pour les enfants et la pause du déjeuner pour les professionnelles. Certains enfants sont fatigués, le temps est compté.

Et parce que le temps est compté, les temps de repas ne s'improvisent pas. Pour les professionnelles, ces temps sont structurés, organisés de manière minutieuse afin de pouvoir donner à manger à chaque enfant de manière sensible, dans un temps souvent contraint, plus ou moins reconnu et défini par l'organisation. Même quand le livreur n'arrive pas, tout est prévu ! Ainsi,

2. Perrenoud, P. (1999). *Du concret avant toute chose... ou comment faire réfléchir un enseignant qui veut agir*. Université de Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation [en ligne]. 1999. Consulté le 11 avril 2022. Disponible à l'adresse : [https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1999/1999\\_20.html](https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_20.html)

les professionnelles maîtrisent la situation en s'organisant de manière matérielle, avant tout pour être efficaces et ne pas risquer le débordement. Elles jonglent entre des paramètres comme les horaires de livraison, les horaires de la personne qui prépare le repas, le planning de l'équipe, les pauses, le nombre d'enfants ... tout en favorisant la relation avec chacun d'eux.

Mais tout peut alors basculer dans une course au temps où les besoins de chaque enfant peuvent vite ne plus être considérés comme une priorité. La cadence s'accélère, le discours devient injonctif et les gestes, techniques. Le « faire » prend le dessus sur le sens de ce qui se passe pour l'enfant. La gestion du temps semble parfois prévaloir sur le reste, à en devenir une obsession, au détriment des rythmes physiologiques et d'acquisition propres à chaque enfant.

Lorsque les conditions environnementales sont favorables, elles permettent de soutenir l'ajustement de l'adulte au tempo de l'enfant, et le repas devient un moment intense et joyeux, où le plaisir est partagé. À l'inverse, lorsque l'environnement est inadéquat, le repas devient pour la professionnelle l'accomplissement d'une obligation désagréable. Il est alors difficile pour l'adulte, qui a de nombreuses tâches à accomplir dans un temps souvent contraint (prévoir, anticiper, organiser et se projeter dans le futur proche et plus lointain), d'« être là » avec l'enfant, présent à lui dans une attention vivante.

### *3. Notre fil conducteur*

Suite à nos observations, il nous a paru important de structurer notre travail autour d'un fil conducteur : **Quel cadre-environnement peut être proposé par l'adulte au moment**

## du repas, qui permette à l'enfant d'exprimer ses choix, ses compétences et de prendre du plaisir ?

Replacer le plaisir au cœur de ce processus d'apprentissage qu'est celui d'apprendre à manger et à boire de manière autonome<sup>3</sup> nous paraît essentiel pour deux raisons.

D'une part, dans les trois premières années de sa vie, l'enfant a beaucoup à apprendre dans ce domaine : boire au verre, manger avec une cuillère, des couverts, mâcher, se servir, respecter les règles... C'est la tâche de l'adulte que d'accompagner l'enfant sur ce chemin difficile où il faut faire des détours, revenir en arrière. Chaque étape du processus au cours duquel l'enfant acquiert son autonomie par rapport à l'alimentation devrait représenter pour lui une source de joie. Comme le dit Philippe Meirieu, « dans la course effrénée que vivent nos enfants aujourd'hui, fascinés par la vie en trompe l'œil et en temps réel, la découverte du plaisir d'apprendre reste l'acte fondateur de toute éducation<sup>4</sup>. » Il précise que s'il n'y a pas de plaisir dans la découverte, dans la compréhension, dans l'apprentissage, il n'y a pas de progrès possible. On ne peut alors pas grandir, on ne peut pas réussir, on ne peut pas s'inscrire dans une société et y devenir citoyen.

D'autre part, la construction du plaisir alimentaire chez l'enfant permettrait le développement d'habitudes alimentaires saines et durables : le plaisir de manger influence ce que nous mangeons, pourquoi nous le mangeons et la quantité que nous mangeons<sup>5</sup>. Replacer le plaisir au cœur du processus d'apprentissage est également fondamental pour les adultes.

3. L'enfant autonome n'est pas un enfant qui fait « tout ce qu'il veut » mais qui veut ce qu'il fait.

4. Meirieu, P. (2014) *Le plaisir d'apprendre*. Paris, Autrement.

5. Rigal, N., Monnery-Paris, S. (2021) « Construction du plaisir alimentaire durant l'enfance. » In *Les obésités*, chapitre 30, pp.163-166. Elsevier Masson

## Des pistes à travailler

Tout au long de la recherche-action, des observations filmées et des échanges avec les professionnelles ont été recueillis et travaillés. Ces supports sont la base de travail de cet ouvrage, qui prend appui sur le terrain, sur du concret, sur du vécu, avec le pari que ce vécu sera un appui pour d'autres contextes. Il s'agit d'un condensé des observations, réflexions et expérimentations menées en fonction des problématiques identifiées. Condensé que nous espérons complet mais que nous savons non exhaustif.

Dans cet ouvrage, il n'est pas question de « conseils universels » qu'il suffirait d'appliquer pour obtenir miraculeusement le résultat voulu : chaque histoire éducative est une aventure singulière, et s'il y a des principes à stabiliser comme des connaissances à acquérir, rien ne peut nous exonérer de la réflexion devant chaque cas particulier<sup>6</sup>. C'est à cela que cet ouvrage invite précisément : aiguiller la réflexion et accéder à « l'action sensée », celle qui permet à l'enfant d'accéder à l'autonomie, celle qui l'accompagne vers l'émancipation, la liberté.

*« Toute forme de méthode éducative n'est pas seulement superflue, elle est contre-indiquée, parce qu'elle fait de l'enfant un objet pour ses proches<sup>7</sup>. »*

Les pistes proposées ici sont des repères pour faire le point sur des pratiques, pour aller plus loin. Il revient à chaque équipe de les travailler pour les faire siennes, les intérioriser, les colorer à sa manière et poursuivre la réflexion en fonction des spécificités de chaque lieu d'accueil.

6. Meirieu, P. (2015) *Comment aider nos enfants à réussir à l'école, dans leur vie, pour le monde*., Paris, Bayard

7. Jull, J. (2012) *Regarde ... ton enfant est compétent*. Chronique sociale

Ce livre se structure en six chapitres qui se déclinent en sous-questions plus précises que les professionnels se sont posées tout au long du projet. Précisons que l'accompagnement de l'enfant présentant des troubles de la déglutition et de l'alimentation n'est pas abordé dans cet ouvrage.

#### *Les fausses croyances*

En matière d'alimentation, certaines idées reçues ont la vie dure ! Commençons par mettre les pieds dans le plat pour déconstruire certaines fausses croyances alimentaires.

#### *La posture professionnelle*

Si l'alimentation est un besoin vital, le repas est un temps de construction de soi, de plaisir et d'échanges avec l'adulte et les autres enfants. L'enfant a d'abord besoin de rencontrer un adulte authentiquement engagé dans la relation avec lui, d'être entendu et respecté pour ensuite pouvoir aller sereinement à la rencontre de ses pairs.

#### *L'aménagement de l'espace*

En fonction de nos observations, des capacités de l'enfant et de ses intérêts, différentes propositions d'aménagement vont pouvoir lui être présentées afin de soutenir ses capacités d'autonomie.

#### *Les défis*

Certains jeunes enfants peuvent rencontrer des difficultés passagères liées à leur développement. Ces situations peuvent parfois cristalliser des tensions, aussi bien de la part de l'enfant que de celle du professionnel. Nous évoquerons quelques points de repères pour appréhender autrement ces situations.

#### *Le travail en équipe*

Faire du temps de repas un temps de plaisir partagé au cours duquel se nourrir est central et se rencontrer est possible demande réflexion, rigueur et créativité. Le temps du repas est nécessairement une affaire d'équipe.

#### *Le thème des repas lors des échanges avec les parents*

Le sujet des repas s'avère exigeant et peut rapidement devenir un enjeu à forte teneur émotionnelle entre les professionnels et les parents. Répondre aux demandes individuelles que les familles adressent à propos de l'alimentation n'est pas toujours simple. Quelques propositions à picorer pour cultiver un dialogue attentif.

## LES MYTHES ALIMENTAIRES

En matière d'alimentation, une quantité d'informations circule. Entre les recommandations du pédiatre, les conseils de belle-maman, ceux de la voisine, les mérites du dernier petit pot vantés à la télévision, les coachs payants et les sites qui ne cessent de proliférer, il y a de quoi s'y perdre ! Mettons les pieds dans le plat pour tordre le cou à certaines fausses croyances qui ont la vie dure.

### *Mythe n°1 : « Il faut goûter à tout ! »*

Ne pas forcer l'enfant à manger, cela semble maintenant admis, mais « goûter au moins »... La conscience professionnelle « qu'il ne faut pas obliger » un enfant à manger est alors contournée par une stratégie de l'adulte : « tu en prends un tout petit peu pour goûter... ».

Cette demande de « goûter à tout » formulée à l'enfant témoigne souvent de la difficulté que nous avons, adultes, à faire pleinement confiance à l'enfant, à ses sensations, à entrer dans une relation d'empathie qui soit une relation d'écoute et d'altérité. Qui mieux que l'enfant peut savoir s'il a envie ou non de goûter cet aliment (nouveau ou non) ? Derrière cette exigence de l'adulte, il y a souvent le désir louable que l'enfant découvre de nouveaux plats (« Tu ne peux pas savoir que tu n'aimes pas car tu n'as pas goûté »), qu'il mange « bien », de tout, pour son équilibre alimentaire (« C'est bon pour la santé de manger de tout »). On pourrait d'ailleurs se demander si le fait de goûter une

demi-rondelle de carotte va réellement changer quelque chose à son équilibre alimentaire<sup>8</sup>.

D'un point de vue physiologique, les propriétés sensorielles des aliments sont multidimensionnelles : la palatabilité, la tendreté, la perception de l'amer, du sucré, du salé et de l'acide, les couleurs, les odeurs et les sensations viscérales influencent les jugements de goût<sup>9</sup>. Avant de goûter, plusieurs sens sont mobilisés : la vue (forme, couleur, taille, présentation), le toucher (texture lisse, onctueuse, fibreuse, croquante), l'ouïe (le croustillant, le pétillant, le crépitement), l'odorat. La texture d'un plat, son odeur, sa couleur, sont déjà des informations qui vont orienter notre choix de goûter ou non. Il en est de même pour le petit enfant : même s'il n'a pas goûté les carottes, il les a senties, vues, peut-être même tâchées du bout des doigts et ses informations lui sont suffisantes pour faire son choix. Les questions soulevées par « *J'en veux pas, j'ai pas faim, j'aime pas ça* » sont souvent complexes et trop vastes pour trouver des réponses dans une stratégie toute faite qui ne tient pas compte de la parole de l'enfant. Ce dernier a besoin de nourriture relationnelle avec un adulte respectueux de ses besoins, de ses sensations, de son rythme. Il apparaît essentiel que ce soit l'enfant qui décide d'accepter ou non l'aliment proposé par l'adulte.

*« N'oubliez jamais qu'une assiette se goûte d'abord avec les yeux, se découvre ensuite avec le nez, et se déguste enfin avec la bouche. »*

Julien Aime

8. Ivanoff, O. (2005) « Goûter ou ne pas goûter, telle est la question » *Les cahiers de l'animation vacances loisirs*, Ceméa. Disponible sur : <https://yakamedia.cemea.asso.fr/univers/comprendre/comp-pedagogues-et-pedagogies/pratiques-pedagogiques/gouter-ou-ne-pas-gouter>

9. Small DM, Prescott J. Odor/taste integration and the perception of flavor. *Exp Brain Res*. 2005 Oct;166(3-4):345-57. doi: 10.1007/s00221-005-2376-9. Epub 2005 Jul 19. PMID: 16028032.

*Mais parfois il suffit qu'il goûte pour qu'il en redemande !*

Il arrive que parfois, après négociation intense, l'enfant accède à la demande de l'adulte, goûte et apprécie l'aliment. Mais alors que nous semble-t-il le plus important pour le développement de l'enfant : que durant ses premières années, à la demande de l'adulte, il ait goûté de nombreux aliments et en ait aimé certains, ou bien qu'il ait rencontré un adulte qui lui ait fait suffisamment confiance pour respecter ses besoins et entendre son « non » du premier coup<sup>10</sup> ? L'important n'est pas que l'enfant mange de tout, mais qu'il ait l'envie de goûter, et du plaisir à manger<sup>11</sup>.

### ***Mythe n°2 : L'heure du verre d'eau***

Nous avons observé une pratique courante concernant l'hydratation de l'enfant : le verre d'eau imposé à heure fixe (heure pouvant varier en fonction des équipes éducatives). Il est alors demandé aux enfants de cesser leurs passionnantes explorations pour boire un verre d'eau. Pourtant, si l'hydratation de l'enfant est importante tout au long de la journée, rien n'indique qu'elle doit se faire à une heure précise.

Notre corps est constitué en moyenne de 60 % d'eau, diversement répartie à l'intérieur et à l'extérieur de nos cellules. L'eau est indispensable au bon fonctionnement de notre organisme : elle permet notamment de réguler la température du corps, de maintenir le volume de sang nécessaire, de faire fonctionner les reins, de fabriquer de la salive (indispensable à la mastication et digestion), de favoriser le renouvellement cellulaire... La déshydratation survient lorsque les déperditions normales quotidiennes (sudation, respiration, urine) ne sont pas compensées

10. Renaud-Groud, M. (2023) *Repas en collectivité : le point sur le fameux « Goûte au moins » !*

11. Monnery-Patris, S. (2013) *Le bébé gastronome*. Savigny-sur-Orge : Éditions Philippe Duval

par un apport équivalent. La soif est le premier signal indiquant un déficit en eau. Un manque d'eau peut générer de grandes faiblesses pour l'organisme, en particulier pour le cerveau et le cœur, les deux organes qui contiennent la plus grande quantité d'eau.

En 2012, une étude<sup>12</sup> a montré que deux écoliers sur trois âgés de 9 à 11 ans commencent la journée avec un déficit en eau. Les chercheurs affirment que le volume de boisson consommé au petit-déjeuner (315 ml en moyenne) est donc insuffisant pour maintenir une hydratation adéquate toute la matinée. Pour pallier ce déficit, il est recommandé de boire tout au long de la journée, en petites quantités. Il est important de ne pas attendre la manifestation de la soif car elle est déjà un signe d'une hydratation insuffisante, d'autant plus que le jeune enfant n'est pas toujours en capacité de manifester sa soif.

Parce qu'ils ont des caractéristiques physiologiques et un comportement spécifique, les jeunes enfants sont plus à risque de déshydratation que les adultes.

En termes de prévention, il est donc intéressant de permettre aux jeunes enfants un accès libre à l'eau, dès que leur développement moteur les rend suffisamment autonomes pour se servir d'une boisson mise à leur disposition et la boire sans assistance. Le simple fait de voir un aliment facilement accessible stimule sa consommation et leur permet d'acquérir l'habitude de boire tout au long de la journée.

Les différentes expériences montrent que l'installation d'un bar à eau, d'un coin boisson où l'enfant peut se servir librement

12. Bonnet F, Lepicard EM, Cathrin L, Letellier C, Constant F, Hawili N, Friedlander G. *French children start their school day with a hydration deficit*. Ann NutrMetab. 2012;60(4):257-63. doi: 10.1159/000337939. Epub 2012 Jun 1. PMID: 22677981.

de l'eau est très apprécié. Des pichets transparents de 25 ou 50 cl, accompagnés de verres transparents également sont des outils bien pratiques pour l'enfant (cf chapitre 3.3 : Du matériel facilitateur).

### ***Mythe n°3 : Tous ensemble, tous ensemble !***

Lorsque les professionnelles évoquent des souvenirs agréables au moment du repas, elles parlent souvent des repas partagés en famille, pendant lesquels tous les participants mangent ensemble. Ce souvenir agréable justifie souvent le choix de faire manger les enfants tous ensemble, en même temps (« c'est plus joyeux », « plus sympa »). D'autant plus que d'un point de vue logistique, c'est bien plus pratique s'ils mangent tous ensemble : cela fait gagner du temps.

Le schéma de déroulement ci-dessous montre les étapes fréquemment observées, que les enfants suivent avant de pouvoir commencer à manger tous ensemble :

- ranger
- chanter / lire une histoire
- se laver les mains
- s'installer à une table vide et attendre
- manger (une fois que tous les enfants sont installés)
- sortir de table (une fois que tout le monde a terminé son repas).

Si les scripts (répétition quotidiennes des actions) sont rassurants parce que prévisibles et permettant à l'enfant d'anticiper ce qui va se passer, celui-ci n'est pas sans poser question :

- certains enfants ont beaucoup de peine à abandonner leur jeu, à l'heure fatidique décidée par l'adulte ;
- les enfants ne devraient pas attendre à une table vide ;

- certains enfants ont faim, d'autres non ;
- certains enfants s'agitent en attendant que tous les enfants soient installés à table ;
- d'autres ne parviennent pas à rester éveillés durant tout le repas et tombent littéralement de sommeil sur la table ;
- rester à table lorsque l'enfant a terminé son repas pour attendre les autres est compliqué.

Dans cette situation, où l'attente (du début de repas, de la fin, de l'autre...) entraîne souvent frustration et états d'excitation, on s'éloigne du besoin réel de chaque enfant. La répétition d'action machinale place l'enfant dans la position d'objet passif plutôt que dans celle de véritable acteur. Il s'habitue alors à faire les choses machinalement, sans prendre conscience de ce qu'il fait, sans y voir un sens, sans y mettre le cœur, les émotions et l'intelligence<sup>13</sup>.

### ***Le déjeuner échelonné***

Dans un objectif d'autonomie<sup>14</sup>, le déjeuner échelonné donne la possibilité à chaque enfant d'organiser son temps, de prolonger une activité ou de l'interrompre. Il permet à l'enfant de gérer ses relations dans un moment collectif, de choisir de venir manger seul, à deux ou en groupe.

Lors de l'ouverture de l'espace repas (à définir en équipe), les professionnelles informent les enfants qu'ils ont la possibilité d'y aller maintenant ou plus tard. Et les enfants, librement, choisissent le moment où ils iront déjeuner.

13. L'Ecuyer, C. (2019) *Cultiver l'émerveillement*. Paris : Eyrolles

14. Au sens de "laisser agir", d'accompagner l'enfant dans son évolution vers l'autonomie, de l'aider à se situer dans le monde environnant.

Les enfants comprennent très rapidement le fonctionnement et ses avantages : dès le deuxième jour, quelques-uns sont déjà à table dès l'ouverture, d'autres viennent plus tard. Quel que soit le moment choisi, lorsque l'enfant se rend dans l'espace repas il peut commencer à manger, le repas est prêt.

Cette organisation permet d'éviter l'habituel : « C'est l'heure de manger ! » et donne ainsi la possibilité à chaque enfant d'être véritablement à l'écoute de ses propres sensations, sans être contraint d'attendre les autres. Permettre à celui qui a terminé son repas, qui n'a plus faim de quitter la table, c'est aussi aider les enfants qui mangent plus lentement à terminer leur repas paisiblement dans une ambiance détendue. Cela permet d'être pleinement en accord avec le respect des rythmes individuels et des compétences de chacun.

Ce fonctionnement nécessite du temps de préparation avec des temps de réunion pour dire ses craintes, ses doutes, ses envies, ses questionnements et pour définir la place de chacun : quels horaires d'ouverture de l'espace repas ? Qui et combien de professionnelles dans cet espace ? Que font les autres professionnelles, où se positionnent-elles ? ...

Cette organisation a des implications en matière d'hygiène et nécessite un équipement de cuisine adapté pour pouvoir servir des repas chauds sur un temps plus long. Un travail avec le personnel technique est nécessaire : leur participation est indispensable au bon fonctionnement.

Il s'agit d'organiser les repas de manière à tenir compte des besoins des enfants et non l'inverse, les enfants n'ayant pas à s'adapter aux modalités du prestataire de service.

### *Et après le repas ?*

Après le repas, les enfants n'ont pas tous la même énergie. Pour certains, le repas aura été l'occasion d'expériences intéressantes et stimulantes, alors que d'autres se sentiront rapidement fatigués<sup>15</sup>. La quantité d'énergie dont ils disposent est influencée par le plaisir ou le rejet qu'auront pu susciter les aliments. Un enfant nourri à satiété, satisfait, se sent généralement détendu et il sera probablement plus facile de l'amener au calme qu'un enfant qui a refusé de manger. Ainsi, il est intéressant que l'enfant, une fois le repas terminé, puisse retourner dans l'espace de jeux afin de poursuivre ses explorations de manière autonome, ou se diriger vers un espace plus calme afin de commencer à se préparer pour la sieste.

---

15. Kramer, M. & Gutknecht, D. (2016) *Schlafen in der Kinderkrippe. Achtsame und konkrete Gestaltungsmöglichkeiten*. Freiburg : Herder